

Université de Montréal

L'incidence du programme *Vers le pacifique* sur les buts de maîtrise et le sentiment
d'appartenance à l'école

par

Marie-Hélène Hiroux

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise
en sciences de l'éducation
option Psychopédagogie

Mai 2011

© Marie-Hélène Hiroux, 2011

Université de Montréal

Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé:

L'incidence du programme *Vers le pacifique* sur les buts de maîtrise et le sentiment
d'appartenance à l'école

présenté par :

MARIE-HÉLÈNE HIROUX

a été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes :

NADIA DESBIENS

président-rapporteur

ROCH CHOUINARD

directeur de recherche

FRANÇOIS BOWEN

membre du jury

RÉSUMÉ

La présente étude avait pour but de déterminer si un programme de prévention de la violence par l'entraînement aux habiletés en résolution de conflits et en médiation pouvait avoir une incidence sur la motivation scolaire et le sentiment d'appartenance à l'école. De par ses trois missions fondamentales (instruire, qualifier et socialiser), l'école québécoise est pour l'élève à la fois un milieu de vie et un milieu d'apprentissage. Toutefois, des problèmes de comportement et de motivation à apprendre peuvent freiner la réussite de certains jeunes. Pour remédier à la situation, des programmes visant à améliorer le comportement des élèves et à prévenir la violence à l'école ont été mis sur pied et évalués, indiquant une amélioration de certains comportements. Quelques études ont aussi noté une corrélation entre ces programmes et la motivation à apprendre. Sachant que l'adoption de buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance à l'école sont des variables qui agissent positivement sur la motivation à apprendre, il est pertinent de se demander si un tel programme peut avoir une incidence sur ces variables. Des analyses secondaires de données issues du *Rapport final d'évaluation des impacts du programme Vers le pacifique pour les quatre années de sa mise en œuvre* (Bowen, 2006) ont été effectuées afin de vérifier si le programme *Vers le Pacifique* avait un impact sur les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance et déterminer quels comportements appris grâce au programme agissaient sur ces deux mêmes variables. De plus, le sexe des participants, ainsi que le niveau d'implantation du programme dans les écoles, ont été considérés dans les analyses. Les résultats aux analyses de variance ont révélé que le programme *Vers le pacifique* n'avait pas d'incidence sur les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance. Peu importe le groupe et le sexe, les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance ont diminué au deuxième temps de mesure. Toutefois, un des comportements appris grâce à *Vers le pacifique*, la gestion des émotions, agit positivement sur l'adoption de buts de maîtrise. À la

lumière de ces résultats, qui cadrent avec certaines théories présentes dans la littérature, il est recommandé aux praticiens d'intégrer de manière plus explicite un volet motivationnel au programme *Vers le pacifique*, dans le but de contrer la diminution des buts de maîtrise et du sentiment d'appartenance et ainsi favoriser le développement de la motivation à apprendre et la réussite scolaire.

Mots clés : Résolution de conflits – Buts de maîtrise – Sentiment d'appartenance

ABSTRACT

The object of the present study was to evaluate the impact of a conflict resolution and mediation training program on student's motivation and sense of belonging to school. By its three fundamental missions (instruct, qualify and socialize), Quebec's school system serves as a living and a learning environment for its students. However, behaviour and/or school motivation problems can have a negative impact on some students' achievement. Taking in consideration those problematic issues, schools have implemented programs in order to prevent violence and improve student's behaviour. Different evaluations of these programs indicated an improvement of certain behaviours and a correlation with some aspects of school motivation. Considering that mastery-oriented goals and the sense of belonging to school are factors that contribute to school motivation, it is relevant to ask if such a program may have an impact on these variables. A secondary analysis of data from *Rapport final d'évaluation des impacts du programme Vers le pacifique pour les quatre années de sa mise en œuvre* (Bowen, 2006) was conducted in order to verify if the program *Vers le pacifique* had an impact on mastery-oriented goals and the sense of belonging to school, and to determine which specific students' behaviours developed through this program had an impact on these two factors. Furthermore, sex and level of implementation of the program in the school were taken in consideration for these analysis. Multivariate and univariate analysis results reveal that *Vers le pacifique* program does not have a significant impact on mastery-oriented goals and sense of belonging. Both variables decreased over time, whatever the sex or level of implementation of the program. Yet, one of the behaviours developed through the program, emotion management, has a positive impact on students' mastery-oriented goals. These results, consistent with some theories from the literature, lead to recommendations such as implementing a complementary motivational component to *Vers le pacifique*. Thereby, it might be possible to counteract

the decrease over time of mastery-oriented goals and sense of belonging to school, while promoting school motivation and success.

Keywords : Conflict resolution – mastery-oriented goals – sense of belonging

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES FIGURES	x
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	xi
INTRODUCTION.....	1
PROBLÉMATIQUE – L'école : milieu de vie et d'apprentissage	3
1.1 L'école : milieu de vie.....	3
1.1.1 La violence à l'école	4
1.1.2 Les difficultés d'adaptation à l'école	5
1.1.3 Les programmes visant la prévention de la violence à l'école.....	6
1.2 L'école : milieu d'apprentissage	9
1.2.1 Réussite scolaire versus décrochage	9
1.2.2 Motivation à apprendre	11
1.3 Relation entre le comportement et l'apprentissage	12
1.3.1 L'adoption de buts à l'école.....	12
1.3.2 Le sentiment d'appartenance à l'école.....	13
REVUE DE LA LITTÉRATURE	16
2.1 Les programmes de prévention de la violence.....	16
2.2 Vers le Pacifique	21
2.2.1 Description du programme.....	21
2.2.2 Évaluation du programme	22
2.3 Comportement et motivation	25
2.3.1 La motivation	26
2.3.2 Les buts à l'école.....	38
MÉTHODOLOGIE	48
3.1 Approche.....	49
3.2 Participants.....	49
3.3 Instrument de mesure	49
3.3.1 Le Questionnaire sur l'environnement socio-éducatif (QES).....	50
3.3.2 Les désignations comportementales.....	50
3.3.3 L'évaluation des conduites de l'enfant par l'enseignante.....	51
3.3.4 Le questionnaire aux élèves	51
3.4 Variables	52
3.4.1 Variables dépendantes.....	52
3.4.2 Variables indépendantes.....	53
3.5 Hypothèses et objectifs de recherche	54
3.6 Traitement des données.....	55
3.7 Considérations éthiques	55
RÉSULTATS.....	57
4.1 Corrélations entre les variables	57
4.2 Différences attribuables au temps, au sexe des élèves et au niveau d'exposition.....	61
4.3 Valeurs prédictives des habiletés d'ordre relationnel sur les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance des élèves	65
4.3.1 Buts de maîtrise.....	65
4.3.2 Sentiment d'appartenance	67
DISCUSSION	70
5.1 Buts de maîtrise.....	70

5.1.1 Discussion des résultats.....	71
5.1.2 Apport de l'étude au plan scientifique.....	75
5.1.3 Recommandations.....	76
5.2 Sentiment d'appartenance.....	77
5.2.1 Discussion des résultats.....	78
5.2.2 Apport de la recherche au plan scientifique.....	80
5.2.3 Recommandations.....	81
5.3 Limites de la recherche.....	82
5.4 Prospective.....	84
CONCLUSION.....	87
BIBLIOGRAPHIE.....	88
ANNEXES.....	x
ANNEXE 1 – Dictionnaire des variables.....	xi
ANNEXE 2 – Certificat d'éthique.....	xvi
ANNEXE 3 – Formulaire de consentement des parents.....	xviii
ANNEXE 4 – Formulaire de consentement des enseignants.....	xxi

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I	Attributions causales	31
TABLEAU II	Conceptions théoriques sur la relation entre les buts sociaux et les buts scolaires	42
TABLEAU III	Corrélations entre les variables au deuxième temps de mesure	59
TABLEAU IV	Différences, sur les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance, attribuables au temps, au groupe et au sexe, et effets d'interaction.....	64
TABLEAU V	Valeur prédictive des variables de <i>Vers le pacifique</i> sur les buts de maîtrise.....	67
TABLEAU VI	Valeur prédictive des variables de <i>Vers le pacifique</i> sur le sentiment d'appartenance.....	69

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1	Cadre conceptuel de l'étude.....	15
FIGURE 2	Les programmes de prévention de la violence.....	17
FIGURE 3	Processus socio-motivationnels	26
FIGURE 4	Buts sociaux	41

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
ERPI	Entrevue de résolution de conflits interpersonnels
ISQ	Institut de la statistique du Québec
MELS	Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport
QES	Questionnaire sur l'environnement socio-éducatif
TC	Trouble de conduite
TDAH	Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité
TO	Trouble de l'opposition

*À Pierre Lacharité
1949-2011*

INTRODUCTION

L'école est à la fois pour l'élève un milieu de vie et un milieu d'apprentissage. C'est là qu'il s'instruit et se qualifie pour sa vie future, tout en socialisant avec d'autres élèves et avec des adultes. En fait, l'école est une microsociété à l'intérieur de laquelle se vivent quotidiennement des relations de toutes sortes entre les individus.

À l'intérieur de ce milieu d'apprentissage, les élèves vivent des succès et des échecs scolaires. Malgré une augmentation significative du taux de diplomation des jeunes Québécois depuis 1975, il reste que près de 30% des élèves quittent l'école sans avoir terminé le parcours minimal attendu, soit l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou d'études professionnelles (ISQ, 2009). Les raisons de cet abandon scolaire sont multiples, mais la motivation à apprendre semble être un élément déterminant dans la réussite ou l'échec de ses études.

Le phénomène de la motivation à apprendre est complexe. Plusieurs conceptions théoriques ont émergé des recherches sur portant sur ce sujet, dont celle stipulant que le comportement d'un individu émane de besoins fondamentaux tel le besoin d'appartenir à un groupe, de s'y sentir respecté et valorisé. Ce besoin comblé, l'individu ressent un bien-être émotionnel et du soutien de son environnement. Il a alors tendance à vouloir faire siennes les valeurs promues au sein de cet environnement (Connell et Welborne, 1991).

À l'école, les intervenants font chaque jour la promotion de comportements associés à des valeurs éducatives. Ces comportements peuvent se rattacher à l'apprentissage ou aux interactions sociales. On souhaite que les élèves adoptent quotidiennement des buts scolaires et des buts sociaux adaptés à l'école, dans le but de favoriser leur réussite. L'élève qui sent son besoin d'appartenance comblé aurait alors davantage tendance à adopter ces buts scolaires et sociaux promus à son école, et à agir en conséquence. Il importe donc de

mettre en place des interventions qui favorisent le développement du sentiment d'appartenance et qui encouragent les élèves à adopter des buts sociaux et scolaires qui favoriseront leur réussite.

Le programme *Vers le pacifique* agit sur les habiletés de l'élève à résoudre pacifiquement ses conflits de nature interpersonnelle. On note une amélioration significative de certains comportements, tels l'autocontrôle, la prosocialité et la gestion des émotions, ce qui laisse croire que les élèves ont su adopter des buts sociaux favorisant leur réussite au plan social.

Il est alors intéressant de se demander si l'adoption de ces buts sociaux peut être associée à un changement au niveau du sentiment d'appartenance et des buts scolaires des élèves, tout particulièrement leurs buts de maîtrise, car ceux-ci agissent très positivement sur la motivation à apprendre. Comme la motivation est un déterminant essentiel de la réussite scolaire, savoir qu'un tel programme peut y contribuer peut grandement aider les intervenants scolaires dans leur travail quotidien auprès des élèves.

La présente étude pose donc la question suivante : Quelle est l'incidence du programme *Vers le pacifique* sur les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance des élèves?

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE – L'école : milieu de vie et d'apprentissage

Au Québec, l'école a trois missions : instruire, qualifier et socialiser. Sa mission d'instruction vise le développement cognitif et intellectuel de l'élève et la formation de son esprit par l'acquisition de connaissances et la maîtrise de savoirs. Sa deuxième mission, celle de qualifier les élèves, a pour objectif de rendre possible l'intégration professionnelle de tous les élèves, peu importe la voie qu'ils choisiront. Pour y arriver, les écoles se doivent d'offrir un environnement éducatif adapté aux besoins de chacun de leurs élèves et une grande diversité de parcours scolaires. Ces deux premières missions font de l'école un milieu d'apprentissage pour l'élève (MELS 2001). La dernière mission de l'école, la socialisation, vise entre autres à préparer les élèves à devenir des citoyens responsables. Les établissements d'enseignement jouent un rôle d' « agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et du développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité » (MELS, 2001, p.3). Cette troisième mission reflète l'image d'une école étant une microsociété, un milieu non seulement d'apprentissage, mais aussi un milieu de vie. Ils sont en constante interaction. Dans ce chapitre, il sera question de l'école comme milieu de vie, de l'école comme milieu d'apprentissage et de la relation qui les unit entre eux.

1.1 L'école : milieu de vie

L'école est une microsociété à l'intérieur de laquelle des relations humaines et sociales se vivent quotidiennement. Très tôt, les élèves doivent apprendre à interagir adéquatement avec d'autres élèves, des enseignants et des membres du personnel. Comme dans toute société, l'école n'échappe pas aux problèmes de violence et d'exclusion, et sa

mission de socialiser les élèves québécois vise à prévenir des comportements qui risquent de compromettre grandement l'avenir de plusieurs jeunes (MELS, 2001).

1.1.1 La violence à l'école

La violence à l'école est un phénomène mondial ancré depuis de nombreuses années. Cette violence peut se présenter sous différentes formes : violence verbale, violence physique, indiscipline, manque de civisme, intimidation et vandalisme. La présence de tels comportements dans une école contribue au développement d'un climat d'insécurité (Bowen et Desbiens, 2002). Au cours des dix dernières années, des études statistiques ont été réalisées pour chiffrer de manière représentative les comportements violents dans les écoles. En France, Debarbieux (2004) indique que 6,3% des élèves de 12 à 16 ans déclarent avoir déjà été taxés, 73,2% disent avoir été injuriés et 24,2% affirment avoir été frappés depuis leur entrée à l'école. Dans son article, il rapporte également les résultats d'une étude du *European school survey on alcohol and other drugs* (1999) ayant questionné 95 000 élèves de 10^e année de trente pays européens et des États-Unis qui révèle des chiffres alarmants : 1,8% des élèves ont déjà frappé un enseignant; 25% ont participé à une bagarre à l'école; 11,4% ont blessé quelqu'un assez sévèrement pour que celui-ci ait recours à des soins médicaux; 12,3% ont intimidé un autre individu ou fait partie d'un groupe le faisant; 12,7% se sont livrés à du vandalisme; enfin, 10,8% ont déjà eu des ennuis avec la police.

Le Québec n'échappe pas à ce phénomène. En 2004, l'Institut de la statistique du Québec publiait un rapport affirmant que le tiers des enfants de neuf ans déclarent s'être fait pousser ou frapper violemment à l'école ou sur le chemin de l'école, le quart ont reçu des menaces visant la destruction de leurs biens ou 10% ont été taxés. Cette même étude

révèle que 10% des jeunes de 13 à 16 ans disent avoir déjà porté une arme sur eux pour se rendre à l'école.

Ces statistiques sur la violence dans les écoles augmentent parallèlement à un autre phénomène en expansion au Québec, en Europe et aux États-unis : les difficultés comportementales, ou difficultés d'adaptation. Dans les écoles québécoises, on remarque que la proportion de ce type d'élève a triplé au cours des quinze dernières années. Cette augmentation force les écoles à intervenir auprès de ces jeunes pour prévenir une dégradation du milieu scolaire (Lagacé, 2001).

1.1.2 Les difficultés d'adaptation à l'école

Au Québec, près de 25 000 élèves du secteur public reçoivent des services éducatifs complémentaires relatifs à une difficulté d'ordre comportemental (Lagacé, 2001). Au primaire, 85% de ces élèves ont un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), 60% présentent un trouble de l'opposition (TO), 60% ont un diagnostic de trouble de la conduite (TC) et 40% montrent des traits antisociaux. Une fois au secondaire, la moitié se retrouve à un moment ou à un autre dans une classe spéciale ou en cheminement particulier. Dépendamment de la nature de leurs difficultés (TDAH, TO, TC, troubles antisociaux ou combinaisons de plusieurs troubles), entre 21% et 60% de ces élèves qui ont connu des troubles de comportement au primaire abandonnent leurs études, comparativement à 18,5% chez les jeunes sans ces difficultés. Celles-ci se vivent également à l'âge adulte; en effet, plus de 60% des décrocheurs sont sans emploi (Dyke, 2008).

Les causes et les facteurs de risque de ces difficultés d'adaptation sociale sont nombreux : ils peuvent être liés à l'élève lui-même, à sa famille, à son environnement social ou à son milieu scolaire (Goupil, 1997). L'adaptation sociale est un concept

étroitement lié à la compétence sociale. Bowen et al. (2001) rapporte que, dans une école, la compétence sociale d'un élève se reflète par sa capacité à s'intégrer à ses pairs, à répondre aux exigences scolaires et à respecter les règles de vie de son établissement. Les récentes recherches montrent que de bonnes habiletés sociales entraînent des comportements adaptés (Shaefer, Fitch Shur, Macri-Summers et MacDonald, 2002; McDermott, Leigh et Perry, 2002). Il semble important d'agir sur la compétence sociale des élèves pour prévenir les difficultés d'adaptation à l'école.

Afin de favoriser la réussite scolaire de tous les québécois, en particulier les élèves présentant des difficultés d'adaptation, le MELS a mis en place en 1999 la *Politique de l'adaptation scolaire*. Cette politique propose des voies d'action, dont l'une visant particulièrement les facteurs de risque liés au milieu scolaire de l'enfant. « Il s'agit de créer une véritable communauté éducative autour de l'élève avec ses parents, les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes... » (MELS, 1999, p. 23). Des programmes visant le développement de la compétence sociale s'inscrivent dans cette optique : ils tendent à instaurer au sein de l'école un climat favorable à la réussite scolaire et sociale, tout en impliquant une multitude d'intervenants.

1.1.3 Les programmes visant la prévention de la violence à l'école

Plusieurs types de programmes existent au Québec ou ailleurs pour diminuer la violence à l'école. Certains ne visent que les jeunes présentant des difficultés de comportement, alors que d'autres touchent l'ensemble de la population d'une école. Ces derniers sont dits universels et peuvent se présenter sous forme d'un volet ou d'une multitude de volets. Par exemple, le programme américain *Safe and Caring schools* ne comprend qu'un seul volet : des ateliers intégrés au curriculum et dispensés en classe par

les enseignants. D'autres programmes, tel *Teaching students to be peacemakers*, ajoutent un volet intégrant la médiation par les pairs en cas de conflits dans la cour de récréation. C'est aussi le cas du programme québécois *Vers le pacifique*, qui ajoute, en plus des deux autres volets, une dimension touchant les parents et les membres de la communauté. Il cadre donc parfaitement dans les recommandations du MELS (1999) énoncées dans la section précédente et sera l'objet de la présente étude.

Objectifs et fonctionnement des programmes universels à volets multiples

Les programmes universels à volets multiples ont pour principal objectif d'améliorer les compétences sociales et les habiletés à la résolution de conflits de tous les élèves d'une école primaire. Ils peuvent être séparés en trois volets distincts, mais complémentaires. D'abord, le premier volet, généralement implanté à la première année de mise en œuvre du programme, inclut des ateliers animés en classe par les enseignants permettant aux élèves de se doter de stratégies et de procédures pour résoudre des conflits avec leurs pairs. Il a donc pour objectif spécifique de développer les habiletés comportementales, socio-cognitives et socio-affectives. Par la suite, un deuxième volet est ajouté l'année suivante : la médiation par les pairs. Des élèves présentant de bonnes habiletés sociales sont choisis pour aider leurs pairs à résoudre pacifiquement un conflit. L'objectif spécifique est de stimuler la résolution pacifique de conflits interpersonnels. Enfin, un troisième volet est annexé aux deux autres : celui touchant les parents et la communauté. Par le biais de conférences et d'ateliers offerts aux parents et aux membres de la communauté entourant l'école, le programme d'intervention vise à réduire les problématiques à l'extérieur de l'école et faire vivre aux jeunes un sentiment de cohésion entre leur milieu scolaire et leur environnement social. Ce volet vise aussi à diminuer les conduites agressives des élèves une fois hors des murs de l'école (Dyke, 2008).

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à ces programmes de prévention de la violence, particulièrement à ceux visant les habiletés à la résolution de conflits et la médiation par les pairs (Dyke, 2008; Bowen, 2006; Brown, Roderick, Lantieri et Aber, 2004; Stevahn, 2004; Stevahn, Johnson, Johnson et Schultz, 2002; Johnson et Johnson, 2001; Johnson, Johnson, Dudley et Acikgoz, 1994). Les résultats obtenus démontrent qu'ils ont un impact réel sur les comportements des élèves, et qu'ils sont même associés à des variables agissant sur la réussite scolaire.

Résultats d'études portant sur des programmes de prévention de la violence

Les programmes universels à volets multiples ont d'abord des impacts sur le comportement des élèves. Certains d'entre eux ont contribué à diminuer les conduites agressives au sein de l'école et à réduire le nombre de mesures disciplinaires prises pour sanctionner les élèves (Johnson, Johnson, Dudley et Acikgoz, 1994; Dyke, 2008). On note aussi une amélioration de l'autocontrôle et une diminution des conduites agressives chez les garçons, une meilleure affirmation de soi, une diminution des conduites agressives indirectes et une amélioration des comportements prosociaux chez les filles, ainsi qu'une diminution importante des comportements violents chez les garçons et chez les filles (Dyke, 2008). Plus près de nous, au Québec, le programme *Vers le pacifique* a aussi été évalué et les résultats de l'étude d'impact ont révélé qu'il agissait sur les habiletés socio-cognitives et comportementales à la résolution de conflits. Les comportements des enfants y ayant participé se sont améliorés significativement. On note entre autres qu'ils ont davantage d'autocontrôle, gèrent mieux leurs émotions, sont plus habiles à résoudre pacifiquement leurs conflits, adoptent des conduites prosociales (entraide, générosité, gentillesse) et démontrent une capacité à exprimer adéquatement leurs émotions (Bowen, 2006).

D'autres études ont montré une corrélation entre l'implantation de tels programmes et une amélioration des résultats scolaires des élèves (Stevahn, 2004; Brown, Roderick, Lantieri et Aber, 2004; Stevahn, Johnson, Johnson et Schultz, 2002; Johnson et Johnson, 2001). Malgré que ce ne soit pas leur principal objectif, les programmes visant l'amélioration du comportement des élèves semblent influencer également leur compétence scolaire et leurs apprentissages.

1.2 L'école : milieu d'apprentissage

Tel que mentionné en début de chapitre, le programme de formation de l'école québécoise vise à instruire les élèves et les qualifier à leur éventuelle entrée sur le marché du travail. Pour y arriver, le programme propose des orientations qui prescrivent entre autres des apprentissages fondamentaux, fonctionnels, qualifiants, différenciés, actuels et culturellement ancrés. Ceux-ci ont pour objectif de faire réussir le plus grand nombre d'élèves possibles (MELS, 2001).

1.2.1 Réussite scolaire versus décrochage

La réussite scolaire, aussi appelée rendement scolaire, est définie par Legendre (2005) comme étant le « degré de réussite d'un sujet ou d'en ensemble de sujets en égard aux objectifs spécifiques des divers programmes d'études » (p.1177). Un élève qui n'atteint pas ces objectifs vit de l'échec scolaire (Legendre, 2005). L'échec scolaire est un des facteurs de risque lié au phénomène de décrochage scolaire (Janosz, Fallu et Déniger, 2000). Le décrochage est le fait d'abandonner un parcours scolaire minimal attendu. Au Québec, on entend par « parcours minimal attendu » l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) ou diplôme d'études professionnelles (DEP), quoique certains autres

types de certifications, pour les élèves plus faibles, soient de plus en plus reconnus (Persévérance scolaire Montréal, 2004).

Depuis 1975, le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire a considérablement augmenté. En effet, à l'année scolaire 1975-1976, seulement 53,6% des jeunes Québécois obtenaient un DES. Dix ans plus tard, ce taux avait grimpé à 72,3%, pour fluctuer entre 66,7% et 73,7% pendant les deux décennies suivantes. Malgré cette nette amélioration, il reste qu'en 2005, environ 30% des jeunes âgés de moins de 20 ans ne sont pas diplômés (Sévigny, 2006). À l'année scolaire 2006-2007, 25,3% des élèves du Québec ont interrompu leur parcours de formation du secondaire sans qualification ni diplôme (ISQ, 2009).

Le décrochage peut s'expliquer par un ensemble complexe de facteurs de risque. Tout d'abord, le décrocheur peut choisir d'interrompre sa formation à cause de facteurs personnels. Les aptitudes et la santé, qu'elle soit mentale ou physique, sont en effet des éléments pouvant agir sur la persévérance scolaire et faire décrocher un élève. Ensuite, le jeune peut choisir de mettre fin à ses études à cause de facteurs interpersonnels, tels que l'isolement social, le rejet des pairs ou l'association à des pairs déviants qui ont une mauvaise influence sur lui. Les facteurs environnementaux sont la troisième catégorie de facteurs de risque. Ceux-ci se rattachent particulièrement à l'indice de défavorisation du milieu de vie du jeune, à la désorganisation sociale de la communauté à laquelle il appartient ou encore au taux de criminalité observé dans celle-ci. Enfin, un élève du secondaire peut décrocher à cause de facteurs institutionnels, comme le climat de l'école, les pratiques éducatives, la gestion des comportements et les valeurs véhiculées, car ces facteurs auraient une influence sur la motivation à apprendre du jeune (Persévérance scolaire Montréal, 2004).

1.2.2 Motivation à apprendre

La motivation à apprendre est une condition importante de la réussite scolaire (Spinath, 2005; Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991). Ses nombreux déterminants agissent sur plusieurs facettes du cheminement scolaire de l'élève.

La motivation scolaire se manifeste par l'engagement de l'élève dans les tâches d'apprentissage proposées. Cet engagement est mis de l'avant en fonction de différents déterminants (Archambault et Chouinard, 2003). Le sentiment d'auto-efficacité est un de ces déterminants. L'élève qui se sent capable de réaliser une tâche sera plus motivé : il se fixera des buts personnels à atteindre, fera des efforts, persévèrera lorsqu'il rencontrera une difficulté et sera plus résilient en cas d'échec (Bandura, 1993). D'autres déterminants, tels l'adoption de buts d'accomplissement (Urduan et Shoenfelder, 2006; Darnon et Butera, 2005), l'environnement scolaire (Patrick, Ryan et Kaplan, 2007), l'intérêt porté envers les tâches d'apprentissage (Giota, 2006; Hidi et Harachiewicz, 2000), le sentiment d'appartenance (Juvonen, 2006), la relation maître-élève (Davis, 2006; Lee, 2007) et la relation avec les pairs (Juvonen, 2006, Lubbers, Van Der Werf, Snijders, Creemers et Kuyper, 2006) influencent la motivation à apprendre des élèves. Il existerait également une corrélation entre la motivation scolaire et les habiletés sociales (Wentzel, 1998). Pour expliquer ce phénomène, Wentzel (1999) a étudié la relation entre les comportements et les apprentissages des élèves. Cette relation semble s'expliquer par les buts, scolaires et sociaux, que les élèves adoptent tout au long de leur parcours scolaire. Ceux-ci agissent sur plusieurs facteurs liés à la réussite scolaire et sociale, tels la motivation scolaire et le sentiment d'appartenance à l'école.

1.3 Relation entre le comportement et l'apprentissage

De par ses trois missions, l'école est un lieu où l'on demande à l'enfant à la fois de s'accomplir académiquement et de se conformer aux exigences comportementales de l'établissement. Un élève qui se comporte bien, donc qui est adapté au plan social, le fait pour assouvir des besoins fondamentaux : le besoin de créer des liens avec les individus présents dans son environnement et celui de se sentir accepté des autres (Wentzel, 1999). On dira de cet élève qu'il adopte des buts sociaux adaptés au contexte scolaire. Dans le même ordre d'idée, un élève qui réussit bien au plan académique est un élève qui adopte des buts scolaires l'incitant à s'engager dans les tâches scolaires (Hidi et Harachiewicz, 2000).

1.3.1 L'adoption de buts à l'école

La relation entre les buts sociaux et les buts scolaires a été démontrée empiriquement. En effet, les buts sociaux et les buts scolaires sont tous deux associés à la performance scolaire et au comportement. Les élèves qui réussissent bien en classe ont davantage de buts sociaux adaptés et de buts scolaires que les élèves plus faibles. Avoir des buts prosociaux en classe ou à l'extérieur de la classe, tels partager ses connaissances et aider les autres, est positivement lié au sentiment d'appartenance à l'école, aux résultats scolaires et même aux scores obtenus à des tests de quotient intellectuel. Il apparaît donc nécessaire que les élèves développent de multiples buts, puisque la combinaison de buts sociaux et scolaires semble davantage mener vers la réussite (Wentzel, 2002).

Les buts adoptés sont fortement tributaires de l'environnement. En effet, les conditions mises en place dans la classe par l'enseignant, lors de situation d'apprentissage,

agiront sur le type de but scolaire adopté. Si l'enseignant fait la promotion de la compétition entre les élèves et valorise les résultats au détriment de l'amélioration personnelle, il induira chez ses élèves des buts axés sur la performance. À l'opposé, un enseignant qui crée un climat de coopération entre les élèves, en mettant l'accent sur la compréhension de la matière et l'amélioration personnelle, favorisera l'adoption de buts de maîtrise. Ces derniers sont positivement liés à la motivation à apprendre et à la réussite (Urduan et Shoenfelder, 2006; Darnon et Butera, 2001). Il en va de même pour les buts sociaux. Les interactions avec autrui peuvent être de puissants motivateurs à bien se comporter ou non. Les élèves qui vivent de saines relations sociales ont tendance à mieux se comporter et à davantage respecter les règles de l'école (Urduan et Shoenfelder, 2006). Ils adoptent donc des buts sociaux adaptés au contexte scolaire. Ainsi, ils répondent à leur besoin fondamental d'appartenance (Beaumeister et Leary, 1995). Le sentiment d'appartenance à l'école aussi peut jouer un rôle majeur dans le succès scolaire et social des élèves.

1.3.2 Le sentiment d'appartenance à l'école

Le sentiment d'appartenance à l'école est le fait qu'un élève se sente accepté, respecté, inclus et soutenu par les autres personnes de son environnement scolaire (Goodenow et Grady, 2004). C'est un besoin fondamental chez l'humain qui, une fois comblé, peut mener à un concept de soi positif, un bien-être émotionnel et une perception d'être soutenu par son environnement (Beaumeister et Leary, 1995). L'élève qui ne se sent pas accepté et respecté dans son école amorcera rapidement un processus de désengagement qui peut mener jusqu'à l'abandon scolaire. D'un autre côté, l'élève qui a un fort sentiment d'appartenance à son école a une motivation à apprendre beaucoup plus

élevée et valorise davantage le travail scolaire. Il trouve que l'école est plus intéressante et plus plaisante que l'élève qui ne se sent pas appartenir à son milieu. Il a aussi tendance à démontrer plus de respect envers les autres élèves et envers les adultes, et à endosser les valeurs éducationnelles et les buts scolaires et sociaux promus par les enseignants (Goodenow et Grady, 2004; Wentzel, 1999).

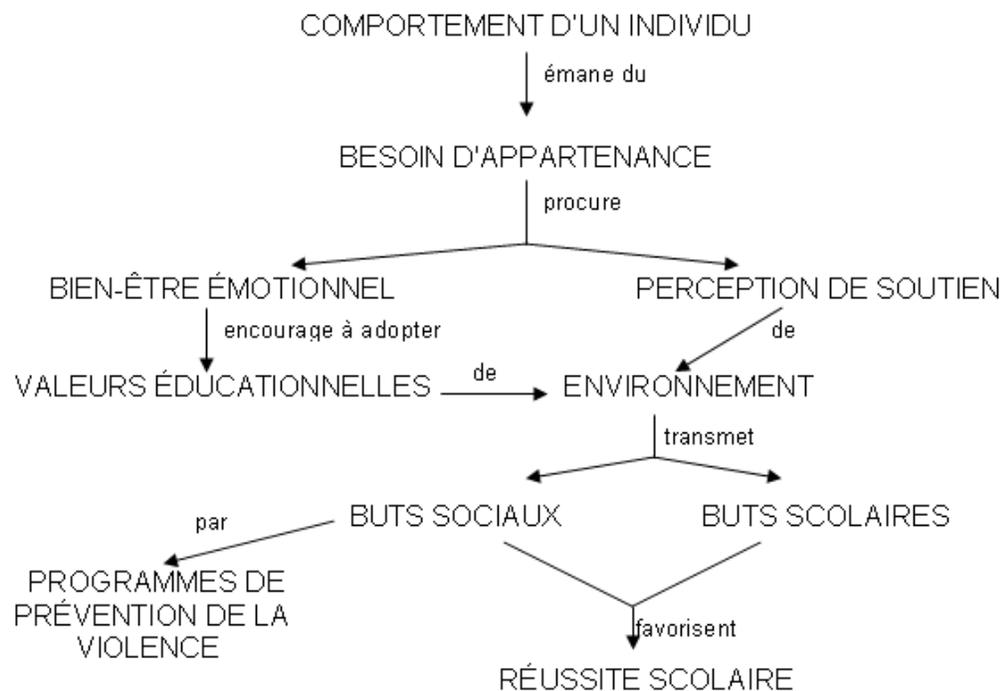
En somme, le comportement d'un élève émane de besoins fondamentaux présents chez tout être humain : créer des liens avec les personnes qui l'entoure et se sentir accepté par son milieu. Lorsqu'un élève adopte des buts sociaux adaptés à son environnement et se comporte selon les exigences, il assouvit ce besoin et développe un fort sentiment d'appartenance à son école. Vient alors un bien-être émotionnel et une perception de recevoir du soutien de son environnement. Cette relation positive avec les individus qu'il côtoie l'incite à adopter les valeurs et les buts promus par ceux-ci. Un élève qui a à la fois des buts sociaux adaptés et des buts scolaires axés sur sa réussite performera mieux en classe. Il est donc essentiel de développer simultanément le sentiment d'appartenance et l'adoption de buts scolaires et sociaux adaptés pour favoriser la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves possible.

La réussite scolaire dépend aussi de la motivation à apprendre de l'élève. La motivation à apprendre tend à décliner durant le parcours scolaire de l'enfant, tout particulièrement lors du passage entre le primaire et le secondaire (Wigfield et Eccles, 1994). Il semble essentiel de mettre de l'avant des interventions visant le maintien de la motivation à apprendre lors de cette période critique du développement de l'enfant. Des programmes de prévention de la violence, tel *Vers le pacifique*, peuvent faire partie intégrante de ces interventions, puisqu'ils sont reconnus pour améliorer les habiletés sociales des élèves et leur faire adopter des buts sociaux adaptés au contexte de l'école. Ils

comblent ainsi leur besoin d'appartenance et, se sentant bien à l'école et soutenu par l'environnement scolaire, ils pourraient aussi avoir tendance à adopter les buts scolaires promus par ce même environnement. Si les buts transmis sont des buts de maîtrise et que les élèves les adoptent, fortes sont les chances que leur motivation scolaire et leur réussite en soient positivement affectées, comme le démontrent d'autres études portant sur ce type de programme (Stevahn, 2004; Brown, Roderick, Lantieri et Aber, 2004; Stevahn, Johnson, Johnson et Schultz, 2002; Johnson et Johnson, 2001).

On peut alors se demander si le programme *Vers le pacifique* a une incidence sur les buts de maîtrise des élèves et sur leur sentiment d'appartenance à l'école.

Figure 1 - Cadre conceptuel de l'étude



CHAPITRE 2

REVUE DE LA LITTÉRATURE

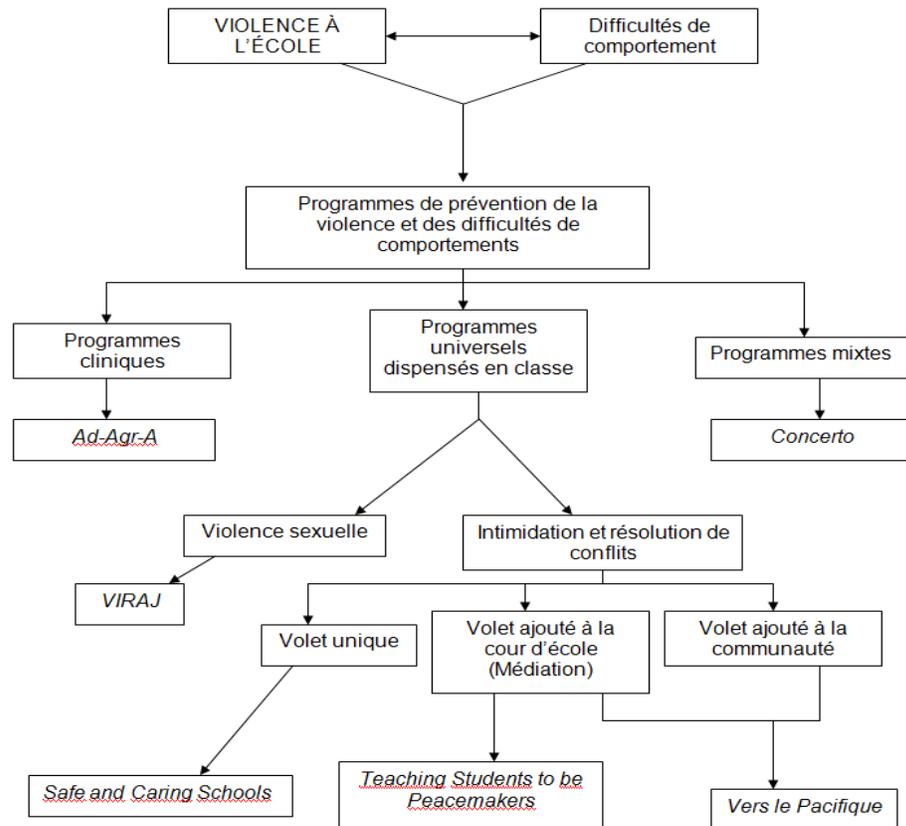
2.1 Les programmes de prévention de la violence

La prévention de la violence est de plus en plus présente dans les établissements scolaires grâce à l'implantation de divers programmes. Ceux-ci ont pour objectif de contrer les conséquences négatives de la violence à l'école. En effet, la violence à l'école crée un climat malsain, de la méfiance, une diminution du sentiment d'appartenance, de la mésestime de soi, de l'anxiété et de l'isolement sans compter l'absentéisme, les échecs scolaires, le décrochage, etc. (MELS, 2009).

Comme la figure 2 de la page 17 le montre, il existe plusieurs types de programmes qui visent à prévenir les comportements violents dans les écoles.

Sachant que la violence à l'école et les difficultés comportementales sont deux concepts étroitement liés dans la littérature (Dyke, 2008; Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005), il importe de créer des programmes qui s'y attaqueront. Certains programmes, dits cliniques, sont dispensés par des organismes à l'extérieur des heures de cours. C'est le cas du programme *Ad-Agr-A*, un programme coordonné par les Centres jeunesse de Québec ayant pour but de venir en aide aux adolescents agressifs (Lussier, Carrier, Massé et Mireault, 2001). La plupart des autres programmes visant la prévention de la violence sont dispensés dans les écoles, quoique quelques programmes, dits mixtes, allient l'école et d'autres organismes de la communauté.

Figure 2 – Les programmes de prévention de la violence



C'est le cas de *Concerto*, un programme visant à éviter l'expulsion scolaire de jeunes aux prises avec des troubles importants du comportement. Il allie le personnel scolaire et le personnel des Centre jeunesse de Québec (Centre jeunesse de Québec, 2001).

Les programmes dispensés dans le milieu scolaire, comme mentionné précédemment, sont nombreux et touchent différents types de violence. Par exemple, le programme *VIRAJ* a pour but de sensibiliser les jeunes au problème de la violence dans les relations amoureuses (RESOLVE, 2002). La présente étude s'intéresse aux programmes scolaires visant l'intimidation et la résolution de conflits. Au Québec comme ailleurs, ils sont très populaires, mais ne fonctionnent pas tous de la même façon. Certains sont à volet unique, c'est-à-dire qu'ils ne sont dispensés qu'en classe, par des ateliers animés par les

enseignants. C'est le cas, entre autres, du programme *Safe and Caring Schools*. D'autres programmes, tel *Teaching Students to be Peacemakers*, ajoutent un volet « Médiation » : des élèves sont appelés à agir comme médiateurs lors de conflits entre pairs (RESOLVE, 2002). Finalement, il existe des programmes qui, en plus des ateliers dispensés en classe et de la présence de médiateurs dans l'école, ajoutent un volet impliquant les parents et la communauté. C'est le cas du programme *Vers le pacifique*, programme visé par la présente étude.

La théorie de l'interdépendance sociale peut être associée aux programmes de médiation par les pairs. Cette théorie stipule que les conflits sont présents dans toutes les relations sociales et que la façon dont ils sont gérés dépend de la nature de l'interdépendance sociale qui existe au sein de l'environnement. Une situation conflictuelle gérée de manière coopérative, où les individus travaillent ensemble pour atteindre un but commun, résultera en une interaction positive qui mènera à une résolution constructive et saine du conflit. En revanche, une situation conflictuelle gérée de manière compétitive, où les individus travaillent l'un contre l'autre pour atteindre un but personnel, résultera en une interaction oppositionnelle et contraignante qui mènera à une résolution destructive et malsaine du conflit. Un programme de prévention de la violence par la médiation cadre bien dans cette théorie; en effet, le médiateur travaille avec les pairs en conflits afin de résoudre pacifiquement la situation et atteindre une solution satisfaisante pour les deux parties (Johnson et Johnson, 1996).

Les études portant sur l'évaluation d'un programme de médiation par les pairs ont d'abord montré que les élèves ont appris des comportements suite à son implantation. Certains résultats, toutefois, sont spécifiques au sexe de l'élève. On observe, chez les garçons, une diminution des conduites agressives et une amélioration de l'auto-contrôle

(Dyke, 2008). Chez les filles, on note, une diminution des conduites agressives indirectes et une amélioration des comportements prosociaux (Dyke, 2008). En général, pour les garçons et les filles, on observe une diminution des suspensions (Schellenberg, Parks-Savage et Rehfuss, 2007), une réduction des mesures disciplinaires prises pour sanctionner les élèves, une diminution des bagarres, injures et conflits et une diminution importante des comportements violents (Johnson, Johnson, Dudley et Acikgoz, 1994).

Burrell, Zirbel et Allen (2003) ont réalisé une méta-analyse de 43 recherches portant sur des programmes de résolution de conflits. Suite aux résultats de leurs recherches, ils affirment que les programmes visant le développement des habiletés en résolution de conflits diminuent significativement le nombre de conflits entre les élèves. La fréquence des interventions d'un enseignant dans la résolution d'un conflit diminue de plus de 80 %, et le nombre de situations conflictuelles référées à la direction est réduit à zéro (Johnson, Johnson, Dudley et Acikgoz, 1994). De plus, une étude de Daunic, Smith, Robinson, Miller et Landry (2000) présente quant à elle des résultats sur la satisfaction des élèves ayant eu recours à une procédure de résolution de conflits. En effet, dans 95 % des cas, les deux parties de la dispute sont satisfaites de la solution proposée. De tels programmes diminuent aussi le nombre d'élèves suspendus de l'école (Schellenberg, Parks-Savage et Rehfuss, 2007; et Johnson, Johnson, Dudley et Acikgoz, 1994) et le nombre d'agressions violentes ayant lieu dans l'école (Brown, Roderick, Lantieri et Aber, 2004).

Ensuite, il a été démontré que ces programmes agissent sur la perception que l'élève a de son environnement scolaire. En effet, suite à l'implantation du programme, les élèves mentionnent que le climat de leur école leur semble plus positif (Burrell, Zirbel et Allen, 2003).

Enfin, les programmes de médiation par les pairs semblent aussi agir sur la réussite scolaire des élèves. Différents chercheurs ayant étudié les programmes visant le développement des habiletés en résolution de conflits et en médiation ont évalué leur impact sur l'apprentissage des élèves. Une hausse de la performance scolaire est observée chez les élèves ayant fait partie de l'implantation d'un programme de la sorte (Stevahn 2004; Stevahn, Johnson, Johnson et Schultz, 2002; Johnson et Johnson, 2001). Johnson et Johnson (2001) ont implanté un programme de résolution de conflits dans un cours de littérature anglaise et dans un cours d'histoire au secondaire. Les élèves de la classe expérimentale apprenaient à la fois la matière propre aux cours et les techniques de résolution de conflits, alors que les élèves de la classe témoin n'abordaient que les contenus prévus pour ces deux cours. Les élèves de la classe expérimentale ont obtenu des résultats aux examens de littérature anglaise et d'histoire significativement plus élevés que ceux de la classe témoin, malgré que moins de temps en classe ait été consacré à l'apprentissage des contenus spécifiques à chaque matière. Brown, Roderick, Lantieri et Aber (2004) ont quant à eux observé des changements positifs dans la réussite scolaire, le développement social et émotionnel et la rétention des élèves à l'école suite à l'implantation d'un programme visant la résolution de conflits et la médiation. La performance scolaire est une des manifestations de la motivation à apprendre (Deci, Vallerand, Pelettier et Ryan, 1991). Les résultats de recherche liant l'implantation d'un programme de prévention de la violence à une hausse de la performance scolaire laissent supposer que de tels programmes peuvent avoir une incidence sur certains déterminants de la motivation à apprendre des élèves.

Ces résultats sont spécifiques à des programmes implantés dans le milieu anglophone. Au Québec, le programme *Vers le pacifique* joue un rôle similaire aux programmes dont les impacts viennent d'être présentés.

2.2 Vers le Pacifique

Le programme *Vers le pacifique (2^e édition)* est un programme québécois visant le développement d'habiletés en résolution de conflits et en médiation. Son fonctionnement est semblable aux autres programmes de prévention de la violence par la résolution de conflits et la médiation, et son évaluation fait valoir des résultats intéressants au plan du développement des habiletés sociales et du comportement des élèves.

2.2.1 Description du programme

Le programme *Vers le pacifique* comporte trois volets, implantés de façon progressive pendant deux ans. Il vise les élèves du primaire, de la maternelle au troisième cycle.

Le premier volet vise le développement, par l'animation en classe de neuf ateliers par cycle (19 à la maternelle), d'habiletés visant à établir chez l'élève des relations pacifiques avec ses pairs. Les ateliers permettent aux jeunes d'acquérir une vision différente des conflits ainsi que des habiletés d'écoute, de jugement critique, d'expression verbale et de maîtrise de soi. Ils développent aussi la compréhension et la gestion de conflits interpersonnels et aident les enfants à améliorer leurs relations avec les autres.

Le deuxième volet est consacré à la médiation de conflits par les pairs. Au cours de ce volet, des élèves sont sélectionnés et formés à être des médiateurs pour leurs pairs. Un encadrement de ces élèves est aussi prévu. Par la pratique de la médiation par les pairs, le programme vise à faire reconnaître aux élèves que la médiation est une bonne alternative aux tentatives infructueuses de résolution de conflits et qu'ils peuvent développer les compétences nécessaires pour résoudre les conflits des autres. Ainsi, on encourage les

élèves à s'impliquer dans la résolution des conflits de leurs pairs et on les responsabilise dans la gestion de leurs propres conflits.

Le troisième volet vise la famille et la communauté et est implanté parallèlement aux deux autres. Il a pour principal objectif d'informer les parents sur le programme et de les sensibiliser au thème de la résolution de conflits par l'animation de rencontres à l'école (Bowen, 2006).

2.2.2 Évaluation du programme

L'évaluation du programme *Vers le pacifique* révèle plusieurs gains chez les participants au plan des habiletés sociocognitives et comportementales à la résolution de conflits. Les impacts, auprès des élèves, de la mise en œuvre du programme *Vers le pacifique* ont été évalués sur une période de quatre années scolaires dans 13 écoles primaires des régions de Montréal, Laval et Saint-Jérôme. Cette évaluation comporte deux sous-objectifs. Tout d'abord, elle vise à évaluer l'impact des ateliers sur les dimensions suivantes : les connaissances et les habiletés de base nécessaires à la résolution pacifique des conflits interpersonnels, les conduites prosociales, les conduites agressives et le niveau de victimisation. Elle vise ensuite à évaluer les effets combinés des ateliers, des actions des médiateurs et de l'intervention auprès des familles et des communautés. Le rapport d'évaluation présente l'analyse des données recueillies à l'aide de six instruments de mesure : le questionnaire de l'élève, les désignations comportementales, l'évaluation du comportement de l'enfant par son enseignant, l'entrevue de résolution de problèmes interpersonnels (ERPI), le questionnaire de l'environnement socio-éducatif (QES) et le questionnaire général des enseignants (Bowen, 2006).

Deux hypothèses sont posées lors de cette étude. D'abord, les élèves ayant suivi le programme *Vers le Pacifique* réaliseront plusieurs gains au plan des habiletés sociocognitives et comportementales à la résolution de conflits et ce, au cours des deux premières années de sa mise en œuvre. Ces gains sont appelés « effets proximaux », soient les effets du programme qui apparaîtront dans les deux premières années de la mise en œuvre de *Vers le Pacifique*. Ensuite, l'hypothèse des effets distaux, qui sont les effets du programme qui apparaîtront après les deux premières années de mise en œuvre de *Vers le Pacifique*, prévoit que les gains touchant les dimensions de la réduction des problèmes externalisés et du taux de victimisation devraient se manifester après les effets proximaux ou être accompagnés de ceux-ci. Les effets distaux se manifesteraient davantage durant les troisième et quatrième années d'implantation du programme. D'autres effets distaux, telle la diminution des problèmes internalisés de conduite ou une amélioration du climat scolaire, pourraient quant à eux apparaître à plus long terme.

L'analyse des résultats confirme entièrement l'hypothèse des effets proximaux et en bonne partie l'hypothèse des effets distaux.

Tout d'abord, au cours des deux premières années de mise en œuvre du programme, les élèves appartenant au groupe expérimental ont connu des gains au plan des habiletés sociocognitives et comportementales à la résolution de conflits supérieurs aux élèves appartenant au groupe témoin. Les variables suivantes sont significativement touchées par ces effets proximaux. D'abord, on remarque une amélioration de la gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles, autant par les mesures auto-reportées que dans les évaluations des enseignants. Ensuite, la capacité à identifier les causes d'un conflit, évaluée également grâce à des mesures auto-reportées, s'est développée suite à l'implantation du programme. De plus, les réponses apportées par les élèves lors

d'entrevues individuelles ont permis d'affirmer qu'ils étaient plus habiles à proposer une solution de réparation en vue de solutionner un problème interpersonnel une fois le programme implanté. Enfin, des désignations comportementales des pairs ont révélé des changements positifs et significatifs quant à la capacité à exprimer ses émotions, aux habiletés à la résolution de conflits, à l'autocontrôle comportemental et aux conduites prosociales des élèves.

Pour l'ensemble de ces variables, à l'exception des résultats obtenus pour la variable « solution de réparation proposée en vue de solutionner un problème interpersonnel », les filles ont davantage bénéficié du programme que les garçons. Pour les variables concernant la gestion des émotions, les habiletés à la résolution de conflits, l'autocontrôle comportemental et les conduites prosociales, ce sont les élèves les plus jeunes, peu importe le sexe, qui semblent avoir tiré davantage de bénéfices du programme *Vers le pacifique*. En ce qui concerne les autres variables, le programme ne semble pas avoir favorisé un groupe d'âge par rapport à un autre.

De plus, il a été constaté que la variable Conduites prosociales s'est accrue en fonction du niveau d'exposition au programme. Trois groupes expérimentaux ont été constitués lors de l'étude : un groupe témoin, un groupe expérimental dont l'exposition au programme a été jugée faible et un groupe expérimental dont l'exposition au programme a été jugée élevée. On remarque que ce sont les élèves issus du groupe expérimental à exposition élevée qui montrent une augmentation plus marquée de cette habileté.

Ensuite, certains résultats significatifs, obtenus à partir de données recueillies aux six premiers temps de mesure, ainsi qu'à un septième temps de collecte, révèlent des effets distaux importants telles une baisse des problèmes externalisés chez les garçons et chez les

plus jeunes élèves, ainsi qu'une baisse des problèmes internalisés chez les clientèles plus favorisées.

Le rapport final d'évaluation des impacts du programme Vers le pacifique pour les quatre années de sa mise en œuvre conclut en affirmant que prévenir et réduire les conduites violentes à l'école dépend d'apprentissages de bases réalisés lors d'ateliers. De plus, ces apprentissages doivent être promus, diffusés et valorisés à l'intérieur du milieu scolaire. Une mise en œuvre adéquate de ce programme amène des résultats prometteurs (Bowen, 2006). Cependant, rien n'indique dans le rapport que le programme *Vers le pacifique* ait un impact sur l'engagement des jeunes dans les tâches scolaires ou sur un quelconque déterminant de la motivation à apprendre. Cependant, d'autres résultats de recherche, présentés précédemment, semblent indiquer un lien possible entre des manifestations ou des déterminants de la motivation à apprendre et les programmes de prévention de la violence (Stevahn, 2004; Brown, Roderick, Lantieri et Aber, 2004; Stevahn, Johnson, Johnson et Schultz, 2002; Johnson et Johnson, 2001).

2.3 Comportement et motivation

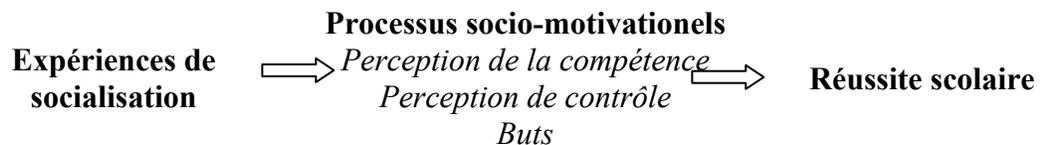
Tel que présenté dans la section précédente, les programmes de prévention de la violence par la médiation ont pour effets de diminuer la présence de comportements problématiques et d'améliorer la conduite des élèves dans une école. De plus, ils créent dans l'école un climat plus positif, où les conflits entre pairs sont gérés de manière plus constructive. On les sait aussi associés à des changements au plan de la réussite scolaire et de la motivation à apprendre des élèves. Les résultats des études portant sur ce type de programmes (Stevahn, 2004; Brown, Roderick, Lantieri et Aber, 2004; Stevahn, Johnson, Johnson et Schultz, 2002; Johnson et Johnson, 2001) sont conformes à des théories et

modèles expliquant en quoi le fonctionnement socio-cognitif et les relations interpersonnelles peuvent permettre de mieux comprendre la motivation à apprendre et la réussite scolaire des élèves (Juvonen et Wentzel, 1996).

2.3.1 La motivation

Selon l'approche socio-cognitiviste, le comportement d'un individu est influencé par ses croyances et ses représentations cognitives, lesquelles sont à leur tour influencées par l'environnement social dans lequel il évolue (Chouinard, 2004). Wentzel (1999) rapporte que ces croyances et représentations sont des processus socio-motivationnels qui, dans un contexte scolaire, peuvent agir sur la réussite de l'élève. La figure 3 de la page 27 explique le lien unissant les expériences de socialisation aux processus socio-motivationnels et à la réussite scolaire. La section qui suit définit d'abord la motivation à apprendre, puis explique ce que sont les processus motivationnels et les expériences de socialisation, pour enfin préciser le rôle important du sentiment d'appartenance dans le vécu scolaire d'un élève.

Figure 3 – Processus socio-motivationnels



La motivation à apprendre

D'abord, Legendre (2005) définit la motivation comme étant le « désir et la volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un

besoin » (p.915). Un individu qui ne ressent pas le besoin d'agir en ce sens est considéré comme étant amotivé, ou démotivé, alors qu'une personne qui s'active à arriver à ses fins est considérée comme étant motivée (Ryan et Deci, 2000). De plus, Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser et Davis-Kean (2006) présentent le concept de motivation comme étant relié aux choix que les élèves font des tâches et des activités à réaliser, à leur persévérance pendant la réalisation de celles-ci, à l'intensité de l'engagement mis de l'avant et à leur performance. Enfin, selon Archambault et Chouinard (2003),

la motivation scolaire est l'ensemble des déterminants qui poussent l'élève à s'engager dans le processus d'apprentissage, à adopter des comportements susceptibles de le conduire à la réalisation de ses objectifs d'apprentissage et à persévérer devant une difficulté (p.172).

On distingue deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque se rattache au fait de « faire une tâche ou une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire pendant sa pratique ou sa réalisation » (Legendre, 2005, p.918). Legendre (2005) rapporte aussi que la motivation intrinsèque est associée à une performance scolaire élevée. La motivation extrinsèque se rattache quant à elle au fait de faire une tâche ou d'adopter des comportements pour des raisons instrumentales qui vont au-delà de l'activité (Legendre, 2005). Par exemple, un élève peut s'engager dans une tâche de mathématique pour éviter une punition, plaire à ses parents et à son enseignant, avoir une bonne note ou encore préparer son parcours scolaire futur. Selon Deci (1975), une personne motivée extrinsèquement réalisera effectivement une tâche pour obtenir une récompense ou éviter un désagrément. Qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque, la motivation se manifeste par le niveau d'engagement dans une tâche.

L'engagement est « la participation d'un élève à la réalisation de tâches d'apprentissage faisant l'objet des activités d'études du groupe-classe » (Legendre, 2005,

p. 567). Fredricks, Blumenfeld, Friedel et Paris (2003) rapportent trois types d'engagement : l'engagement comportemental, l'engagement émotionnel et l'engagement cognitif. L'engagement comportemental est l'implication de l'élève dans son apprentissage, dans sa conduite et dans sa participation à des activités scolaires. Ce type d'engagement est considéré comme essentiel à la réussite scolaire et la prévention du décrochage scolaire. L'engagement émotionnel fait référence aux réactions affectives qu'un élève a face à l'école, à sa classe et à son enseignant. Ce type d'engagement aurait une influence sur le sentiment d'appartenance et sur la volonté de faire le travail demandé (Connell, 1990; Finn, 1989). L'engagement cognitif est quant à lui l'investissement psychologique de l'élève dans son apprentissage; il inclut la pensée réflexive et la volonté de fournir les efforts nécessaires pour comprendre des objets d'apprentissage complexes et surmonter ses difficultés (Newman, Wehlage et Lamborn, 1992).

Connell (1990) a élaboré un modèle selon lequel l'engagement comportemental et l'engagement émotionnel sont plus élevés si les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance de l'élève sont rencontrés. Ainsi, il importe, à l'intérieur de la classe, que les enseignants créent un environnement sécurisant autour des élèves (besoin d'appartenance), que les élèves sentent qu'ils ont du contrôle sur leurs apprentissages par des choix qu'ils ont fait librement (besoin d'autonomie) et qu'ils sentent à la fois qu'ils savent ce qu'il faut faire pour réussir et qu'ils sont capables de réussir (besoin de compétence).

Le développement des compétences d'un élève dépend de l'engagement de ce dernier. En effet, lorsqu'un élève s'engage activement dans son processus d'apprentissage, il augmente sa performance scolaire. Au contraire, lorsqu'il évite de s'engager dans les

tâches d'apprentissage, il performe moins bien, ce qui a pour effet de diminuer sa motivation à apprendre (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser et Davis-Kean, 2006).

En somme, la motivation à apprendre se manifeste par l'engagement d'un élève dans les tâches scolaires. Les raisons qui l'incitent à s'engager et à persévérer devant les difficultés déterminent si cette motivation est de nature intrinsèque ou extrinsèque. Les élèves qui présentent un haut niveau de motivation et d'engagement réussissent mieux à l'école (Wigfield et al. 2006). Cette réussite relève de facteurs internes à l'élève, les processus socio-motivationnels, qui sont eux-mêmes fortement influencés par les expériences de socialisation vécues dans l'environnement scolaire (Wentzel, 1999).

Processus socio-motivationnels

Le comportement d'un individu est dirigé par un ensemble de croyances interreliées et d'émotions, qu'on appelle aussi processus socio-motivationnels. Wentzel (1999) rapporte que ces croyances sont la perception de compétence, la perception du contrôle exercé sur soi-même et son environnement ainsi que les buts adoptés. Elles suscitent l'engagement de l'individu dans les tâches à réaliser et les comportements à adopter, et agit sur la réussite scolaire de l'élève (Wigfield et al., 2006).

Premièrement, la perception de compétence, soit le fait de se sentir capable de réaliser une tâche, détermine à la fois le choix d'une activité par rapport à une autre et la persévérance mise de l'avant pour la réussir. Plus la perception de compétence est élevée, plus les efforts de la personne seront grands, plus elle persistera face aux difficultés rencontrées, meilleure sera sa réussite et plus grande sera sa motivation à s'engager dans des tâches futures présentant un plus grand défi (Wigfield et al., 2006). Selon Ford (1992),

la perception de compétence ne serait pas seulement déterminée par la capacité personnelle à réussir une tâche, mais aussi par la perception de recevoir du soutien de son environnement dans la réalisation de celle-ci. Ainsi, un élève peut décider de faire son travail en classe parce qu'il se sent capable de le faire, mais aussi parce qu'il sait qu'il aura de l'aide s'il en a besoin.

Archambault et Chouinard (2003) rapportent que la perception de compétence est un déterminant important de l'engagement. En effet, la perception que l'élève a de sa propre compétence influence grandement son engagement dans ses apprentissages. Plus l'élève se sent compétent, plus il s'engagera à réussir à l'école. Des perceptions de compétence négatives peuvent créer chez l'élève de l'anxiété, ce qui rend plus difficile l'acquisition de nouvelles connaissances; l'élève anticipe l'échec plutôt que de s'engager activement dans la tâche.

La perception de compétence agit sur la motivation à apprendre et sur ses manifestations. Zsolnai (2002) explique l'interdépendance de la réussite scolaire avec la perception de compétence. Selon lui, la réussite scolaire augmente la perception de compétence de l'élève, et une perception de compétence réaliste peut avoir un impact majeur sur les résultats scolaires. Un élève chez qui la perception de compétence est solide peut également percevoir un plus grand contrôle sur son apprentissage. Ce sentiment de contrôle le pousse à se fixer des objectifs et à travailler vers l'atteinte de ses buts (Ommundsen, 2005).

Deuxièmement, la perception de contrôle est influencée par des raisons attribuées aux succès et aux échecs. Les expériences vécues dans le passé et la perception de l'individu quant à ce qui explique son succès ou son échec détermineront comment il s'engagera dans des expériences futures similaires (Ryan et Deci, 2000). La théorie des

attributions causales de Weiner (1985) permet de mieux comprendre comment un individu peut tenter de trouver l'origine des événements qui lui arrivent.

Archambault et Chouinard (2003) rapportent cinq attributions causales mises de l'avant par l'élève pour expliquer son succès ou son échec lors d'une situation d'apprentissage: l'aide, la chance, la difficulté de la tâche, l'effort et l'intelligence. Chacune de ces attributions causales est associée à des émotions ressenties par l'élève et peut être caractérisée par trois dimensions : le lieu de contrôle (est-ce interne ou externe à l'élève?), la stabilité (est-ce inchangeable dans le temps?) et la contrôlabilité (est-ce contrôlable par l'élève?). Le tableau qui suit regroupe les cinq attributions causales selon les trois dimensions qui les caractérisent.

Tableau I – Attributions causales

Attribution causale	Lieu de contrôle	Stabilité	Contrôlabilité	Émotion ressentie	
				Succès	Échec
Aide	Externe	Non	Non	Gratitude	Colère
Chance	Externe	Non	Non	Surprise	Résignation
Difficulté de la tâche	Externe	Oui	Non	Désintérêt	Colère
Intelligence	Interne	Oui	Oui et non	Fierté	Honte
Effort	Interne	Non	Oui	Fierté	Sentiment de culpabilité

Tiré de Archambault et Chouinard (2003)

Sentir qu'on est incapable d'agir sur les causes de sa réussite agit négativement sur la motivation à apprendre, car ce sentiment est associé à la croyance que toute action entreprise n'aura aucune conséquence sur la performance. Par contre, croire qu'on a du contrôle sur ses succès et ses échecs peut avoir un impact positif sur sa motivation à

apprendre. Ainsi, réussir des tâches est bénéfique pour l'estime de soi, la motivation et le comportement ultérieur d'un élève seulement si ce succès est attribué à des facteurs internes et est interprété par lui comme le résultat de causes sur lesquelles il a du pouvoir et du contrôle.

En somme, la perception de contrôle de l'élève est un facteur important de la motivation à apprendre et de la réussite scolaire. En plus d'agir sur l'estime de soi, il a été démontré qu'il peut avoir une incidence sur les buts d'apprentissage que se fixent les élèves.

Troisièmement, les buts personnels déterminent pourquoi l'individu choisit, consciemment ou non, de faire quelque chose et dirigent l'effort de la personne vers un résultat souhaité, résultat qui est lui-même évalué en fonction d'un niveau de réussite acceptable (Wentzel, 1999). Par exemple, un élève peut décider d'écouter son enseignant en classe (effort fourni), car il croit que cela peut l'aider à apprendre de nouvelles choses (niveau de réussite). Un autre élève peut s'efforcer à adopter un comportement semblable, seulement son niveau de réussite pourrait être d'avoir évité une sanction de l'enseignant. Ces deux comportements, quoique presque identiques, émanent de buts très différents.

Ford (1992) a mis de l'avant une théorie selon laquelle les émotions et la perception de compétence associée à un but déterminent la poursuite ou l'abandon de ce but dans le futur. Empiriquement, le modèle est viable. En effet, des études rapportées par Wentzel (1999) ont démontré que les individus qui sont acceptés de leurs pairs, efficaces au plan social et portés vers les autres adoptent plus fréquemment des buts reliés à la réussite sociale. Avoir comme but de bien se comporter est positivement lié à un comportement socialement acceptable. Une personne qui se sent compétente au plan social est souvent associée à des comportements tels l'entraide et le contrôle de l'agressivité et est

généralement acceptée de ses pairs. Donc, se sentant acceptée suite à la démonstration de sa compétence sociale, la personne poursuivra ses efforts en ce sens, car ils sont associés à des émotions positives et à un succès. Les buts peuvent aussi être davantage axés sur l'apprentissage et la réussite en classe. Les élèves peuvent se donner comme objectif d'avoir de bons résultats scolaires, de comprendre les notions vues en classe ou encore d'éviter l'échec à un examen (Urduan et Shoenfelder, 2006). La section 2.3.2 abordera plus en profondeur les buts adoptés par les élèves et leur influence sur leur vécu scolaire.

Les processus socio-motivationnels sont donc importants à considérer pour expliquer les succès et les échecs d'un élève à l'école. Cependant, il faut aussi considérer que des éléments externes à lui peuvent agir sur sa motivation, son engagement et ses résultats. En effet, Wentzel (1999), dans son modèle, suppose que les expériences de socialisation vécues dans l'environnement scolaire influencent grandement les processus socio-motivationnels et, par le fait même, la réussite.

Les expériences de socialisation

Lorsqu'un élève décide de bien se comporter à l'école, cet effort émane de deux besoins fondamentaux : créer des liens avec les individus présents dans son environnement et se sentir accepté au plan social (Wentzel, 1999). Les relations sociales sont un déterminant important de l'adaptation sociale de l'élève à l'école. En effet, les réactions affectives aux relations avec les autres peuvent être une influence motivationnelle puissante sur le comportement d'un enfant (Wentzel, 1999). À l'école, les élèves interagissent majoritairement avec leur enseignant et avec leurs pairs.

En premier lieu, les enseignants communiquent à leurs élèves, chaque jour, des buts scolaires et sociaux à atteindre. Ils leur procurent également des contextes dans lesquels ils

peuvent apprendre et adopter ces buts et leur enseignent explicitement les comportements et habiletés nécessaires à leur réussite scolaire et sociale. En effet, faire le travail demandé, faire des efforts dans les tâches scolaires, s'impliquer dans les activités de la classe, avoir de bons résultats, gérer son temps et savoir s'occuper sont des buts scolaires valorisés par les enseignants et quotidiennement communiqués aux élèves. Ceux-ci s'attendent aussi à ce que leurs élèves contrôlent leur impulsivité, règlent de manière mature leurs conflits, interagissent courtoisement et de façon coopérative avec leurs pairs, reconnaissent les contextes appropriés pour les différents types de comportement, respectent l'autorité, respectent les horaires et restent à l'ordre, tous des buts sociaux parmi tant d'autres (Wentzel, 1999).

Au primaire, les enseignants qui procurent de la structure aux enfants, qui les guident dans leurs apprentissages et qui favorisent le développement de leur autonomie ont des élèves plus fréquemment motivés à apprendre que les autres (Skinner et Belmont, 1993). De plus, Birch et Ladd (1996) rapportent qu'une relation entre l'élève et son enseignant caractérisée par la chaleur, l'absence de conflits et la communication rend plus facile l'adaptation des jeunes enfants au contexte scolaire.

Davis (2006) rapporte que les adolescents, eux aussi, bénéficient socialement et académiquement de relations positives avec leur enseignant. Le soutien apporté par l'enseignant a une incidence sur la motivation à apprendre de ses élèves. En effet, une bonne relation entre l'enseignant et les élèves crée un climat de classe sécurisant dans lequel les élèves peuvent prendre des risques intellectuels. De plus, les élèves qui poursuivent des objectifs sociaux conformes aux exigences de l'école ont tendance à percevoir des relations plus positives avec leurs enseignants que les élèves adoptant des comportements ne répondant pas aux attentes de leur milieu.

En deuxième lieu, les relations interpersonnelles au sein d'une classe influencent la réussite scolaire et sociale des enfants qui en font partie (Zsolnai, 2002). Au plan social, le soutien qu'un enfant perçoit des pairs de sa classe le motive à coopérer, à être socialement responsable et à suivre les règles établies par l'enseignant (Urdan et Shoenfelder, 2006). Ainsi, la relation avec les pairs agit sur l'adoption de buts sociaux conformes aux exigences de l'école (Wentzel, 1998). Au plan scolaire, la connexion qu'un élève a avec les pairs de sa classe est associée à l'engagement scolaire, déterminant essentiel de la réussite à l'école (Lubbers et al., 2006). Les élèves qui sont peu acceptés par leurs pairs ont tendance à avoir des résultats académiques plus faibles et à décrocher plus souvent de l'école que les autres élèves (Lubbers et al., 2006; Juvonen, 2006). Des relations positives entre les pairs, au cours desquelles l'enfant se sent soutenu émotionnellement et socialement, sont associées à une meilleure perception de sa compétence et à la poursuite de buts scolaires (Wentzel, 1998).

Les élèves ont tendance à s'affilier à des jeunes qui ont le même profil motivationnel qu'eux (Urdan et Shoenfelder, 2006). Mounts et Steinberg (1995) ont démontré que les élèves qui sont motivés à l'école formeront des amitiés qui les aideront à réussir au plan académique. Kidermann et al. (1996), quant à eux, croient, à la lumière des résultats de leurs recherches, que lorsqu'un élève fait partie d'un groupe d'amis qui présentent un haut niveau d'engagement scolaire, son propre engagement augmentera au fil du temps. L'effet contraire est également observé chez les élèves qui s'affilient à un groupe d'amis dont l'engagement scolaire est plus faible (Juvonen, 2006).

Ces derniers résultats permettent de conclure que le fait de faire partie d'un groupe d'amis peut agir sur l'engagement de l'élève dans les tâches scolaires. En effet, le rejet des pairs est associé à des résultats scolaires plus faibles, à un plus haut taux d'absentéisme et, de façon subséquente, peut mener l'élève à devoir reprendre son année scolaire. De plus,

être accepté des pairs est positivement lié au sentiment d'appartenance du jeune à son milieu scolaire (Juvonen, 2006). Il importe donc que l'élève vive des relations sociales positives avec ses pairs pour que son besoin d'appartenance, précédemment présenté comme un besoin essentiel à combler pour soutenir l'engagement, soit assouvi.

Le sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance, c'est ce que ressent un individu concernant son appartenance à un groupe, à une organisation ou à une institution. Le fait de se sentir bien ou chez soi à l'école, le fait de se sentir utile au groupe et solidaire des autres constituent des indicateurs du sentiment d'appartenance d'une personne. Plus un individu a un fort sentiment d'appartenance à un groupe, plus il a tendance à adopter les valeurs, les normes et les règles de conduite de ce groupe (Boucher et Morose, 1990, p.417).

Connell et Wellborn (1991) ont élaboré un modèle mettant de l'avant l'idée que tout humain a des besoins fondamentaux de structure, d'autonomie et d'appartenance à un groupe, et que le degré d'atteinte de ces besoins à l'intérieur d'un certain contexte prédit son engagement dans ce même contexte et, ultimement, sa performance (Lubbers et al., 2006). Un élève qui ne s'identifie pas à son école, qui sent qu'il n'y est pas à sa place et qui ne se sent pas accueilli, respecté et valorisé par les autres amorcera graduellement un processus de désengagement (Goodenow et Grady, 2004; Juvonen, 2006).

Plusieurs études ont démontré que le sentiment d'appartenance est positivement associé à plusieurs variables académiques et affectives. Ces études sont rapportées par Anderman (2003).

D'abord, au plan académique, le sentiment d'appartenance est associé à la motivation à apprendre et à un sentiment positif envers l'école. En effet, à l'intérieur de la classe, l'élève qui se sent y appartenir a des attentes élevées quant à sa réussite, perçoit que les tâches à réaliser sont intéressantes, importantes et utiles, est motivé intrinsèquement et adopte des buts de maîtrise. De manière plus globale, le sentiment d'appartenance à l'école

est associé à des mesures plus générales de motivation à apprendre et d'effort, ainsi qu'à un faible taux d'absentéisme.

Ensuite, au plan affectif, le sentiment d'appartenance est associé à un faible niveau de dépression, de détresse émotionnelle, de consommation d'alcool, de tabac et de drogues et de violence. On l'associe aussi à un sentiment positif envers l'école, un fort niveau d'empathie et d'estime de soi ainsi qu'à une attitude généralement optimiste.

Les élèves qui ont un fort sentiment d'appartenance à l'école s'engagent moins souvent dans des comportements à risque (Anderman, 2003). Ils trouveront qu'aller à l'école est plus agréable, plus utile et plus intéressant s'ils croient y être aimés et valorisés. Au début du secondaire, le sentiment d'appartenance à l'école est un médiateur entre la relation avec l'enseignant et l'engagement dans les tâches académiques. Ce dernier, à son tour, prédit la performance scolaire (Juvonen, 2006). La motivation scolaire, le sentiment d'appartenance et le support offert par l'école combinés peuvent avoir une influence plus importante sur l'élève que ses propres amis (Goodenow et Grady, 1993).

La présente section a permis de mieux comprendre comment les expériences de socialisation à l'école, qui se font généralement en relation avec les enseignants et les pairs, peuvent combler le besoin d'appartenance de l'élève. Ce besoin est primordial si l'on veut susciter son engagement dans les tâches scolaires et le mener vers la réussite. Les relations qu'entretient l'élève avec ses pairs et, surtout, avec son enseignant jouent un rôle déterminant dans le développement de sa perception de compétence, de sa perception de contrôle et dans les buts qu'il adoptera. Ces derniers sont particulièrement intéressants à étudier, puisqu'ils sont à la fois propres à l'élève et propres au milieu. L'élève se fixe des

but à atteindre, mais doit aussi considérer ceux promus dans son environnement et valorisés par ses pairs et son enseignant.

2.3.2 Les buts à l'école

Les buts sont de puissants motivateurs du comportement, car ils procurent une représentation cognitive du futur. Wentzel (1999) rapporte qu'à l'école, on note différents types de buts, tels les buts sociaux (obtenir l'approbation des autres, avoir des relations sociales avec les autres, coopérer, etc.), les buts scolaires (maîtriser un sujet, atteindre un seuil de réussite, etc.). Ces buts sont à la fois personnels et inscrits dans un contexte social : en effet, pour réussir, l'élève doit rendre siens les buts promus dans son environnement, que ce soit la classe ou l'école en général (Eccles, 1993).

Buts scolaires

Hidi et Harachiewicz (2000) rapportent que les buts scolaires sont des modèles de croyances et d'attributions qui représentent l'objectif poursuivi par les comportements académiques d'un élève et qui influencent la façon dont il s'engage dans les tâches d'apprentissage. Il existe deux types de buts : les buts de maîtrise et les buts de performance.

Les buts de maîtrise sont ceux qui visent l'acquisition de connaissances et le développement de compétences. Un élève qui adopte des buts de maîtrise montre un intérêt sincère envers les tâches proposées et a tendance à s'auto-évaluer en fonction de son progrès personnel. Les buts de performance sont ceux qui visent à surpasser les résultats

des autres. Les élèves qui ont ce type de buts auront tendance à se comparer à une norme établie ou aux autres élèves (Dowson, McInerney et Nelson, 2006; Urdan et Shoenfelder, 2006).

Ces buts peuvent à la fois relever de dispositions personnelles (certains étudiants poursuivraient principalement un but de maîtrise, d'autres un but de performance) et de facteurs situationnels (il existe des situations favorisant l'adoption du but de maîtrise, d'autres favorisant l'adoption de but de performance (Darnon, Buchs et Butera (2006), p. 36)

Adopter des buts de maîtrise ou des buts de performance à l'école affecte la réaction de l'élève face à une tâche d'apprentissage, telles sa perception de l'effort à fournir pour la réaliser, les stratégies à utiliser et les justifications apportées en cas d'échec (attributions causales). On peut qualifier les comportements associés aux buts de maîtrise comme étant « adaptatifs » et ceux associés aux buts de performance comme étant « non-adaptatifs » (Darnon, Buchs et Butera, 2006). En effet, l'adoption de buts de maîtrise est souvent liée à une plus grande persistance face à la difficulté, à une motivation intrinsèque et à un sentiment positif face à l'école et au travail académique (Urdan et Sheonfelder, 2006). Anderman (2003) associe également les buts de maîtrise à un fort sentiment d'appartenance envers l'école. Aussi, on remarque que les élèves qui les adoptent s'engagent davantage dans les tâches scolaires et réussissent mieux à l'école (Covington, 2000). Les buts de performance, quant à eux, sont souvent associés à un plus faible effort face aux tâches académiques, particulièrement lorsque les élèves font face à une difficulté dans leur apprentissage et qu'ils se sentent incompetents. De plus, ces élèves ont tendance à éviter les tâches représentant un trop grand défi, à utiliser des stratégies d'apprentissage superficielles et à présenter des difficultés en résolution de problèmes (Uttman 1997). Toutefois, les conséquences négatives associées aux buts de performance sont plus

évidentes lorsque l'élève a une faible perception de sa compétence (Hidi et Harachiewicz, 2000).

Quoique les buts scolaires peuvent à prime abord sembler être ceux les plus reliés au contexte de l'école, des études ont démontré que chez les jeunes adolescents, se comporter de manière socialement acceptable est un but plus fréquemment adopté que des buts liés à l'apprentissage et à la réussite scolaire (Wentzel, 1991; 1992).

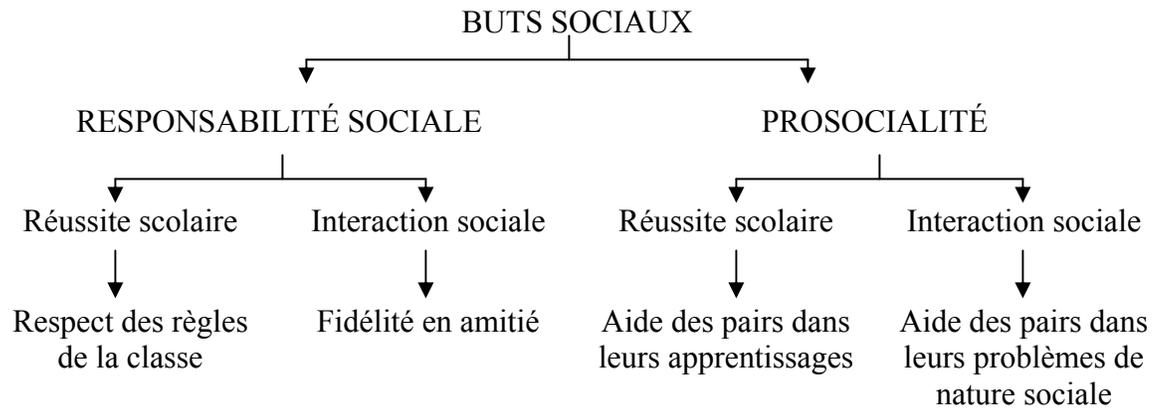
Les buts sociaux

Plusieurs facteurs peuvent expliquer le comportement des élèves, dont des facteurs sociaux. En effet, l'interaction avec autrui, qui est quotidiennement présente dans le vécu scolaire d'un élève, peut avoir une incidence sur la motivation à bien se comporter ou non. Pour mieux comprendre le comportement social des élèves, il importe de s'intéresser, entre autres, aux buts sociaux qu'ils adoptent (McCollum, 2006). Ces derniers peuvent se définir comme étant des représentations cognitives de résultats sociaux souhaités qui ont un impact au niveau scolaire (Dowson, McInerney et Nelson, 2006; McCollum, 2006).

Wentzel (1994) a classé les buts sociaux selon deux dimensions : les buts prosociaux et les buts de responsabilité sociale. Chacune de ces dimensions se divise en deux catégories : les buts liés à la réussite scolaire et les buts liés à l'interaction avec les pairs. Les buts prosociaux liés à la réussite scolaire entraînent des comportements tel aider les autres à réussir dans leurs apprentissages, alors que les buts prosociaux liés aux interactions avec les pairs entraînent des comportements tel aider les autres à résoudre leurs problèmes de nature sociale. Les buts de responsabilité sociale liés à la réussite scolaire sont associés à des comportements comme respecter les règles de classe, alors que ceux liés à l'interaction avec les pairs sont généralement associés à des comportements comme tenir

ses promesses et être fidèles à ses amis. La figure 4 de la page 42 illustre cette classification des buts sociaux.

Figure 4 – Buts sociaux



Sachant ainsi que les buts sociaux ont une grande importance dans le vécu scolaire des élèves, il est pertinent de se demander si l'adoption de buts sociaux peut mener les élèves à adopter des buts scolaires en classe.

Buts sociaux et réussite scolaire

Il est vrai que le type de but adopté par l'élève peut avoir une incidence sur le vécu scolaire d'un élève. En effet, adopter des buts de maîtrise favorise l'engagement dans les tâches scolaires, un facteur essentiel de la réussite à l'école (Covington, 2000). Toutefois, la poursuite de certains buts sociaux peut elle aussi mener à la réussite scolaire. Patrick, Anderman et Ryan (2002) constatent que l'engagement dans les tâches d'apprentissage requiert l'adoption de buts sociaux de la part de l'élève. Une étude de Wentzel (1993) soutient cette affirmation, ayant démontré que 59% des élèves doués académiquement font

des efforts dans la poursuite de buts sociaux tel se comporter de façon responsable, contre 38% des élèves moyens et 34% des élèves faibles. Ces mêmes élèves faibles, qui ne réussissent pas au plan académique, poursuivent peu fréquemment des buts visant à se conformer aux exigences sociales de l'école (Wentzel, 1989). De plus, Wigfield et al. (2006) rapportent que les buts scolaires et les buts sociaux agissent sur les résultats scolaires et le comportement à l'école. Les élèves qui réussissent mieux présentent davantage de buts scolaires visant leur réussite et ont un plus haut niveau de responsabilité sociale que ceux qui réussissent moins bien. Tous ces résultats mènent au constat qu'il existe bel et bien une relation entre la réussite scolaire, sur laquelle les buts scolaires ont une forte incidence, et l'adoption de buts sociaux conformes aux exigences de l'école. Il importe maintenant de comprendre ce qui unit ces deux concepts.

Modèles explicatifs

Trois conceptions théoriques, présentées par Wentzel (1999), tentent d'expliquer la relation entre les buts sociaux et les buts scolaires. Le tableau II de la page 43 décrit brièvement ces trois conceptions.

Tableau II – Conceptions théoriques sur la relation entre les buts sociaux et scolaires

Relation complémentaire	Buts sociaux → Comportements → Réussite scolaire Buts scolaires → Engagement → Réussite scolaire
Relation développementale	Buts sociaux → Buts scolaires → Réussite scolaire
Relation hiérarchique	Buts sociaux → Buts scolaires → Réussite scolaire Buts scolaires → Buts sociaux → Réussite scolaire

Premièrement, les buts scolaires et les buts sociaux seraient en relation complémentaire les uns avec les autres. Selon ce modèle, les buts sociaux agissent sur le comportement social, qui lui-même a une incidence sur les résultats scolaires et, parallèlement, les buts scolaires agissent sur l'engagement dans les tâches scolaires, qui est lui-même un fort prédicteur de la réussite à l'école.

La relation existant entre les buts scolaires et la réussite ayant été expliquée à la section précédente, il est plus pertinent de s'attarder à celle unissant le concept des buts sociaux à la réussite à l'école. La poursuite de buts sociaux résulte en des relations sociales positives qui font la promotion d'habiletés intellectuelles et cognitives, indépendamment d'une tâche et d'un but scolaire. Par exemple, un élève qui poursuit comme but d'être socialement compétent devrait démontrer des comportements telles la coopération et l'entraide. Des théories constructivistes font valoir que des relations positives avec les pairs peuvent agir sur le développement intellectuel (Piaget, 1965, Youniss et Smollar, 1989). En effet, ces théories avancent entre autres qu'une résolution coopérative d'un problème de nature sociale peut créer un conflit cognitif chez l'élève, qui mènera au développement des structures cognitives et d'un ordre supérieur de pensée.

Chez les jeunes adolescents, les élèves qui poursuivent comme but d'être socialement responsables et compétents et qui démontrent ce type de comportement à l'école obtiennent des résultats scolaires significativement supérieurs aux autres élèves. Chez les plus jeunes élèves, il a été démontré que des interactions sociales de nature coopérative permettent de développer des habiletés intellectuelles spécifiques qui peuvent contribuer à la réussite au plan scolaire (Wentzel, 1999).

Deuxièmement, Wentzel (1999) rapporte que la relation entre les buts scolaires et sociaux serait de nature hiérarchique. Les élèves développent leur propre modèle

d'influence (déterminé par leurs expériences passées) et organisent leurs buts en fonction de celui-ci. Ils apprennent quels buts sont les plus importants à prioriser et comment ceux-ci peuvent mener à l'atteinte d'autres buts. Ainsi, un élève peut amorcer son parcours scolaire avec, comme but initial, l'intention de créer des liens positifs avec ses pairs. Ce but peut par la suite être lié à un but subséquent, soit d'entretenir des relations positives avec les enseignants, qui s'accomplira par le respect des règles de classe et l'effort au travail. De façon similaire, un élève qui a pour but de démontrer sa compétence scolaire devra d'abord atteindre des buts subordonnés tel acquérir des connaissances.

La hiérarchie peut aller en deux sens. D'abord, adopter des buts scolaires peut mener à l'atteinte de buts sociaux. Par exemple, un élève peut s'efforcer à réussir une tâche scolaire dans le but de plaire à son enseignant et se conformer aux règles de la classe. Inversement, un but social peut mener à l'atteinte d'un but scolaire. Suivre les règles établies par l'enseignant peut mener à la réussite d'une tâche, les activités scolaires étant souvent gouvernées par des procédures et conventions comportementales qui en facilitent la réalisation.

Troisièmement, selon la perspective développementale, adopter des buts sociaux conformes aux exigences de l'environnement mènerait à l'adoption de buts scolaires, qui eux-mêmes ont une incidence connue sur les résultats scolaires (Wentzel, 1999). En effet, accepter de poursuivre des buts sociaux appropriés dans un contexte donné émane d'un besoin général de former des liens interpersonnels et d'expérimenter un sentiment d'appartenance sociale (Beaumeister et Leiry, 1995). Si ce besoin est comblé, l'individu a un concept de soi positif, vit un bien-être émotionnel et perçoit du soutien de son environnement. Il est donc ensuite plus susceptible d'adopter les buts qui sont valorisés par les personnes de son environnement qui lui apportent ce soutien (Ford, 1992). Dans un

contexte scolaire, les élèves qui perçoivent leur école et/ou leur classe comme étant un lieu où un soutien social est présent sont plus susceptibles d'adopter les buts qui y sont valorisés, incluant les buts scolaires promus par les enseignants et l'administration scolaire. De plus, un élève qui entretient une relation positive avec son enseignant est d'autant plus susceptible d'adopter les buts valorisés par ce dernier. Cette perspective théorique semble donc soutenir l'hypothèse que réussir des tâches scolaires valorisées socialement par l'environnement (classe) fait partie de la compétence sociale. (Wentzel, 1999).

Wentzel (1999) rapporte des résultats empiriques appuyant la perspective développementale de la relation entre les buts sociaux et les buts scolaires. Chez les jeunes enfants du primaire, on remarque qu'initialement, leurs buts de réussir des tâches scolaires semblent ancrés dans une vision fondamentale d'eux-mêmes d'être une personne moralement et socialement acceptable. De plus, les enfants du primaire associent souvent le fait d'être un bon élève au plan académique au fait d'être un bon citoyen dans l'école. Pour eux, faire des efforts à l'école fait appel à leur sens du devoir et des responsabilités.

Wentzel (1999) rapporte aussi des résultats empiriques concernant la motivation à apprendre. En effet, adopter des buts sociaux valorisés par l'environnement émane d'un besoin d'appartenance qui, une fois comblé, entraîne entre autres chez l'individu un bien-être émotionnel. Celui-ci est positivement lié à l'engagement. Ainsi, les interventions visant à améliorer la motivation à apprendre des élèves devraient tenir compte du besoin d'appartenir à l'école, car le bien-être émotionnel et social joue un rôle central dans la motivation à apprendre (Ryan, 1993).

En somme, la réussite scolaire des élèves passe par l'adoption de buts scolaires, plus particulièrement par l'adoption de buts de maîtrise. En effet, ceux-ci ont une plus grande

incidence sur l'engagement dans les tâches scolaires et la persévérance face aux difficultés. Les buts scolaires sont généralement accompagnés de buts sociaux, tel se conformer aux exigences de l'environnement. Un élève qui se comporte bien comble son besoin de former des relations interpersonnelles et d'être accepté socialement. Ce besoin d'appartenance comblé, il se sent bien émotionnellement, a une bonne estime de lui et perçoit son environnement comme étant un lieu où il peut obtenir du soutien. Ainsi, il peut être enclin à adopter les buts valorisés par cet environnement; à l'école, ces buts valorisés sont souvent des buts scolaires tels faire le travail demandé, faire des efforts, avoir de bons résultats, se concentrer en classe, etc. Les buts scolaires et les buts sociaux sont donc en constante interaction. La relation existant entre eux peut être associée à trois conceptions théoriques différentes : la relation hiérarchique, la relation complémentaire ou la relation développementale.

Il importe de promouvoir, à l'intérieur d'une école, des buts scolaires et des buts sociaux, puisque, chez certains élèves, ces derniers sont plus souvent adoptés que les buts reliés à l'apprentissage. Il a été prouvé que les programmes de prévention de la violence par la médiation améliorent les comportements des élèves. Ceux-ci se conforment davantage aux exigences sociales de leur école et de leur classe que les élèves appartenant aux groupes témoins. Plus particulièrement, une étude sur le programme québécois *Vers le pacifique* a démontré que les élèves des groupes expérimentaux ont appris des comportements correspondant à des buts sociaux valorisés par l'école : avoir des conduites prosociales, gérer ses émotions, démontrer de l'autocontrôle comportemental, exprimer adéquatement ses sentiments et résoudre adéquatement des conflits interpersonnels. Les élèves qui adoptent ces buts sociaux comblent-ils par le fait même leur besoin d'appartenance? Ont-ils tendance à aussi adopter des buts liés à l'apprentissage?

Il est donc pertinent de se demander si le programme *Vers le pacifique* agit sur le sentiment d'appartenance sociale des élèves et leur font adopter des buts scolaires, plus particulièrement des buts de maîtrise.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

La section qui suit présente la démarche méthodologique utilisée dans le but de déterminer l'incidence du programme *Vers le pacifique* sur les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance des élèves. La présente étude, de type longitudinal, est une analyse secondaire de données quantitatives recueillies dans le cadre d'une étude antérieure portant sur le même programme (Bowen, 2006). En effet, des données avaient alors été recueillies sur une période de quatre ans, soit de 2001 à 2005, dans 13 écoles issues des commissions scolaires Marguerite-Bourgeois (milieu urbain), Laval (milieu semi-urbain) et Rivière-du-Nord (milieu rural). Huit de ces écoles ont introduit le programme *Vers le pacifique*, tandis que les cinq autres ont été utilisées comme écoles « témoins ». Des questionnaires et entrevues ont été administrés à la fois aux élèves et aux enseignants. Les résultats de cette étude, présentés dans le *Rapport final d'évaluation des impacts du programme Vers le pacifique pour les quatre années de sa mise en œuvre (2001-2005)* (Bowen, 2006) se concentrent essentiellement sur les gains au plan des habiletés socio-cognitives et comportementales à la résolution de conflits chez les élèves; ainsi, les données permettant d'évaluer les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance des élèves ont été laissées de côté. La présente étude, par une analyse secondaire, analysera ces données.

Dans le présent chapitre, l'approche privilégiée sera d'abord présentée. Ensuite, il sera question des participants, des instruments de mesure et des variables. Enfin, les objectifs de la recherche, les hypothèses et le traitement des données seront expliqués.

3.1 Approche

La présente étude est une analyse secondaire des données qui ont servi à l'étude d'impact sur le programme *Vers le pacifique* (Bowen, 2006). Les données, de type quantitatif, ont été recueillies par divers instruments de mesure administrés durant les heures de classe. Des données recueillies, mais non utilisées lors de l'étude d'impact (Bowen, 2006) serviront à répondre à la question de recherche :

Quelle est l'incidence du programme *Vers le pacifique* sur les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance des élèves?

3.2 Participants

Les données utilisées pour cette étude ont déjà été recueillies lors de l'étude d'impact du programme *Vers le pacifique* (Bowen, 2006). Les écoles primaires recrutées proviennent de trois commissions scolaires, toutes de régions différentes (urbaine, semi-urbaine et rurale). Sur les 16 écoles initialement retenues, 13 ont entièrement complété l'étude. Huit sont des écoles expérimentales, qui ont reçu le programme *Vers le pacifique* en 2003-2004 et en 2004-2005, et cinq sont des écoles témoins. Près de 3 500 élèves ont participé à l'étude, ce qui représente 70% du nombre total d'élèves inscrits dans les écoles expérimentales et les écoles témoins, les autres élèves n'ayant pas reçu le consentement parental nécessaire à leur participation à l'étude.

3.3 Instrument de mesure

Lors de son étude, Bowen (2006) a utilisé six instruments de mesure. Quatre de ces instruments feront partie de la présente étude, soit le *Questionnaire de l'environnement socioéducatif (QES)* (Janosz, Bowen, Chouinard, Desbiens, Bouthillier, Lacroix et Morin,

2003), les *Désignations comportementales* et l'*Évaluation des conduites de l'enfant par l'enseignante* et le *Questionnaire aux élèves*.

3.3.1 Le Questionnaire sur l'environnement socio-éducatif (QES)

Le QES permet d'évaluer trois dimensions de l'environnement scolaire : le climat de l'école (climat relationnel, climat éducatif, climat de sécurité, climat de justice et climat d'appartenance), les problèmes pouvant exister dans l'école (fréquence des violences, comportements d'indiscipline, accessibilité aux drogues et autres produits, types de problèmes prioritaires à régler) et les pratiques éducatives (système d'encadrement, système de reconnaissance, participation des élèves à la vie scolaire, qualité de l'enseignement, temps consacré à l'enseignement, gestion des comportements, soutien aux élèves en difficultés, participation des parents, leadership éducatif de la direction). Il existe une version pour les élèves et une version pour les adultes, qui se différencient par certaines questions. Le QES a été validé scientifiquement dans plus de deux cents écoles québécoises (Bowen, 2006). Une version adaptée pour la Suisse a également été validée dans vingt écoles de Suisse romande et deux écoles du Tessin (Thiébaud, 2003).

Le QES a été administré aux élèves sur une période de trois ans, soit à la fin de chaque année d'implantation du programme *Vers le pacifique*. La version du questionnaire administrée lors de l'étude d'impact comporte 167 items, la plupart demandant aux élèves de se positionner par rapport à une affirmation à l'aide d'une échelle de Lickert (Bowen, 2006).

3.3.2 Les désignations comportementales

Cet instrument de mesure, déjà fréquemment utilisé et validé auprès des enfants du primaire, permet de recueillir des données sur la perception qu'ont les élèves des

comportements de leurs camarades de classe. Les dimensions évaluées sont l'agressivité, la prosocialité, les habiletés à la résolution de problèmes et le retrait social. Lors d'une passation collective, on demande aux élèves de pointer sur une liste les enfants de leur classe qui expriment le plus les comportements relatifs aux quatre dimensions.

3.3.3 L'évaluation des conduites de l'enfant par l'enseignante

Tous les enseignants de l'étude d'impact du programme *Vers le pacifique* (Bowen, 2006) ont répondu à 25 questions concernant le comportement de chacun de leurs élèves, toutes en lien avec l'une des quatre mêmes dimensions qu'on retrouve dans les désignations comportementales des pairs. L'enseignant devait se positionner par rapport à un énoncé à l'aide d'une échelle de Lickert (« cet énoncé ne ressemble pas du tout à cet enfant »; « cet énoncé ressemble un peu à cet enfant »; « cet énoncé ressemble assez à cet enfant »; « cet énoncé ressemble beaucoup à cet enfant »). La plupart des questions ont été tirées du *Questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire* (Tremblay et Desmarais-Gervais, 1985), auxquelles s'ajoutent quatre questions issues de la *Grille d'évaluation par les enseignants* (Bélanger, Bowen et Rondeau, 1999), trois questions provenant du *Répertoire des habiletés à l'école* (Rondeau, Bowen, Labonté et Bélanger, 1997) et trois questions élaborées dans le cadre de son étude.

3.3.4 Le questionnaire aux élèves

Ce questionnaire, comprenant 12 questions principales et plusieurs sous-questions, permet d'évaluer l'acquisition de connaissances par les élèves suite aux ateliers sur la résolution de conflits animés en classe. Cet instrument de mesure touche les dimensions

suivantes : la capacité à identifier les conséquences positives dans les solutions proposées, la gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles et la capacité à identifier les causes des conflits. Il n'est pas indiqué dans le rapport de Bowen (2006) si ces questions prennent source dans d'autres instruments de mesure ou si elles ont été élaborées spécifiquement pour l'étude.

3.4 Variables

Avant de présenter les variables dépendantes et indépendantes de la présente étude, il est important de mentionner qu'il est possible de consulter le dictionnaire des variables à l'annexe 1.

3.4.1 Variables dépendantes

Puisque l'objet de la recherche est de vérifier si *Vers le pacifique* agit dans le temps sur les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance, il importe que ces deux variables soient les variables dépendantes. D'autres variables dépendantes auraient pu être ajoutées à la question de recherche, tels le sentiment de compétence, l'intérêt envers l'école et les buts de performance. Elles auraient pu préciser le rôle que joue *Vers le pacifique* dans la réussite scolaire des élèves, puisque la littérature indique qu'elles ont une incidence positive sur l'engagement et la motivation à apprendre (Darnon et Butera, 2006; Giota, 2006; Hidi et Harachiewicz, 2006, Archambault et Chouinard, 2003). Cependant, l'examen initial des données a révélé une très faible consistance interne de la variable Buts de performance. De plus, il a mis en évidence le fait que le sentiment de compétence et l'intérêt n'étaient représentés que par un seul item du QES chacun. L'absence d'autres items empêchait la création d'une variable dont la consistance interne aurait été acceptable.

La variable Buts de maîtrise a été constituée à partir de trois questions issues du QES. La consistance interne a été évaluée, et l'alpha de Cronbach était suffisant pour l'inclure à l'analyse des données. Quant à la variable Sentiment d'appartenance, elle contient 7 items, aussi tirés du QES. Tous ces items sont présentés dans le dictionnaire des variables (voir Annexe 1).

3.4.2 Variables indépendantes

Dans son étude, Bowen (2006) a déterminé que le programme *Vers le pacifique* avait eu un impact sur les habiletés sociocognitives et comportementales à la résolution de conflits. Les effets apparaissaient significativement pour huit variables : Gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles (mesures auto-reportées); Gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles (évaluation des enseignants); Capacité à identifier les causes des conflits (mesures auto-reportées); Solution de réparation proposée en vue de solutionner un problème interpersonnel (reportée lors d'une entrevue individuelle); Capacité d'exprimer ce qu'il ressent (désignations des pairs); Habiletés à la résolution de conflits (désignations des pairs); Autocontrôle comportemental (désignations des pairs) et Conduites prosociales (désignations des pairs). Il est donc intéressant d'étudier les relations pouvant exister entre ces comportements appris grâce au programme et les variables dépendantes, ainsi que de mesurer l'incidence qu'ils peuvent avoir sur elles. Toutefois, deux de ces huit variables indépendantes ne sont plus disponibles dans les bases de données : Capacité à identifier les causes d'un conflit et Solution de réparation proposée en vue de solutionner un problème. La présente étude comprend donc les six autres variables.

Deux autres variables indépendantes s'ajoutent à celles présentées dans le paragraphe précédent. D'abord, le sexe des élèves sera pris en considération dans les

diverses analyses, puisque le programme *Vers le pacifique* a eu davantage de bénéfices chez les filles (Bowen, 2006). Il est donc essentiel de vérifier si des différences relatives au sexe sont observables sur les variables Buts de maîtrise et Sentiment d'appartenance. De plus, les participants de l'étude de Bowen (2006) ont été classés selon trois groupes expérimentaux : le groupe témoin, incluant les élèves fréquentant des écoles dans lesquelles *Vers le pacifique* n'a pas été implanté; le groupe expérimental à implantation faible, incluant les élèves fréquentant des écoles pour lesquelles l'implantation du programme *Vers le pacifique* a été jugée faible; le groupe expérimentale à implantation élevée, incluant les élèves fréquentant des écoles pour lesquelles l'implantation du programme *Vers le pacifique* a été jugée élevée. Des différences relatives au groupe expérimental ont été observées par Bowen (2006) pour la variable Conduites prosociales; il est donc intéressant de se demander si ces différences s'observeront aussi chez les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance.

3.5 Hypothèses et objectifs de recherche

En fonction de la littérature présentée au chapitre 2 et des résultats de Bowen (2006), les hypothèses et objectifs de recherche suivants sont posés :

Hypothèse 1

Le programme *Vers le pacifique* a une incidence positive sur les buts de maîtrise et sur le sentiment d'appartenance des élèves.

Objectifs :

- Vérifier sur quelle(s) variable(s) dépendantes *Vers le pacifique* a une incidence;
- Vérifier la valeur prédictive des comportements appris grâce à *Vers le pacifique* sur les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance.

Hypothèse 2

Le programme *Vers le pacifique* a davantage d'incidence sur les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance des filles.

Objectif :

- Vérifier l'effet modérateur du sexe sur l'incidence de *Vers le pacifique* sur les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance.

Hypothèse 3

Le programme *Vers le pacifique* a davantage d'incidence sur les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance des élèves du groupe expérimental à implantation élevée.

Objectif :

- Vérifier l'effet modérateur du groupe expérimental sur l'incidence de *Vers le pacifique* sur les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance.

3.6 Traitement des données

L'analyse des résultats comprendra trois étapes. D'abord, les relations entre les variables seront analysées grâce à des corrélations. Puis, des analyses de variance permettront de déterminer si des différences relatives au temps de mesure, au sexe ou au groupe sont observables sur les variables Buts de maîtrise et Sentiment d'appartenance. Enfin, des analyses de régression multiples permettront de déterminer la valeur prédictive des comportements appris par *Vers le pacifique* sur les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance.

3.7 Considérations éthiques

Le présent projet de recherche respecte les mêmes considérations éthiques que l'étude d'impact de Bowen (2006) sur le programme *Vers le pacifique*. Il a été convenu à l'époque que les noms des trois commissions scolaires, des écoles et des participants devaient rester confidentiels. De plus, les règles de déontologie habituelles lors d'expérimentation avec les

humains ont été respectées : les parents ont donné un consentement libre et éclairé pour la participation de leur enfant à l'étude; les parents pouvaient retirer leur enfant en tout temps de l'étude, sans qu'aucun préjudice ne leur soit porté; les informations recueillies ont été traitées confidentiellement; les parents disposaient des coordonnées de l'ombudsman de l'université de Montréal en cas de plaintes. En annexes 2, 3 et 4 se trouvent le certificat d'éthique, le formulaire de consentement des parents et le formulaire de consentement des enseignants.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

La présentation des résultats se divise en trois sections. La première section rapporte les résultats des analyses vérifiant les corrélations entre les variables. La deuxième section présente les analyses permettant de vérifier si les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance des élèves varient et si, le cas échéant, ces différences sont attribuables au temps, au sexe des élèves ou groupe. Enfin, la troisième section expose les analyses permettant la vérification de la valeur prédictive des variables indépendantes, soient la Gestion des émotions (évaluée par l'enseignant et l'élève), l'Autocontrôle comportemental (évalué par les pairs), les Conduites prosociales (évaluées par les pairs), les Habiletés à la résolution de conflits interpersonnels (évaluées par les pairs) et la Capacité à exprimer ses émotions (évaluée par les pairs), issues de l'étude d'impact du programme *Vers le pacifique* (Bowen, 2006), sur les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance des élèves.

4.1 Corrélations entre les variables

La section qui suit présente les résultats des analyses permettant un premier examen des relations entre les différentes variables. En plus des variables énumérées au paragraphe précédent, le groupe et le sexe des élèves ont aussi été pris en considération dans les analyses de corrélations, le programme a eu davantage d'impacts chez les filles issues des groupes expérimentaux (Bowen, 2006).

Les relations entre les variables indépendantes et dépendantes ont d'abord été examinées, en lien avec les hypothèses et objectifs de l'étude. Puis, les relations existant entre les différentes variables indépendantes ont été vérifiées, afin d'appuyer les résultats

obtenus lors de l'étude d'impact (Bowen, 2006). Enfin, la relation existant entre les deux variables dépendantes, soient le sentiment d'appartenance et l'adoption de buts de maîtrise, a été examinée afin d'illustrer les propos tenus dans la revue de la littérature. Le tableau III de la page 59 présente les résultats des corrélations de Pearson effectuées au deuxième temps de mesure. Les corrélations entre les variables au premier temps de mesure n'ont pas été effectuées à cause de l'absence de ce temps de mesure lors des analyses de régression. Cette absence est due à une taille d'échantillon inadéquate (voir section 4.3).

Corrélations entre les variables dépendantes et les variables indépendantes

Premièrement, les relations existant entre les variables dépendantes (buts de maîtrise et sentiment d'appartenance) et les variables issues de l'étude de Bowen (2006) sur le programme *Vers le pacifique*, soient les variables indépendantes (Gestion des émotions, Autocontrôle, Prosocialité, Habiletés en résolution de conflits et Capacité à exprimer ses émotions), ont été analysées.

Il n'existe qu'une seule relation significative entre les buts de maîtrise et une des variables indépendantes. Effectivement, on observe qu'il existe une relation positive modérée entre les buts de maîtrise et la gestion des émotions, telle qu'auto-reportée par les sujets de l'étude de Bowen (2006). Par contre, il n'existe aucune relation significative entre le sentiment d'appartenance et les variables indépendantes. Il n'existe pas non plus de relation significative entre les deux variables dépendantes et le sexe des élèves, ni entre ces deux mêmes variables et le groupe.

Tableau III – Corrélations entre les variables au deuxième temps de mesure

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Buts de maîtrise (1)	1									
Sentiment d'appartenance (2)	,42**	1								
Sexe (3) 1=filles, 2=garçon	-,06	-,05	1							
Gestion des émotions (enseignants)(4)	-,03	-,05	-,19**	1						
Gestion des émotions (auto-reportée)(5)	,27**	,14	-,16**	,19**	1					
Conduites prosociales (pairs)(6)	,01	,00	-,35**	,40**	,20**	1				
Habilités à la résolution de conflits (pairs)(7)	,05	-,02	-,38**	,35**	,22**	,77**	1			
Autocontrôle comportemental (pairs)(8)	,06	-,02	-,28**	,30**	,21**	,73**	,77**	1		
Capacité à exprimer ses émotions (pairs) (9)	-,02	-,02	-,28**	,25**	,10**	,59**	,59**	,55**	1	
Niveau d'exposition au programme 0=témoin, 1=élevé, 2=faible	-,01	-,04	-,01	,06**	,06*	,05**	,02	,01	,10**	1

*. La corrélation est significative au niveau ,05.

**. La corrélation est significative au niveau ,01.

Corrélations entre les variables dépendantes

Puisque la littérature indique des liens positifs entre l'adoption de buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance à l'école (Anderman, 2006), une vérification de la relation existant entre les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance a été réalisée. Les corrélations effectuées démontrent une relation positive modérée entre ces deux variables, ce qui confirme les propos tenus au deuxième chapitre.

Corrélations entre les variables indépendantes

Afin de vérifier si les relations décelées dans d'autres études entre les variables indépendantes se répètent dans l'échantillon de la présente étude, des corrélations ont été effectuées. À ces six variables indépendantes s'ajoutent le sexe des élèves et leur groupe.

La variable Gestion des émotions (rapportée par les enseignants) présente une relation positive faible avec les variables Gestion des émotions (auto-reportée), Conduites prosociales, Habiletés à la résolution de conflits et la capacité de l'élève à exprimer ce qu'il ressent. La variable Gestion des émotions (auto-reportée) présente une relation positive faible avec les variables Conduites prosociales, Autocontrôle comportemental, Habiletés à la résolution de conflits et Capacité à exprimer ses émotions. Quant à la variable Conduites prosociales, elle présente une relation positive modérée avec les variables Autocontrôle comportemental et Capacité à exprimer ses émotions et une relation positive marquée avec la variable Habiletés à résoudre les conflits. On observe aussi que la variable Habiletés à résoudre les conflits présente une relation positive modérée avec la variable Capacité à exprimer ses émotions et une relation positive marquée avec la variable

Autocontrôle comportemental. Enfin, la variable Autocontrôle comportemental présente une relation positive modérée avec la variable Capacité à exprimer ses émotions.

Il existe aussi une relation positive faible entre le groupe des élèves et quatre variables indépendantes, soient Gestion des émotions (évaluée par les enseignants et auto-reportée), Conduites prosociales et Capacité à exprimer ses émotions.

On remarque que toutes les variables issues de l'étude de Bowen (2006) présentent une relation négative faible ou modérée avec le sexe des élèves, ce qui indique que les filles présentent moins de problèmes d'adaptation psychosociale que les garçons.

4.2 Différences attribuables au temps, au sexe des élèves et au niveau d'exposition

L'évolution dans le temps des buts de maîtrise et du sentiment d'appartenance des élèves a été examinée en fonction du sexe des élèves et du groupe (expérimental élevé, expérimental faible et témoin), à l'aide d'une analyse multivariée à mesures répétées (MANOVA). En conséquence, les variables dépendantes ont fait l'objet d'analyses de variance de type 3 (groupe) x 2 (sexe) x 2 (temps). La taille des effets significatifs a aussi été analysée à l'aide de l'*éta carré partiel* (η_p^2), une mesure qui nous renseigne sur la variabilité totale des scores pour un échantillon. Il est généralement convenu qu'un effet expliquant moins de 9 % de la variance est petit, qu'un effet expliquant de 9 % à 24 % est moyen et qu'un effet expliquant 25 % et plus de la variance est grand (Field, 2009).

Les analyses de variance ont pu être réalisées sur un total de 376 participants, 121 filles et 255 garçons. Cent quatre-vingt-un appartiennent au groupe témoin, 77 font partie du groupe expérimental ayant un faible niveau d'exposition au programme et 118 sont issus du groupe expérimental ayant un niveau élevé d'exposition au programme. La trace de Pillai ($F_{(1, 499)} = 60,879, p < ,001$) a été ici utilisée comme test multivarié, puisque cette

mesure est la plus adéquate quand la taille des groupes diffère pour plus d'une variable (Field, 2009), ce qui est le cas présent.

Les tests multivariés indiquent un effet significatif du temps, $F_{(2, 369)} = 34,33, p < ,001$. Malgré qu'il n'atteigne pas le seuil de signification de $p = ,05$, on remarque que la mesure de l'effet du groupe, $F_{(4, 740)} = 2,04$, sur les variables dépendantes indique une probabilité de ,09, ce qui pourrait signaler une certaine tendance. En effet, selon cette mesure, il y aurait seulement 9% de chances que les différences observées soient attribuables au hasard. Par ailleurs, ces différences relèvent des particularités de l'échantillonnage et non pas d'un effet de programme, puisqu'il ne s'agit pas ici d'un effet d'interaction entre le niveau d'exposition au programme et le temps. Les tests multivariés ne révèlent pas d'effet significatif du sexe $F_{(2, 369)} = ,39, p = ,68$. Les interactions entre le temps et le groupe, $F_{(4, 740)} = ,65, p = ,63$, entre le temps et le sexe, $F_{(2, 369)} = ,20, p = ,82$, entre le sexe et le groupe, $F_{(4, 740)} = 1,06, p = ,37$ et entre le temps, le sexe et le groupe, $F_{(4, 740)} = ,34, p = ,85$, n'atteignent toutefois pas le seuil de signification.

Les tests univariés subséquents, présentés au tableau IV de la page 64, révèlent un effet significatif du groupe sur le sentiment d'appartenance, et un effet se rapprochant du seuil de signification du groupe sur les buts de maîtrise. En effet, il y aurait seulement 6% de chances que les différences observées sur les buts de maîtrise entre les trois groupes soient attribuables au hasard. Le test post-hoc de Scheffe révèle que la différence du sentiment d'appartenance entre le groupe témoin et le groupe expérimental ayant un faible niveau d'implantation atteint un seuil de $p = ,05$. Le sentiment d'appartenance ne diffère toutefois pas de manière significative ni entre le groupe témoin et le groupe expérimental ayant un niveau d'implantation élevé, ni entre les deux groupes expérimentaux. La différence des buts de maîtrise entre les différents groupes n'atteint pas le seuil de

signification. Ainsi, il est possible d'affirmer que le sentiment d'appartenance des élèves est significativement plus faible chez les élèves du groupe expérimental ayant un faible niveau d'implantation que chez les élèves du groupe témoin, et que les buts de maîtrise ne sont pas différents chez les élèves des trois groupes.

Les tests univariés indiquent aussi l'effet du temps, décelé lors des tests multivariés, sur les différences observées sur le sentiment d'appartenance et sur les buts de maîtrise. Dans les deux cas, la variable dépendante diminue significativement dans le temps, quels que soient le groupe et le sexe des élèves. L'effet du sexe et les effets d'interaction, par contre, n'atteignent pas le seuil de signification. Ceci révèle donc que le sentiment d'appartenance et les buts de maîtrise évoluent dans le temps de la même manière chez les garçons et chez les filles et de la même manière chez les élèves issus des trois groupes. Les filles et les garçons de chacun des trois groupes ont un sentiment d'appartenance et des buts de maîtrise qui ne diffèrent pas de façon significative.

Tableau IV – Différences, sur les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance, attribuables au temps, au groupe et au sexe, et effets d'interaction

Variables	GROUPES												Test F, degré de signifiante et taille d'effet							
	Témoin				Expérimental faible				Expérimental élevé				Groupe		Groupe		Temps		Groupe	
	Filles		Garçons		Filles		Garçons		Filles		Garçons		x		x		x		x	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	Groupe	Sexe	Temps	Sexe	Temps	Sexe	Temps	
Sentiment	3,23	3,02	3,20	2,91	3,99	2,63	3,06	2,73	3,31	2,92	3,12	2,84	3,35*	,30	58,53**	,64	,48	,06	,55	
d'appartenance	(,72)	(,65)	(,68)	(,68)	(,87)	(,80)	(,80)	(,78)	(,65)	(,76)	(,81)	(,83)	,02		,12					
Buts de	3,67	3,53	3,63	3,40	3,50	3,24	3,59	3,32	3,61	3,44	3,65	3,49	2,89	,09	40,23**	1,24	,81	,24	,30	
maîtrise	(,51)	(,41)	(,47)	(,51)	(,51)	(,59)	(,44)	(,58)	(,39)	(,63)	(,45)	(,58)			,10					

*p < ,05

**p < ,01

*** p < ,001

4.3 Valeurs prédictives des habiletés d'ordre relationnel sur les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance des élèves

Afin de répondre à un des objectifs de recherche, qui était de vérifier quels comportements appris par *Vers le Pacifique* ont une incidence sur les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance, des régressions multiples ont été réalisées sur les deux variables dépendantes. Pour chacune de ces variables, six variables de l'étude de Bowen (2006) ont servi de variables indépendantes. Ces six variables sont la Gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles (auto-reportée), la Gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles (évaluée par les enseignants), la Capacité de l'élève à exprimer ce qu'il ressent (désignations des pairs), les Habiletés à la résolution de conflits (désignations des pairs), l'Autocontrôle comportemental (désignations des pairs) et les Conduites prosociales (désignations des pairs).

Des tests pour vérifier la multicolinéarité entre les variables ont aussi été effectués. Il est convenu que la tolérance doit être supérieure à 0,1 et que le VIF (l'inverse de la tolérance) doit être inférieur à 10 pour qu'il n'y ait pas de risque de multicolinéarité (Field, 2009). Quoique certains auteurs, tel Pétry (2003), semblent être plus conservateurs à ce sujet, il a été décidé qu'une approche plus libérale, issue d'une publication plus récente (2009), était appropriée dans l'analyse de la multicolinéarité.

4.3.1 Buts de maîtrise

Avant d'interpréter les résultats relatifs aux buts de maîtrise, il importe de préciser qu'une variable prédictrice a volontairement été laissée de côté pour ces analyses. En effet, il était d'abord prévu d'inclure la variable Buts de maîtrise T1 à l'équation de régression, parce que, tel que rapporté dans la section précédente de ce chapitre, la diminution des buts

de maîtrise des sujets est attribuable au temps. Cependant, la présence de la variable au premier temps de mesure faisait en sorte que le nombre de sujets passait de 119 à 26. Un nombre de sujets aussi petit que 26 a été jugé insuffisant pour réaliser une régression à six facteurs, ce qui a mené au retrait de la variable Buts de maîtrise T1 de l'équation de régression. En effet, Hair et al. (1998), recommandent qu'il y ait, lors d'une régression multiple, entre 15 et 20 sujets pour chaque variable indépendante. Dans ce cas précis, la taille de l'échantillon doit donc être d'au moins 90 sujets. Toutefois, le fait de laisser de côté cette variable n'a pas permis de contrôler les buts de maîtrise initiaux des élèves, ce qui aurait apporté davantage de précision sur l'évolution de cette variable dans le temps.

En observant les résultats présentés au tableau V de la page 67, on constate que la régression multiple effectuée pour la variable des buts de maîtrise montre que la capacité à gérer ses émotions, telle qu'auto-reportée par les participants, prédit positivement l'adoption de buts de maîtrise. En d'autres mots, plus les élèves se perçoivent comme étant capables de bien gérer leurs émotions, plus ils tendent à poursuivre des buts de maîtrise. Les autres variables, parmi lesquelles aucune n'est auto-reportée, ne prédisent pas l'adoption de buts de maîtrise. Cette analyse ne révèle pas de risque de multicollinéarité. En effet, la tolérance minimale est de .19 et le VIF maximal est de 5,27. Cependant, on remarque que les variables Conduites prosociales et Hâbleries à la résolution de conflits ont une tolérance identique et un VIF presque égal. Il aurait pu être justifié de fusionner ces deux variables en une seule, mais il a été décidé que les variables indépendantes devaient rester les mêmes que les variables analysées lors de l'étude d'impact sur le programme *Vers le pacifique* (Bowen, 2006). Le R-deux ajusté indique que ce modèle ne peut toutefois expliquer que 2% de la variation des buts de maîtrise chez les élèves. Le modèle statistique est donc très faible.

TABLEAU V– Valeur prédictive des variables de *Vers le pacifique* sur les buts de maîtrise

Variable	Buts de maîtrise			
	β	t	Tolérance	VIF
Gestion des émotions (évaluée par les enseignants)	,06	,55	,64	1,56
Gestion des émotions (auto-reportée)	,24	2,38*	,84	1,19
Conduites prosociales (pairs)	,10	,48	,19	5,27
Habilités à la résolution de conflits	-,07	-,35	,19	5,30
Autocontrôle comportemental (pairs)	-,04	-,24	,26	3,88
Capacité à exprimer ce qu'il ressent	-,05	-,36	,46	2,17
R-deux ajusté		,02		

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

4.3.2 Sentiment d'appartenance

Tout comme pour la régression effectuée sur les buts de maîtrise, il a fallu exclure de l'équation de régression la variable Sentiment d'appartenance T1, car sa présence dans l'équation faisait aussi chuter le nombre de participants (de 199 à 26). Ainsi, le sentiment d'appartenance initial des élèves n'ayant pu être contrôlé, une partie de l'information nécessaire pour interpréter son évolution dans le temps est restée inaccessible.

Les résultats de la régression linéaire appliquée à la variable Sentiment d'appartenance, présentés au tableau VI de la page 68, montrent qu'aucune des six variables indépendantes ne prédit le sentiment d'appartenance. Toutefois, le seuil de signification du facteur Conduites prosociales se rapproche de ,05, ce qui montre une certaine tendance. Ainsi, on peut penser que plus un élève est identifié par ses pairs comme étant altruiste, généreux et gentil, plus son sentiment d'appartenance à l'école est élevé.

Les résultats des tests de multicollinéarité sont acceptables. En effet, la tolérance minimale est de ,19 et le VIF maximal est de 5,30. Comme mentionné précédemment, malgré la mesure de tolérance identique entre deux des variables indépendantes (Conduites prosociales et Habiletés à la résolution de conflits), la décision de ne pas agréger les deux variables est maintenue. Le R-deux ajusté indique que le modèle ne peut cependant expliquer que 1% de la variation du sentiment d'appartenance, ce qui est très faible.

TABLEAU VI – Valeur prédictive des variables de *Vers le pacifique* sur le sentiment d'appartenance

Variable	Sentiment d'appartenance			
	β	t	Tolérance	VIF
Gestion des émotions (évaluée par les enseignants)	-,07	-,62	,64	1,56
Gestion des émotions (auto-reportée)	,15	1,50	,84	1,19
Conduites prosociales (pairs)	,40	1,90	,19	5,27
Habilités à la résolution de conflits (pairs)	-,20	-,94	,19	5,30
Autocontrôle comportemental (pairs)	-,08	-,47	,26	3,88
Capacité à exprimer ce qu'il ressent (pairs)	,03	,22	,46	2,17
R-deux ajusté		,01		

* $p < ,05$

** $p < ,01$

*** $p < ,001$

CHAPITRE 5

DISCUSSION

La présente étude avait pour objectif de vérifier l'incidence d'un programme de prévention de la violence par la médiation sur les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance des élèves. Pour ce faire, des analyses de variance ont été effectuées afin de vérifier si le programme *Vers le pacifique* a une incidence sur les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance et si les différences observées peuvent être attribuées au temps, au sexe, au niveau d'exposition ou aux interactions entre ces facteurs. Des régressions multiples ont aussi été réalisées afin de vérifier quels comportements appris grâce au programme *Vers le pacifique* ont une incidence sur les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance. Dans ce chapitre, les résultats concernant les buts de maîtrise seront rappelés et discutés, suivis de ceux concernant le sentiment d'appartenance. Ensuite, les limites de la recherche et la prospective seront présentées.

5.1 Buts de maîtrise

Les résultats présentés au chapitre 4 indiquent que le programme *Vers le pacifique* n'a pas d'incidence sur l'adoption de buts de maîtrise chez les élèves. On note une diminution des buts de maîtrise chez l'ensemble des participants, peu importe leur sexe et leur groupe. Cependant, les analyses de régression révèlent que plus un élève se perçoit comme étant capable de bien gérer ses émotions lorsqu'il vit un conflit, plus il adopte des buts de maîtrise. La gestion des émotions lors de situation potentiellement conflictuelles

est une habileté développée grâce au programme *Vers le pacifique* (Bowen, 2006). Il est toutefois important de noter la faiblesse du modèle révélant ce résultat.

5.1.1 Discussion des résultats

Le fait que les buts de maîtrise des garçons et des filles diminuent dans le temps n'est pas un résultat surprenant. En effet, Wigfield et al. (2006) rapportent une diminution des buts d'accomplissement de l'élève à travers son parcours scolaire, particulièrement les buts de maîtrise. Cette diminution va de pair avec une diminution générale de la motivation scolaire au primaire, qui s'explique par le fait que plus les élèves vieillissent, moins ils semblent apprécier l'école. En fait, 50% des garçons et 42% des filles disent ne pas aimer l'école à la fin de leur primaire (Bouffard, 2005). Les buts de maîtrise étant fortement associés à la motivation intrinsèque, à l'engagement et à l'intérêt envers l'école (Wigfield et al., 2006), qu'ils diminuent dans le temps n'est pas un résultat qui défie les recherches portant sur le sujet.

Il était toutefois attendu que des différences sur les buts de maîtrise entre les garçons et les filles soient significatives, puisque le programme *Vers le Pacifique* a davantage eu de bénéfices sur les filles que sur les garçons (Bowen, 2006). En se basant sur l'hypothèse que le programme avait un impact sur les buts de maîtrise, on pouvait supposer que le développement de buts sociaux réalisé grâce au programme inciderait davantage sur les buts scolaires, et particulièrement les buts de maîtrise, des filles. Toutefois, qu'il n'y ait pas de différence entre la diminution des buts de maîtrise chez les garçons et chez les filles cadre avec d'autres études sur le sujet; en effet, Bouffard, Vezeau et Simard (2006) rapportent plusieurs études qui indiquent qu'il n'y a pas de différence entre les buts de maîtrise des garçons et des filles du primaire.

Il est surprenant de constater que la diminution des buts de maîtrise est la même autant chez les élèves ayant participé au programme *Vers le pacifique* que chez ceux appartenant au groupe témoin. Le programme ayant eu un impact significatif sur le comportement et le développement de la compétence sociale des élèves (Bowen, 2006), il était attendu qu'il ait également une incidence sur l'adoption de buts de maîtrise. En effet, les élèves qui adoptent des buts sociaux adaptés au contexte de l'école, telle la prosocialité, ont davantage tendance à adopter des buts liés aux apprentissages faits en classe (Wentzel, 2002). Cette absence d'impact significatif peut s'expliquer par le fait que les conceptions théoriques traitant de la relation entre les buts sociaux et les buts scolaires ne se concentrent pas uniquement sur l'adoption de buts de maîtrise; les buts de performance font également partie de ce que les chercheurs appellent "buts scolaires". Il est possible que les élèves qui ont bénéficié du programme *Vers le pacifique* montrent plus de buts scolaires que ceux du groupe témoin, sans nécessairement que ces buts scolaires soient orientés vers la maîtrise des contenus. De plus, les buts adoptés par les élèves sont fortement tributaires de l'environnement. En effet, les conditions mises en place par les enseignants (compétitives, coopératives, axées sur la performance ou axées sur la maîtrise des contenus) influencent grandement le type de but adopté par les élèves, ainsi que leur motivation (Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998). Anderman et Anderman (1999) rapportent que les buts de performance sont de plus en plus promus dans la classe au fur et à mesure que l'élève progresse dans son parcours scolaire. Il est donc possible que les enseignants qui animent en classe les ateliers proposés par *Vers le pacifique* et qui, par le fait même, font la promotion de buts sociaux adaptés, continuent tout de même de valoriser la compétition et la performance quand vient le temps d'enseigner et d'évaluer des contenus et des compétences scolaires.

Le fait que la gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles prédise l'adoption de buts de maîtrise peut s'expliquer indirectement par l'incidence d'un

climat de nature coopérative sur les buts d'apprentissage adoptés. En effet, Dowson, McInerney et Nelson (2006) rapportent que la nature des relations entre les élèves de la classe peut jouer un rôle important dans le type de but adopté par ceux-ci. L'habileté à bien gérer ses émotions lors de situations potentiellement conflictuelles se manifeste par des comportements tels l'écoute de l'autre, le calme et l'expression adéquate de ses émotions. Ces manifestations comportementales aident grandement à régler le conflit de manière coopérative, où les deux individus en sortent gagnants. Les élèves qui présentent cette habileté vivent donc davantage de situations mettant de l'avant la coopération, plutôt que la compétition. Or, un élève qui a une vision de l'autre comme étant quelqu'un avec qui il aimerait coopérer encourage l'adoption de buts de maîtrise (Darnon, Buschs et Butera, 2006).

Ce phénomène peut aussi être expliqué à la fois par la théorie de l'interdépendance sociale et la théorie des buts d'accomplissement. La première stipule que les situations conflictuelles peuvent être gérées soit de manière coopérative, où la solution satisfait les deux parties, soit de manière compétitive, où l'un en sort gagnant et l'autre perdant (Johnson et Johnson, 1996). Le programme *Vers le pacifique* cadre dans une gestion coopérative des conflits et tente de limiter au maximum la compétition entre les pairs en discorde. Cette diminution de la compétition entre les pairs, au plan social, peut possiblement être transférée au plan scolaire. En effet, lors d'une situation d'apprentissage, il est possible que deux élèves travaillant en équipe aient deux réponses différentes à proposer. En gérant leur différend de manière compétitive, où l'un sera perçu en bout de ligne comme étant plus compétent, ou plus performant, que l'autre, des chercheurs ont remarqué que les élèves se sentent menacés par leur coéquipier et ont alors peu tendance à prendre en considération son point de vue. À l'opposé, gérer un conflit cognitif de manière coopérative, où l'apport du coéquipier est perçu par l'élève comme un support pour réussir

la tâche, et où ni l'un ni l'autre ne sera considéré comme plus ou moins compétent, amènera les élèves à moins se comparer entre eux (Darnon, Bushs et Butera, 2006). Il a été démontré que *Vers le pacifique* a une incidence positive sur la gestion des émotions des élèves lorsqu'ils sont aux prises avec un conflit interpersonnel (Bowen, 2006). S'ils gèrent leurs émotions de la même façon lorsqu'ils vivent un conflit cognitif dans une équipe de travail, fortes sont les chances qu'ils appliquent les principes de la gestion coopérative du conflit, qu'ils ne se sentent pas menacés ou en compétition avec leurs pairs et adoptent une vision plus compatible avec l'adoption de buts de maîtrise.

Par contre, il importe de mentionner que le modèle révélant que la gestion des émotions agit sur l'adoption de buts de maîtrise est très faible. Cette faiblesse peut s'expliquer par le fait que la variable Gestion des émotions a aussi été recueillie à partir de réponses d'enseignants. Or, dans ce cas-ci, la gestion des émotions (telle qu'évaluée par les enseignants) ne prédit pas l'adoption de buts de maîtrise. Il est possible que la perception qu'a l'enseignant des habiletés de ses élèves diffère de la perception que ces derniers ont d'eux-mêmes (Kaiser et Jenboudi, 2009). Il en va de même pour les autres variables (Conduites prosociales, Autocontrôle comportemental, Habiletés à la résolution de conflits et Capacité à exprimer ses émotions), qui sont toutes des désignations par les pairs. Il est impossible d'affirmer, à la lumière de ces résultats, que plus un élève est perçu comme habile socialement par ses pairs, plus il adopte des buts de maîtrise. Cependant, encore une fois, les buts de maîtrise sont auto-révélés, alors que les variables ici décrites sont des désignations par les pairs; il peut donc y avoir une incohérence entre la perception de que l'élève a de lui-même et la perception que les autres ont de lui (Berger, 2001). Un modèle qui inclut à la fois des variables auto-révélées et des variables impliquant une tierce personne peut subir cette incohérence et ainsi s'avérer être très faible.

5.1.2 Apport de l'étude au plan scientifique

Les résultats présentés au chapitre 4 et discutés dans la section précédente apportent à la communauté scientifique des connaissances nouvelles qui confirment certaines théories ou qui pistent vers l'élaboration de nouveaux modèles explicatifs.

Relation complémentaire entre les buts scolaires et les buts sociaux

Les résultats de la présente étude s'inscrivent dans la conception théorique que les buts scolaires et les buts sociaux se développent indépendamment les uns des autres. Autrement dit, la relation entre eux serait de nature complémentaire. Les buts scolaires agissent sur l'engagement dans les tâches scolaires, et l'engagement mène à la réussite. Parallèlement à cela, les buts sociaux agissent sur le comportement qui, s'il est adapté au contexte de l'école, peut lui aussi mener à la réussite scolaire (Wentzel, 1999). L'élève qui présente à la fois des buts scolaires et des buts sociaux aura beaucoup de succès à l'école (Wentzel, 2002), sans nécessairement que les uns agissent sur le développement des autres. Sachant cela, on comprend qu'il importe de valoriser et de promouvoir parallèlement l'adoption de ces deux types de buts, car se concentrer uniquement sur les buts sociaux, comme le fait *Vers le pacifique*, n'entraînera pas l'adoption de buts scolaires, comme les buts de maîtrise, et, à l'opposé, mettre en place des contextes qui encouragent le développement de buts scolaires ne suffira pas à augmenter la présence de buts sociaux adaptés chez les élèves.

Incidence de la gestion des émotions sur les buts de maîtrise

Le contexte de classe a une forte influence sur l'adoption de buts de maîtrise ou de buts de performance. En effet,

on peut favoriser l'adoption de l'un ou l'autre type de buts en modifiant le contexte. Parmi les facteurs orientant vers l'un ou

l'autre type de buts, plusieurs relèvent de la façon dont sont structurées les relations interpersonnelles : la structuration des groupes et les relations entre apprenants. La mise en avant de buts de maîtrise peut passer par la valorisation des autres personnes, en donnant aux étudiants la possibilité d'interagir au sein de la classe et en encourageant les valeurs non compétitives (Darnon, Buchs et Butera, sous presse, p.3).

Toutefois, la présente étude nous apprend qu'une habileté sociale, la gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles, peut aussi avoir un impact sur l'adoption de buts de maîtrise. À l'intérieur d'un contexte de classe dans lequel la coopération est mise de l'avant, il est aussi essentiel développer la capacité des élèves à rester calme, à écouter l'autre et à exprimer correctement ses émotions lorsqu'ils vivent un conflit, car cette habileté permettra elle aussi l'adoption de buts de maîtrise, qui sont de forts prédicteurs de la motivation à apprendre et de la réussite.

5.1.3 Recommandations

À la lumière des résultats et de l'apport de ceux-ci à la recherche, il est possible de recommander aux praticiens certaines interventions qui permettront de développer davantage les buts de maîtrise des élèves.

Tout d'abord, la diminution significative dans le temps des buts de maîtrise des élèves, peu importe leur groupe, indique qu'il est nécessaire de favoriser, au sein de l'environnement scolaire, des interventions permettant le maintien ou l'augmentation de ce facteur, puisqu'il est reconnu comme ayant une incidence sur la réussite (Covington, 2000). *Vers le pacifique*, selon ce que cette étude nous révèle, ne cadre pas dans ce type d'intervention. Ajouter au programme *Vers le pacifique* un volet motivationnel, qui sensibiliserait les enseignants et leurs élèves aux bienfaits d'adopter une attitude axée sur la maîtrise des savoirs et le progrès personnel plutôt que sur les notes et la compétition, pourrait avoir une incidence positive sur l'adoption de buts de maîtrise par les élèves.

Ensuite, l'ajout de ce volet cadre dans la perspective théorique, confirmée par cette étude, qui stipule que les buts scolaires et les buts sociaux se développent indépendamment les uns des autres. Ainsi, tout en travaillant les habiletés nécessaires à une résolution de conflits, les enseignants doivent veiller à ce que la promotion de buts axés sur la maîtrise des apprentissages soit présente dans la classe. Ces deux interventions doivent se faire de façon presque simultanée. Les chances de réussite de leurs élèves en seront par le fait même augmentées.

Enfin, sachant qu'une bonne gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles agit sur l'adoption de buts de maîtrise, il importe que les enseignants ciblent rapidement dans leurs classes les élèves qui ont de la difficulté à maîtriser cette habileté sociale. Ceux-ci pourront être davantage soutenus lors des ateliers du programme *Vers le pacifique* qui visent la gestion des émotions. En les rendant capable de garder leur calme, d'écouter les autres et d'exprimer correctement leurs émotions, les enseignants développent aussi un facteur qui pourra agir sur l'adoption de buts de maîtrise et, ultimement, sur la réussite scolaire de ces élèves.

5.2 Sentiment d'appartenance

Les résultats présentés au chapitre 4 indiquent que le programme *Vers le pacifique* n'a pas d'incidence sur le sentiment d'appartenance des élèves. On note une diminution du sentiment d'appartenance chez l'ensemble des participants, peu importe leur sexe. Qui plus est, ce sont les élèves issus du groupe expérimental dont l'exposition au programme a été jugée faible qui ont le plus faible sentiment d'appartenance. De plus, les analyses de régression laisse croire que plus un élève est identifié par les pairs comme étant altruiste, généreux et gentil, plus son sentiment d'appartenance à l'école semble être élevé. Il est

toutefois important de noter que le seuil de signification, quoique presque statistiquement acceptable, n'a pas été atteint. De plus, le modèle révélant ce résultat est très faible.

5.2.1 Discussion des résultats

En premier lieu, que le programme *Vers la pacifique* n'ait pas d'impact sur le sentiment d'appartenance est un résultat surprenant. Il était attendu que les élèves ayant été exposés au programme *Vers le pacifique* aient un sentiment d'appartenance significativement supérieur, au deuxième temps de mesure, aux élèves issus du groupe témoin, puisqu'il a été démontré que ce programme améliore significativement certains comportements (Bowen, 2006). Comme les comportements sont guidés par les buts sociaux (McCollum, 2006), qui eux-mêmes émanent, entre autres, du besoin d'appartenir à l'école (Beaumeister et Leiry, 1995), de meilleurs comportements devraient aller de pair avec un plus fort sentiment d'appartenance. C'est un tout autre résultat qui s'est révélé significatif. Les élèves issus du groupe expérimental dont le niveau d'exposition au programme *Vers le pacifique* a été jugé faible ont un sentiment d'appartenance plus faible que ceux des deux autres groupes. Théoriquement, les élèves n'ayant pas du tout été exposés au programme *Vers le pacifique* (groupe témoin) auraient dû être ceux ayant le plus faible sentiment d'appartenance, puisqu'ils n'ont pas bénéficié des impacts positifs du programme sur leurs comportements et leurs buts sociaux.

En second lieu, le fait que le sentiment d'appartenance des garçons et des filles diminue dans le temps confirme des théories présentes dans la littérature. En effet, Mitchell (2010) indique que le sentiment d'appartenance envers l'école tend à décliner avec l'âge, et la transition entre le primaire et le secondaire est particulièrement significative dans cette diminution. Le sentiment d'appartenance dépend de facteurs telles la confiance de l'élève et

des parents envers l'école, la possibilité pour les élèves de participer activement à ses apprentissages et la présence d'un curriculum intéressant. L'environnement scolaire des participants de l'étude, qu'il ait ou non implanté le programme *Vers le pacifique*, ne met peut-être pas en place les conditions nécessaires à la présence de ces facteurs dans l'école, ce qui expliquerait la baisse du sentiment d'appartenance entre le premier et le deuxième temps de mesure.

En dernier lieu, les résultats des analyses de régression indiquent que les conduites prosociales tendent à agir sur le sentiment d'appartenance. Ces comportements prosociaux, soient le fait d'être gentil, généreux et altruiste ont été évalués par les pairs. On peut donc supposer qu'un élève qui est perçu de la sorte par les autres élèves de sa classe est probablement en bonne relation avec eux. Avoir de bonnes relations avec ses pairs prédit fortement le sentiment d'appartenance à l'école (Lubbers et al., 2006). Les élèves qui ont donc les habiletés nécessaires pour entretenir des liens positifs avec leurs camarades ont davantage de chance de se sentir bien à l'école. Ce bien-être peut les inciter à adopter les valeurs et les attitudes promues au sein de cette école (Boucher et Morose, 1990), incluant probablement les buts scolaires transmis par les enseignants. Cependant, il est important de noter la faiblesse du modèle révélant cette tendance. Ceci peut s'expliquer aussi par le fait que la variable Sentiment d'appartenance est auto-révélee, alors que la variable Conduites prosociales a été mesurée grâce à des désignations des pairs. Encore une fois, la possible incohérence entre la perception que l'élève a de soi-même et la perception que les autres ont de lui peut avoir joué un rôle important dans la faiblesse du modèle (Berger, 2010).

5.2.2 Apport de la recherche au plan scientifique

Les résultats concernant le sentiment d'appartenance des élèves apportent à la recherche des connaissances qui permettent de mieux comprendre l'impact possible d'un programme de prévention de la violence tel *Vers le Pacifique*.

Diminution du sentiment d'appartenance dans le temps

Le sentiment d'appartenance de tous les participants, qu'ils aient ou non bénéficié du programme *Vers le pacifique*, a diminué. Cela nous indique que ce programme n'empêche pas, ou ne ralentit pas, le déclin du sentiment d'appartenance dans le temps. Le programme n'agit donc probablement pas sur des facteurs qui ont un impact positif reconnu sur le sentiment d'appartenance, comme la confiance qu'ont les élèves et les parents envers l'école, la présence d'un curriculum intéressant et la possibilité pour l'élève de jouer un rôle actif dans ses apprentissages (Mitchell, 2010). Malgré l'amélioration marquée des comportements des élèves qui y ont participé et, par le fait même, l'adoption de buts sociaux adaptés à leur environnement, *Vers le pacifique* ne suffit pas à combler le besoin d'appartenance. D'autres interventions complémentaires sauront peut-être rehausser le sentiment d'appartenance à l'école.

Tendance des conduites prosociales à agir sur le sentiment d'appartenance

Malgré la faiblesse du modèle, les résultats indiquent une tendance des conduites prosociales à agir sur le sentiment d'appartenance. Plus l'élève est perçu par ses pairs comme étant généreux, gentil et altruiste, plus son sentiment d'appartenance est élevé. La perception que les autres ont de lui peut agir sur le sentiment d'appartenance d'un élève si celle-ci est positivement liée à des comportements de nature prosociale. Agir sur les

relations entre les pairs, en misant sur la gentillesse, la générosité et l'altruisme qu'ils devraient faire preuve les uns envers les autres est peut-être une autre façon d'aider les élèves à combler leur besoin d'appartenance et à se sentir bien à l'école.

5.2.3 Recommandations

À la lumière des résultats et des nouvelles connaissances apportées par cette étude, il est possible d'émettre des recommandations aux intervenants qui travaillent quotidiennement avec les élèves, afin d'assurer un maintien ou une augmentation du sentiment d'appartenance à l'école.

Premièrement, les écoles qui décident d'implanter le programme *Vers le pacifique* doivent le faire en sachant qu'il ne peut à lui seul agir significativement sur le sentiment d'appartenance des élèves. D'autres actions doivent être mises en place parallèlement à lui. Par exemple, les écoles peuvent modifier leur curriculum en le rendant plus adapté et plus intéressant pour leur type de clientèle en ajoutant entre autres des options qui sauront satisfaire les goûts divers des élèves. De plus, il importe de s'assurer que le lien de confiance entre l'école et les parents soit solide, puisqu'il peut agir sur le sentiment d'appartenance des élèves à l'école (Mitchell, 2010). Le troisième volet du programme *Vers le pacifique*, visant les parents et la communauté, est le moyen tout indiqué pour créer et maintenir ce lien. Informer les parents sur les progrès réalisés grâce à *Vers le pacifique*, les impliquer davantage dans le processus d'entraînement à la résolution de conflits et offrir du soutien aux familles aux prises avec des enfants plus problématiques par rapport à ces habiletés seraient des actions favorables pour atteindre ce but.

Deuxièmement, sachant que plus les élèves sont perçus par leurs pairs comme étant altruistes, généreux et gentils, plus ils ont tendance à avoir un fort sentiment

d'appartenance, il est nécessaire de promouvoir au sein de l'école ces comportements. Que ce soit en classe, à la cafétéria ou dans la cour d'école, ces comportements positifs doivent être reconnus et valorisés par les intervenants. Ces derniers auraient aussi avantage à cibler, au sein de l'école, les élèves qui ne sont pas perçus de la sorte par leurs pairs, afin de leur apporter le soutien nécessaire dans le développement de leurs conduites prosociales. Ces élèves pourraient aussi être plus soutenus par les enseignants lors des ateliers du programme *Vers le pacifique* qui visent le développement des conduites prosociales.

5.3 Limites de la recherche

La présente étude comporte des limites importantes. La section qui suit en expose trois : l'absence de certaines données, les types de mesure et la quantité de variables étudiées.

En premier lieu, toutes les données recueillies lors de l'étude d'impact sur le programme *Vers le pacifique* (Bowen, 2006) qui sont pertinentes pour répondre aux objectifs de recherche de la présente étude n'étaient pas disponibles. D'abord, il a fallu éliminer un grand nombre de participants qui, lors de la collecte de données, n'avaient répondu aux questions relatives aux variables dépendantes qu'à un seul des deux temps de mesure. Or, un des objectifs de recherche étant d'évaluer l'incidence dans le temps de *Vers le pacifique* sur ces deux variables, il a fallu éliminer tout participant ne satisfaisant pas les exigences requises. De plus, dans le rapport d'analyse de Bowen (2006), on apprend que le programme *Vers le pacifique* a en fait eu une incidence sur huit variables : Gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles (mesures auto-reportées), Capacité à identifier les causes des conflits (mesures auto-reportées), Solution de réparation proposée en vue de solutionner un problème interpersonnel (reportée lors d'une entrevue

individuelle), Gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles (évaluation de l'enseignant), Capacité d'exprimer ce qu'il ressent (désignations des pairs), Habiletés à la résolution de conflits (désignations des pairs), Autocontrôle comportemental (désignations des pairs) et Conduites prosociales (désignations des pairs). Or, il a fallu laisser de côté les variables Capacité à identifier les causes d'un conflit et Solution de réparation proposée en vue de solutionner un problème interpersonnel, puisque ces variables n'étaient plus disponibles dans la base de données originale. Il aurait été intéressant d'intégrer ces deux variables à l'équation de régression, pour vérifier si elles prédisent l'adoption de buts de maîtrise ou le sentiment d'appartenance des participants. Elles auraient été d'autant plus intéressantes à étudier puisqu'elles ont toutes deux été mesurées à partir de réponses du participant, et non d'une tierce personne (pairs ou enseignant).

Ce dernier argument mène à la seconde limite de l'étude, soit la nature des données disponibles. De fait, les deux variables dépendantes, soient Buts de maîtrise et Sentiment d'appartenance, ont été constituées à partir de mesures auto-révélées, tirées du *Questionnaire sur l'environnement socio-éducatif* (QES). Les variables indépendantes, quant à elles, ne sont pas toutes auto-révélées. Une seule l'est (Gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles), les autres ayant été mesurées grâce aux désignations par les pairs ou à l'évaluation de l'enseignant. Or, pour la variable dépendante Buts de maîtrise, seule la variable indépendante auto-révélée la prédit, ce qui indique que le modèle aurait pu être plus puissant avec davantage de variables de cette nature.

En dernier lieu, la faible quantité de variables dépendantes peut constituer une limite importante de la recherche, restreignant de beaucoup la compréhension des effets que peut avoir le programme sur les élèves. En effet, l'étude des buts scolaires des élèves devrait inclure à la fois les buts de maîtrise et les buts de performance. Plusieurs auteurs qui en font

leur objet d'étude, ou qui se penchent sur les processus motivationnels, les incluent tous deux dans leurs recherches (Brookhart, Walsh et Zientarski, 2006; Bouffard, Vezeau et Simard, 2006; Veermans et Tapola, 2004). *Vers le pacifique* n'a pas d'incidence sur les buts de maîtrise des élèves, mais qu'en est-il des buts de performance? En raison d'une trop faible consistance interne, cette variable a dû être laissée de côté. En plus des buts de performance, il n'a pas été possible d'étudier l'incidence de *Vers le pacifique* sur l'engagement, le sentiment de compétence, l'intérêt et la valeur accordée à l'école. Ces variables qui, en complémentarité avec les buts de maîtrise et les buts de performance, sont des indicateurs ou des déterminants importants de la motivation à apprendre (Viau, 1994) n'étaient représentées dans le QES que par une seule question. Ceci, en plus du peu de participants ayant répondu à la question aux deux temps de mesure, a forcé leur retrait des analyses.

5.4 Prospective

La présente étude a permis d'évaluer l'incidence du programme *Vers le pacifique* sur deux variables : les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance. La littérature indique clairement qu'elles sont déterminantes dans le succès scolaire des élèves (Mitchell, 2010; Urdan et Sheonfelder, 2006). Toutefois, malgré ces résultats, des questions et hypothèses restent sans réponse et mériteraient une investigation ultérieure à cette recherche.

Premièrement, même si les buts de maîtrise sont un déterminant important de la motivation à apprendre, d'autres facteurs doivent être pris en considération lorsqu'on veut étudier ce phénomène. La motivation à apprendre étant un facteur essentiel à la réussite scolaire, il serait intéressant d'étudier l'impact d'un programme tel *Vers le pacifique* sur un ensemble de déterminants de la motivation et de la réussite. Pour ce faire, il faudrait, tout

en conservant un groupe témoin, questionner de manière plus approfondie les élèves scolarisés dans un établissement offrant le programme. Des mesures de déterminants internes de la motivation, tels le sentiment de compétence, les buts de maîtrise et de performance, le sentiment de contrôle, la valeur accordée à l'école et l'intérêt envers les tâches scolaires pourraient être recueillies, ainsi que des mesures rattachées à des déterminants externes, comme la relation avec l'enseignant et les pairs et le climat de classe. L'engagement et la persévérance scolaire, indicateurs importants de la motivation, pourraient aussi être mesurés, de même que la réussite en classe des diverses matières académiques. De cette façon, il serait possible de dresser un portrait plus complet des impacts de *Vers le pacifique* sur le vécu scolaire des élèves et émettre davantage de recommandations aux praticiens.

Deuxièmement, les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance n'ont pu être mesurés sur l'ensemble des participants, puisque seuls les élèves qui étaient en quatrième et cinquième années au premier temps de mesure ont répondu aux questions relatives à ces deux variables. Il serait intéressant de comparer les réponses de ces élèves plus âgés à celles des plus jeunes, d'abord parce que la littérature démontre que le sentiment d'appartenance et les buts de maîtrise diffèrent entre les élèves plus jeunes et plus âgés (Mitchell, 2010; Wigfield et al., 2006), et parce que Bowen (2006) a constaté que le programme avait, pour certaines variables, davantage eu d'impact sur les plus jeunes élèves des écoles expérimentales.

Finalement, un des volets du programme *Vers le pacifique* est la médiation par les pairs. Des élèves sont formés et supervisés par des membres du personnel pour aider leurs pairs à résoudre pacifiquement leurs conflits. Occuper cette fonction au sein de son école contribuerait-il davantage à l'adoption de buts de maîtrise, au maintien ou au

développement du sentiment d'appartenance? Est-ce bénéfique au plan motivationnel? Une étude portant sur les élèves médiateurs pourrait répondre à ces questions.

CONCLUSION

Les programmes de prévention de la violence à l'école sont essentiels pour assurer aux élèves un environnement sain et sécuritaire. Ceux qui visent l'entraînement à la résolution de conflits ont fait leurs preuves : ils améliorent significativement les comportements des élèves. Le programme *Vers le pacifique*, au Québec, doit continuer à être implanté dans les écoles, car il agit positivement sur des habiletés socio-cognitives et comportementales à la résolution de conflits, tels, entre autres, l'autocontrôle, la prosocialité et la gestion des émotions.

Cependant, la présente étude n'a pu démontrer que ce programme agit sur des variables liées à la motivation à apprendre, soient l'adoption de buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance. En effet, un élève qui adopte des buts de maîtrise s'engagera davantage dans les tâches scolaires, et l'engagement est une manifestation de la motivation à apprendre. Se sentir accepté et valorisé par son environnement scolaire prédit aussi la motivation scolaire. Le programme *Vers le pacifique*, malgré ses effets positifs sur les comportements sociaux des élèves, n'agit pas sur ces deux variables.

Il importe donc, pour les intervenants scolaires, de mettre en place, parallèlement au programme, des pratiques éducatives qui sauront favoriser le développement du sentiment d'appartenance des élèves à leur école, ainsi que l'adoption de buts de maîtrise.

D'autres études portant sur le programme pourraient aussi s'intéresser à d'autres variables de la motivation à apprendre, tels l'intérêt envers l'école, le sentiment de compétence et la perception de contrôle. Il serait aussi intéressant d'évaluer l'impact du programme sur la réussite scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Anderman, L.H., & Anderman, E.M. (1999). Social Predictors of Changes in Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 21-37.
- Anderman, L.H. (2003). Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging. *The journal of experimental education, 72(1)*, 5-22.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe. 2^e édition*. Boucherville, Gaetan Morin, 336 p.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational psychologist, 28(2)*, 117-148.
- Beaumeister, R.F et Leiry, M.R. (1995). The Need to Belong : Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin, 177*, 497-539.
- Berger, L. (2010). *The relationship between accuracy of self-perception and attachment organization in adolescence*. University of Virginia Distinguished majors project.
- Birch, S.H. et Ladd, G.W. (1996). Interpersonal Relationships in the School Environment and Children's Early School Adjustment : the Role of Teachers and Peers. Tiré de J. Juvonen et K. Wentzel (Eds.), *Social motivation : Understanding children's school adjustment* (pp. 199-225). New York : Cambridge University Press.
- Boucher, L.-P., Morose, J., (1990) Responsabilisation et appartenance : la dynamique d'un projet éducatif. *Revue des sciences de l'éducation, 16 (3)*, 415-431.
- Bouffard, T. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*. Université du Québec à Montréal, 103 p.
- Bouffard, T., Vezeau, C. et Simard, G. (2006). Motivations pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles et selon les matières. *Enfance, 4*, 395-409.
- Bowen, F. et Desbiens, N. (2002). *La prévention des conduites violentes en milieu scolaire. Évaluer pour développer de meilleures pratiques*. Récupéré le 30 mars 2009 de <http://www.ulaval.ca/crises/pdf/crises14.pdf>
- Bowen, F. et Desbiens, N. (2002). *La prévention des conduites violentes en milieu scolaire. Évaluer pour développer de meilleures pratiques*. Récupéré le 30 mars 2009 de <http://www.ulaval.ca/crises/pdf/crises14.pdf>
- Brookhart, S.M., Wlask, J.M., Zientarski, W.A. (2006) The Dynamics of Motivation and Effort for Classroom Assessments in the Middle School Science and Social Studies. *Applied measurements in education, 19(2)*, 151-184.
- Brown, J. L., Roderick, T., Lantieri, L., Aber, J.L. (2004). The Resolving Conflict Creatively Program: A School-Based Social and Emotional Learning Program. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 151-169). New York, NY: Teachers College Press.
- Burrell, N. A., Zirbel, C.S., Allen, M. (2003). Evaluating Peer Mediation Outcomes in Educational Settings: a Meta-analytic Review. *Conflict resolution quarterly, 21(1)*, 7-26.

- Centre jeunesse de Québec. (2001). *Coup d'oeil à différents programmes*. Récupéré le 6 novembre 2009 de <http://www.centrejeunessedequébec.qc.ca/Afficher.aspx?page=1801>
- Chouinard, R. (2004). *La motivation à apprendre: une question de perceptions et de contexte*. Récupéré le 22 avril 2009 de <http://www.appui-motivation.qc.ca>
- Connell, J.P. (1990). Context, Self and Action: a Motivational Analysis of Self-system Processes across the Life-span. In D. Cicchetti (Ed.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp.61-97). Chicago: University of Chicago Press.
- Connel, J.P. et Wellborn, J.G. (1991). Competence, Autonomy, and Relatedness: A Motivational Analysis of Self-system Processes. Tiré de M.R. Gunnar et L.A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development: The Minnesota Symposia on Child Development* (Vol. 23, pp. 43-78). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171-190.
- Darnon, C. et Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Eliot et McGregor. *L'année psychologique*, 105, 105-131.
- Darnon, C., Buchs, C et Butera, F. (2006). *Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui*. Récupéré le 3 mars 2011 de <http://rfp.revues.org/84?lang=fr>
- Darnon, C, Buchs, C., & Butera, F. (sous presse). Apprendre ensemble : Buts de performance et buts de maîtrise au sein d'interactions sociales entre apprenants. Dans : B. Galand & E. Bourgeois (Eds.). *Motiver à apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Daunic, A. P., Smith, S.W., Robinson, T.R., Miller, M.D., Landry, K.L. (2000). School-wide Conflict Resolution and Peer Mediation Programs: Experiences in three Middle Schools. *Intervention in school and clinic*, 36(2), 94-100.
- Davis, H.A. (2006). Exploring the Contexts of Relationship Quality between Middle School Students and Teachers. *The elementary school journal*, 106(3), 193-220.
- Debarbieux, E. (2004) La violence à l'école: une mondialisation? *Ville-École-Intégration Enjeux, hors-série no 8*, 1-31
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Ryan, R.M. (1991). Motivation and Education: the Self-determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3,4), 325-346.
- Dowson, M., McInerney, D. M. & Nelson, G. (2006). An Investigation of the Effects of School Context and Sex Differences on Students' Motivational Goal Orientations. *Educational Psychology*, 26, 781-811.
- Dyke, N. (2008) *Difficultés de comportement : nouvelles connaissances, nouvelles interventions*. Récupéré le 30 mars 2009 de www.mels.gouv.qc.ca
- Eccles, J. (1993). School and Family Effects on the Ontogeny of Children's Interests, Self-perceptions, and Activity Choices. Tiré de J.Jacobs (Eds.), *Development perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*, 40, 145-208. Lincoln: University of Nebraska Press.

- Eccles, J., Wigfield, A. et Shiefele, U. (1998). Motivation to Succeed. Tiré de W. Darnon et N. Eisenberg. *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. 3, pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS, Third Edition*. London: SAGE Publications. 856 p.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from School. *Review of educational research*, 59, 177-142.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005). *Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires*. In L. De Blois (Ed.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (pp. 51-64). St-Nicolas : PUL.
- Fredricks, J.A, Blumenfeld, P., Friedel, J. et Paris, A. (2003). School Engagement. *Child Trends: Paper presented at the Indicators of positive development conference*, Washington, 49 p.
- Ford, M.E. (1992). *Motivating Humans : Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*. Newbury Park, CA : Sage
- Giota, J. (2006). Why am I in School? Relationship between Adolescents' Goal Orientation, Academic Achievement and Self-evaluation. *Scandinavian Journal of educational research*, 50(4), 441-461.
- Goodenow, C. et Grady, K.E. (1993). The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation among Urban Adolescent Students. *Journal of experimental education*, 62(1), 60-72.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage*. 2^e édition. Boucherville : Gaetan Morin, 350 p.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., Black, W.C. (1998). *Multivariate Data Analysis (5th Ed.)*. Prentice Hall, Upper Saddle River, New York.
- Hidi, S. et Harackiewicz, J. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: a Critical Issue for the 21st Century. *Review of educational research*, 70(2), 151-179.
- Institut de la statistique du Québec (2009). *Taux de décrochage (sorties sans qualification ni diplôme) du secondaire, en formation générale des jeunes, selon le sexe, Estrie et ensemble du Québec, 2002-2003 à 2006-2007*. Récupéré le 18 avril de <http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/profils/profil05/societe/education/decrochage05.htm>
- Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B., Acikgoz, K. (1994). Effects of Conflict Resolution Training on Elementary School Students. *Journal of Social Psychology*, 134(6), 803-817.
- 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. (2001). *Teaching Students to Be Peacemakers: a Meta-analysis*. Paper presented at the AERA Convention.
- Juvonen, J. et Wentzel, K.R. (1996). *Social Motivation : Understanding Children's School Adjustment*. New York: Cambridge University Press, 355 p.
- Juvonen, J. (2006). Sense of Belonging, Social Relationships and School Functioning. Tiré de Alexander, P.A. et Winne, P.H. (Ed), *Handbook of Educational Psychology*, 2nd edition (pp. 255-674), Erlbaum, Mahwah, NJ.

- Kindermann, T. A., McCollam, T. L., & Gibson, E. Jr. (1996). Peer Networks and Students' Classroom Engagement during Childhood and Adolescence. In K. Wentzel & J. Juvonen (Eds.), *Social Motivation : Understanding Children's School Adjustment*. (pp. 279-312). New York: Cambridge University Press.
- Lagacé, L. (2001). *Les élèves en difficultés de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 19 p.
- Lee, S.J. (2007). The Relations between Student-Teacher Trust Relationship and School Success in the Case of Korean Middle Schools. *Educational studies*, 33(2), 209-216.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation. 3e édition*. Montréal: Guérin, 1554 p.
- Lubbers, M.J., Van der Werf, M.P.C., Snijders, T.A.B., Creemers, B.P.M., Kuyper, H. (2006). The Impact of Peer Relations on Academic Progress in Junior High. *Journal of school psychology*, 44, 491-512.
- Lussier, M., Carrier, R., Massé, D. et Mireault, G. (2001). Programme AD-AGR-A. Adolescents – Agressifs – Action. Quand l'intervention passe par l'entraide. Récupéré le 13 décembre 2009 de <http://www.centrejeunessedequébec.qc.ca/institut/documents/ADAGRA%20-%20Programme%20-%20Site%20Web.pdf>
- McCollum, D. L. (2006). Students' Social Goals and Outcomes. *The Free Library*. Récupéré le 3 janvier 2011 de <http://www.thefreelibrary.com/Students' social goals and outcomes.-a0149613299>
- McDermott, P.A., Leigh, N.M., Perry, M.A. (2002) Development and Validation of the Preschool Learning Behaviour Scale. *Psychology in the schools*, 39, 353-365.
- MELS (1999) *Une école adaptée à tous ses élèves*. Récupéré le 27 janvier 2009 de www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/pdf/politi00.pdf
- MELS (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec, 291 p.
- MELS (2009). *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble!* Récupéré le 18 février 2010 de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/ViolenceEcole_f.pdf
- Mitchell, R. (2010). *Student Identification Across School Levels*. Récupéré le 1er mars 2011 de <http://www.academicleadership.org/article/student-identification-across-school-levels>
- Mounts, N. S. & Steinberg, L. (1995). An Ecological Analysis of Peer Influence on Adolescent Grade-point-average and Drug Use. *Developmental Psychology*, 31, 915-922.
- Newmann, F., Welhage, G.G., Lamborn, S.D. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. In Newmann (Ed), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp.11-39). New York: Teachers College Press.
- Ommundsen, Y., Haugen, R. et Lund, T. (2005). Academic Self-concept, Implicit Theories of Ability and Self-regulation Strategies. *Scandinavian Journal of educational research*, 49(5), 461-474.
- Patrick, H., Anderman, L. H., & Ryan, A. M. (2002). Social Motivation and the Classroom Social Environment. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 85-108). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Patrick, H., Ryan, A.M. et Kaplan, A. (2007). Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs and Engagement. *Journal of educational psychology*, 99(1), 83-98.
- Pétry, F. (2003). Guide pratique d'introduction à la regression en sciences sociales. St-Nicolas: Presses de l'Université Laval, 197 p.
- Piaget, J. (1965). *The Moral Judgement of the Child*. New York: Free Press.
- RESOLVE (2002). *School-based Violence Prevention Programs: A Resource Manual*. Récupéré le 6 novembre 2009 de <http://www.ucalgary.ca/resolve/violenceprevention/English/index.htm>
- Ryan, R.M. (1993). Agency and Organization: Intrinsic Motivation, Autonomy, and the Self in Psychological Development. Tiré de J. Jacobs (Eds.), *Nebraska Symposium on motivation, 1990* (Vol. 40, pp. 1-56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schellenberg, R., Parks-Savage, A., Rehfuss, M. (2007). Reducing Levels of Elementary School Violence with Peer Mediation. *Professional school counselling*, 10(5), 475-481.
- Sévigny, D. (2006). *Portrait du décrochage scolaire à Montréal*. Récupéré le 29 janvier 2009 de http://www.researeussitemontreal.ca/IMG/pdf/Portrait_decrochage.pdf
- Shaefer, B.A., Fitch Shur, K., Macri-Summers, M., MacDonald, S.L. (2002). Preschool Children Learning Behaviours, Concept Attainment and Problem Behaviours: Validity Evidence for Preschool Learning Behaviours Scale Scores. *Journal of psychoeducational assessment*, 22, 15-32.
- Skinner, E.A. et Belmont, M.J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behaviour on Student Engagement Across School Year. *Journal of educational psychology*, 85, 571-581.
- Spinath, B. (2005). Development and Modification of Motivation and Self-regulation in School Contexts: Introduction to the Special Issue. *Learning and Instruction* (15), 85-86.
- Stevahn, L. (2004). Integrating Conflict Resolution Training into the Curriculum. *Theory into practice*, 43(1), 50-58.
- Stevahn, L., Johnson, D.W., Johnson, R.T., Schultz, R. (2002). Effects of Conflict Resolution Training into a High School Social Studies Curriculum. *The journal of social psychology*, 142(3), 305-331.
- Table des partenaires, Persévérance Montréal (2004) *Le décrochage scolaire : un phénomène complexe*. Récupéré le 11 avril 2009 de <http://www.perseverancescolairemontreal.qc.ca/francais/phenomene.html>
- Urdu, T. et Schoenfelder, E. (2006). Classroom Effects on Student Motivation : Goal Structures, Social Relationships and Competence Beliefs. *Journal of school psychology*, 44, 331-349.
- Uttman, C.H. (1997). Performance Effects of Motivational State: a Meta-analysis. *Personality and social psychology review*, 71, 170-182.
- Veermans, M. et Tapola, A. (2004). Primary School Students' Motivational Profiles in Longitudinal Settings. *Scandinavian journal of educational research*, 48 (4), p. 373-395.

- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J. et Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (2), 445-458.
- Viau, R. (1994) *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du nouveau pédagogique.
- Weiner, B. (1985). An attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological review*, 92,(4), 548-573.
- Wentzel, K.R. (1989). Adolescent Classroom Goals, Standards for Performance, and Academic Achievement: and Interactionist Perspective. *Journal of educational psychology*, 81, 131-142.
- Wentzel, K.R. (1991). Social Competence at School: Relations Between Social Responsibility and Academic Achievement. *Review of educational research*, 61, 1-24.
- Wentzel, K.R. (1992). Motivation and Achievement in Adolescence: a Multiple Goals Perspective. Tiré de D. Schunk et J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: causes and consequences* (pp. 287-306). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wentzel, K.R. (1993). Social and Academic Goals at School: Motivation and Achievement in Early Adolescence. *Journal of early adolescence*, 13, 4-20.
- Wentzel, K.R. (1994). Relations of Social Goal Pursuit to Social Acceptance, Classroom Behavior, and Perceived Social support. *Journal of educational psychology*, 86, 173-182.
- Wentzel, K.R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: the Role of Parents, Teachers and Peers. *Journal of educational psychology*, 90(2), 202-209.
- Wentzel, K.R. (1999) Social-motivational Processes and Interpersonal Relationships: Implications for Understanding Motivation at School. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 76-97.
- Wentzel, K.R. (2002) The Contribution of Social Goal Setting to Children's School Adjustment. Dans A. Wigfield et J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 222-246). San Diego, CA: Academic Press.
- Wigfield, A. et Eccles, J.S. (1994). Children Competence Beliefs, Achievement and General Self-esteem. Change Across Elementary and Middle School. *Journal of early adolescence*, 14, 107-138.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Schiefele, U. Roeser, R. et Davis-Kean, P. (2006) Development of Achievement Motivation. Tiré de: Damon W. et Eisenberg, N. (Eds.), *Handbook of child psychology, 6th edition*. New York: Wiley, pp.933-1002.
- Youniss, J. et Smollar, J. (1989). Adolescents' Interpersonal Relationships in Social Context. Tiré de T.J. Berndt et G. Ladd (Eds.), *Peer Relationships in Child Development* (pp.300-316). New York: Wiley.
- Zsolnai, A. (2002). Relationship Between Children Social Competence, Learning Motivation and School Achievement. *Educational psychology*, 22(3), 317-329.

ANNEXES

ANNEXE 1 – Dictionnaire des variables

DICTIONNAIRE DES VARIABLES

Variables	Étiquettes	Items	Énoncés	Instrument de mesure	Alpha de Cronbach
Variables dépendantes					
Buts de maîtrise	MAIT_T1 MAIT_T4	mots2	C'est très important pour moi de comprendre la matière.	QES	T1 = .66
		mots3	Je fais de mon mieux même quand le travail ne compte pas.		
		mots4	Le plus important pour moi, c'est d'apprendre plein de choses.		
Buts de performance		mots1	Dans ma classe, je fais tous les efforts qu'il faut pour ne pas avoir de mauvaises notes	QES	Les alpha de Cronbach aux deux temps de mesure sont trop éloignés.
		cedu2	Dans ma classe, le plus important pour moi c'est d'avoir de bonnes notes.		
		cedu9	Dans ma classe, on a toujours l'impression que c'est grave si l'on fait des erreurs.		
		eng4	Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes?		
Sentiment d'appartenance	SAP_T1 SAP_T4	capp5	Je suis fier de mon école.	QES	T1 = .84
		capp8	Je suis content d'aller dans mon école.		
		capp9	Je suis content de revenir dans mon école après un		

			long congé.		
		capp10	J'aimerais pouvoir être dans une autre école.		
		capp11	J'aime mon école.		
		eng1	Aimes-tu l'école?		
		eng3	Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard?		
Sentiment de compétence	Eng2	Eng2	En pensant à tes notes, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves?	QES	n/a
Intérêt envers l'école	Eng1	Eng1	Aimes-tu l'école?	QES	n/a
Variables indépendantes					
Gestion des émotions (évaluée par les enseignants)	p_emot1 p_emot4		Ignore les distractions ou les provocations Évite les problèmes Utilise le contrôle de soi	Évaluation des conduites par l'enseignante	T1 = .9
Gestion des émotions (auto-reportées) Voir rapport - Annexe A	c_cspt1 c_cspt4	Questions 4, 6, 7, 8, 9	Quelle est la première chose que tu fais si tu es en colère contre un autre élève? Quels sont les moyens que tu prendrais pour te calmer si tu étais trop en colère contre un autre élève? Imagine que tu es en chicane avec un autre élève et	Questionnaire aux élèves	T1 = .83

			<p>cet élève veut te parler. Que ferais-tu?</p> <p>Qu'est-ce qu'un élève doit faire pour bien écouter une autre personne?</p> <p>Quand tu es en colère ou triste à cause d'un autre élève, quels moyens peux-tu utiliser pour lui dire ce que tu ressens?</p>		
Conduites prosociales (désignations des pairs)	smprot1 smprot4	sm4	Le nom des enfants qui aident le plus les autres.	Désignations comportementales	T1 = .83
		sm6	Le nom des enfants qui partagent le plus avec les autres.		
		sm7	Le nom des enfants qui disent le plus souvent des choses gentilles		
Habiletés à la résolution de conflits (désignation des pairs)	smrcst1 smrcst4		Le nom des enfants qui sont le plus capables de régler leur chicane avec les autres élèves sans se battre ou se crier des noms	Désignations comportementales	
Autocontrôle comportemental (désignation des pairs)	smcont1 smcont4		Le nom des enfants qui sont le plus capables de garder leur calme même quand on les dérange ou on leur crie des noms.	Désignations comportementales	T1 = .81
Capacité	smcomt1		Le nom des	Désignations	

d'exprimer ce qu'il ressent (désignation des pairs)	smcomt4		enfants qui sont le plus capables de dire aux autres comment ils se sentent quand ils sont tristes ou fâchés.	comportementale s	
---	---------	--	---	----------------------	--

ANNEXE 2 – Certificat d'éthique

Le 15 avril 2005

François Bowen
Professeur agrégé
Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Marie-Victorin
Bureau B-522

Objet: Certificat d'éthique no ETH-2005-09

Chercheur: BOWEN, François
Organisme subventionnaire: Centre National de Prévention du Crime

Cher Monsieur Bowen,

Le Comité d'éthique de la recherche plurifacultaire (CÉRPF) a examiné le projet de recherche intitulé :

« Poursuite d'une quatrième année (2004-2005) de l'étude d'évaluation de l'implantation et des impacts du programme *Vers le pacifique* dans douze écoles primaires de la région de Montréal et de St-Jérôme ».

Le Comité a conclu que le projet respecte les normes de déontologie habituelles dans l'expérimentation avec des êtres humains.

Espérant le tout conforme et à votre satisfaction, je vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments distingués.



Michel Beaudin, Membre CÉRPF*

* Monsieur Beaudin a signé au lieu du président du comité, François Bowen, pour raison évidente de conflit d'intérêt.

MB/km

C.P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3J7

Téléphone : (514) 343-7491
Télécopieur : (514) 343-2283

ANNEXE 3 – Formulaire de consentement des parents

Avril 2005

**Une importante étude sur un programme de prévention à l'école de votre enfant :
Le projet *Vers le pacifique***

Le programme Vers le pacifique visant à permettre aux élèves d'acquérir des habiletés à la résolution pacifique des conflits interpersonnels, est implanté à l'école depuis au moins deux ans. Notre équipe a le mandat d'évaluer l'efficacité de ce programme.

Nous avons absolument besoin de votre consentement

Bien sûr, nous aimerions compter sur la participation de votre enfant, car sans la coopération des élèves, il sera impossible de réaliser notre étude. **C'est pourquoi nous vous demandons de signer ce formulaire de consentement afin que votre enfant participe à cette étude.** Notez bien qu'en tout temps vous pouvez retirer votre consentement tout comme votre enfant, qui peut se retirer du processus de la collecte des données s'il le désire.

Qu'est-ce qu'on attend de votre enfant?

- En mai de cette année, il sera invité à répondre à un questionnaire concernant les groupes d'amis dans la classe (avec qui il aime le plus jouer) et la qualité des relations sociales entre les enfants (ex. : *nomme les enfants qui partagent le plus dans ta classe*). De son côté, l'enseignant-e remplira un questionnaire similaire à l'égard de ses élèves. Votre enfant répondra également à un questionnaire concernant ses attitudes à l'égard des situations de conflits pouvant survenir avec ses camarades. Finalement on demandera à votre enfant de compléter un questionnaire portant sur la perception qu'il a de son école (enseignants, activités, intimidation, etc). Au total, la collecte des données devrait prendre environ 70 minutes à votre enfant. Aucun risque connu n'est associé à la participation à cette recherche.

Tout sera confidentiel

La loi protège tous les renseignements que vous et votre enfant donnerez aux chercheurs. La direction de l'école, les enseignants ou les professionnels qui travaillent à l'école n'auront accès à aucun renseignement personnel recueilli dans cette étude. Seuls les chercheurs et quelques responsables de l'étude y auront accès et ces données resteront confidentielles. De plus, afin de préserver la confidentialité, un code d'identification sera attribué à votre enfant. Lors de la saisie et de l'analyse des données, seul ce code sera utilisé. Enfin, les résultats de l'étude vous seront fournis sur demande.

Veillez s'il vous plait signer et retourner le formulaire de consentement à l'enseignant(e) le plus rapidement possible. Si vous désirez avoir des informations additionnelles, n'hésitez pas à communiquer avec la coordonnatrice de la recherche,

Tatiana Dias, au numéro de téléphone suivant : [REDACTED] ou par courriel à [REDACTED]

Merci à l'avance de votre collaboration.

(Nom)

Directrice
(Nom de l'école)

François Bowen

Chercheur principal
Département de
psychopédagogie et andragogie
Université de Montréal

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone [REDACTED] ou à l'adresse courriel [REDACTED]

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

J'accepte que mon enfant participe à cette étude.

Je refuse que mon enfant participe à cette étude.

Nom de l'enfant _____
(En lettres moulées)

Numéro de téléphone : _____

Signature du parent ou du gardien légal : _____
(En lettre moulées)

Date : _____

S.V.P. : Veuillez retourner demain ce formulaire.

ANNEXE 4 – Formulaire de consentement des enseignants



Université de Montréal
Département de psychopédagogie et
d'andragogie

Montréal, le 18 avril 2005



Chères enseignantes et chers enseignants

Le programme *Vers le pacifique* est implanté dans votre école depuis deux ans. Un certain nombre d'entre vous ont participé dès l'année scolaire 2001-2002 à l'évaluation de ce programme; au début, à titre d'école faisant partie du groupe témoin puis, depuis l'an dernier, comme école du groupe recevant l'intervention.

Je profite de l'occasion pour vous remercier de votre participation à ce projet de recherche.

Votre participation à notre étude au cours de ces trois années (2001-2004) nous a été très précieuse car elle nous a permis de décrire et de comprendre la façon dont se mettait en œuvre le programme dans votre milieu ainsi que ses effets auprès des élèves. Nous avons produit pour votre école un rapport sur l'implantation du programme l'an dernier qui pourrait vous aider à la poursuite de sa mise en œuvre cette année. Nous avons également produit un rapport concernant l'environnement socioéducatif de votre école qui peut servir à vos réflexions autour de votre projet éducatif. Je suis également disponible pour vous rencontrer afin de vous parler de façon plus détaillée des résultats obtenus avec le programme *Vers le pacifique*. En effet, les analyses ont montré l'efficacité de ce programme lorsque celui-ci est mis en œuvre systématiquement et intégré au projet éducatif de l'école. Par exemple, les élèves ayant reçu le programme pendant deux ans montraient en moyenne de plus grandes habiletés à résoudre leurs conflits interpersonnels et exprimaient plus souvent des conduites prosociales, que les élèves des écoles n'ayant pas reçu le programme.

Notre projet de recherche qui devait se terminer au printemps 2004 a reçu de la part de l'organisme fédéral qui le subventionne (Centre national de prévention du crime du Canada – CNPC) un financement supplémentaire afin de poursuivre l'étude d'implantation et d'impacts pour une quatrième année. Cette étude visera, d'une part, à poursuivre l'étude de la mise en œuvre de votre programme dans votre école et, d'autre part, à effectuer un suivi auprès des élèves ayant participé à la recherche depuis l'année scolaire 2001-2004. En d'autres termes, l'évaluation des impacts se concentrerait chez les élèves actuellement en 3^e, 4^e, 5^e et 6^e années. Nous sollicitons les enseignantes et les enseignants de ces niveaux scolaires afin qu'elles/ils nous aident à mener l'évaluation auprès de ces élèves. Nous souhaitons également nous rendre en classe (assistant-e de recherche spécialement formé-e) afin de réaliser un certain nombre d'évaluations avec ces derniers. Il s'agit en somme de la même procédure d'évaluation à laquelle la plupart d'entre vous avez participé au cours des dernières années. Les enseignantes et les enseignants de la maternelle à la 2^e année sont

également invités-es à participer à l'étude d'implantation en remplissant notamment, comme les autres collègues, le questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES).

Compte tenu qu'il s'agit d'une prolongation de la recherche nous vous offrons un dédommagement pour y participer : allant de 30 \$ à 50 \$ selon la charge de travail requise et les conditions qui vous seront offertes pour participer à la collecte des données (exemple : dégagement de temps pour répondre aux questionnaires versus l'absence de dégagement). Tous ces détails ont déjà été discutés avec votre directeur, monsieur X (voir également le document explicatif annexé à cette lettre).

Les données qui seront recueillies permettront entre autres de produire un rapport destiné à votre école concernant l'implantation du programme *Vers le pacifique* pour cette année, qui sera remis à votre direction d'école l'automne prochain. Nous pourrions également produire, grâce à votre éventuelle collaboration, un bilan détaillé de l'environnement socioéducatif de votre école pour l'année 2004-2005, bilan qui vous serait présenté dans le courant de l'automne prochain. Nous sommes conscients des conditions difficiles dans lesquelles vous devez exercer votre travail et c'est pourquoi nous aimerions vous dédommager et vous offrir en retour une partie des résultats de notre recherche pour vous remercier de votre collaboration.

Vous trouverez à la page suivante un coupon-réponse nous indiquant si vous désirez participer à l'évaluation du projet *Vers le pacifique*. Vous n'aurez qu'à le remplir et à le remettre à votre directeur. Je vous demanderais d'y répondre le plus rapidement possible afin que nous puissions, dans l'éventualité que vous acceptiez, planifier dans les prochains jours la collecte des données qui devrait se dérouler en mai.

Je vous remercie de l'attention que vous portez à notre requête.

Au plaisir de collaborer!

François Bowen
Directeur de la recherche
Professeur
Département de Psychopédagogie et
d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

M. X
Directeur
École
Ville



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ENSEIGNANT-E POUR SA PARTICIPATION À L'ÉVALUATION DU PROGRAMME VERS LE PACIFIQUE

J'accepte de participer à cette étude.

Je refuse de participer à cette étude.

Nom de l'enseignante/enseignant _____
(En lettres moulées)

Classe : _____

Signature de l'enseignante/enseignant : _____

Date : _____

S.V.P. : Veuillez retourner demain à votre directeur, M. X