



Université Laval, Pavillon De Koninck, bureau 0439, Québec (Québec) G1K 7P4 Tél. : (418) 656-3286
Université de Montréal, C.P. 6128, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) H3C 3J7 Tél. : (514) 343-5708
Télécopieurs : CRI-VIFF (Québec) (418) 656-3309 – CRI-VIFF (Montréal) (514) 343-2493

Les partenaires :
o Association des CLSC et des CHSLD du Québec o Relais-femmes • Université de Montréal • Université Laval
o Université McGill

**DANIEL TURCOTTE
GENEVIÈVE LAMONDE
JOCELYN LINDSAY**

**LA PRÉVENTION DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE PRIMAIRE
PAR
LA PROMOTION DES COMPORTEMENTS PACIFIQUES :
ÉVALUATION DU PROGRAMME
LES AMBASSADEURS ET AMBASSADRICES
DE LA PAIX**

Numéro 22

Collection ÉTUDES ET ANALYSES

Février 2002

Les partenaires :
• Association des CLSC et des CHSLD du Québec • Relais-femmes • Université de Montréal • Université Laval
• Université McGill

Données de catalogage avant publication (Canada)

Turcotte, Daniel, 1952-

La prévention de la violence à l'école primaire par la promotion des comportements pacifiques :
L'évaluation du programme *Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix*

(Collection Études et Analyses ; no 22)
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-921768-37-0

1. Violence dans les écoles – Prévention. 2. Violence dans les écoles – Québec (Province) – Québec, Région de. 3. Enfants et violence. 4. Ambassadeurs et ambassadrices de la paix (Association). I. Lamonde, Geneviève, 1974-. II. Lindsay, Jocelyn, 1944-. III. Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes. IV. Titre. V. Collection : Collection Études et analyses (Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes) ; no 22.

LB3013.3T87 2002

371.782

C220-940291-3

Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
Février 2002

Remerciements

Ce projet de recherche a été réalisé grâce à une subvention du Fonds Richelieu de recherche sur l'enfance (15^e appel d'offres), qui en a assuré le financement. Plusieurs personnes et organismes ont également contribué, par leur appui, à la réalisation et à l'évaluation du programme « *Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix* » dans le secteur de l'Ancienne-Lorette pour l'année 2000-2001.

Tout d'abord, nous tenons à souligner le rôle majeur de M. Richard Proulx qui a été l'initiateur de ce projet. Il nous faut également mentionner l'apport de la Table Concertation jeunesse de l'Ancienne-Lorette et du Ministère de la Justice du Canada pour leur appui financier. Ensuite, Mme Margot Pelletier, directrice adjointe (1^{re} secondaire) et Mme Nathalie Blondeau, animatrice de pastorale, qui nous ont fourni leur aide pour le recrutement des jeunes de la Polyvalente de l'Ancienne-Lorette. Merci également aux directrices, directeurs, enseignantes et enseignants des écoles qui ont participé à la présente étude ainsi qu'aux élèves qui ont accepté de compléter le questionnaire.

Le travail effectué par les intervenantes et intervenants qui ont accompagné les jeunes du secondaire lors de leurs visites dans les écoles primaires est remarquable. Nous remercions donc Hélène Beaulieu, Viviane Cloutier, Louis Doyon et Sébastien Guy.

Enfin, un merci bien spécial aux élèves du secondaire qui, par leur dynamisme et leur originalité, ont fait l'animation dans les classes du primaire : Milenka Bédard, Sarah-Joëlle Bertrand, Sélène Bérubé, Marie-Michèle Boudreau, Véronique Boulet, Audrey Carrignan, Jasmine Chouinard, Denis Daigle-Beauchesne, Bindela Denissio, Stéphanie Dorais, Annabelle Duchesne, Andréanne Francoeur, Annie Genois, Marie-Pier Goineau, Audrey Groleau, Andréanne Juteau, Julie La Bastille, Marie-Pier Landry, Catherine Landry-Voyer, Audrey Lauzé, Catherine Lauzé, Marie-Ève Paré, Anne-Isabelle Tremblay, Isabelle Vachon et Sandra Vachon-Roseberry.

Dans cet ouvrage, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes et dans le seul but d'alléger le texte.

Table des matières

Liste des tableaux	iii
Liste des figures	v
Introduction	1

Chapitre 1 : La violence à l'école primaire

1.1 Prévalence de la violence à l'école primaire	3
1.2 Conséquences de la violence à l'école	6
1.3 Facteurs associés à la violence	6
1.3.1 Facteurs individuels	7
1.3.2 Facteurs familiaux	7
1.3.3 Facteurs environnementaux	9
1.4 Programmes d'intervention	12
1.5 Composantes des programmes prometteurs	15

Chapitre 2 : La méthodologie

2.1 Population à l'étude	19
2.2 Procédure de collecte des données	19
2.3 Analyse des données	21
2.4 Profil des répondants	21

Chapitre 3 : Les résultats

I- La violence à l'école

3.1 La nature des comportements violents	23
3.2 Le sentiment de sécurité à l'école	25
3.3 Les stratégies de résolution de conflit	27
3.4 L'opinion sur la violence	30
3.4.1 Synthèse	31
3.5 Comparaison avec l'étude de Lyons et al. (1996)	32

II- Les facteurs associés à la violence

3.6 Profil des élèves auteurs, victimes et témoins de violence	38
3.6.1 Sexe, âge et niveau scolaire de l'élève	38
3.6.2 Type de famille dans laquelle vit l'élève	42
3.6.3 Les relations avec les autres et l'expérience de la violence	43
3.7 Profil de la violence selon l'école fréquentée	47
3.7.1 L'organisation interne de l'école	53
3.7.2 L'environnement socio-économique des écoles	55
3.7.3 Synthèse	56

III- Évaluation du programme <i>Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix</i>	
3.8 Description du programme	58
3.9 Appréciation du programme par les enseignants	60
3.9.1 Le contenu des animations	61
3.9.2 L'aspect visuel des présentations	61
3.9.3 L'animation par les jeunes du secondaire	62
3.9.4 La participation des élèves du primaire	62
3.9.5 Le message laissé par les ambassadeurs et ambassadrices de la paix	62
3.9.6 Autres commentaires ou suggestions	63
3.10 Opinion des élèves du secondaire à propos du programme	63
3.11 Effets du programme sur les comportements violents	66
 Discussion et conclusion	 71
 Références bibliographiques	 77
 Annexe A Principales analyses statistiques effectuées	
 Annexe B Dépliant du programme <i>Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix</i>	
 Annexe C Questionnaire pour les élèves (pré-test)	
 Annexe D Questionnaire les élèves (post-test)	

Liste des tableaux

Tableau 1.1	Programmes de prévention menés en classe	14
Tableau 2.1	Profil des répondants	21
Tableau 3.1	Distribution de fréquence des comportements violents	22
Tableau 3.2	Distribution de fréquence des comportements de victimisation	23
Tableau 3.3	Distribution de fréquence de l'exposition à la violence	24
Tableau 3.4	Distribution de fréquence du sentiment de sécurité à l'école	25
Tableau 3.5	Distribution de fréquence des endroits où l'élève ne se sent pas en sécurité à l'école	26
Tableau 3.6	Stratégies de résolution de conflit à l'école	29
Tableau 3.7	Opinion sur la violence	30
Tableau 3.8	Corrélation entre les différents aspects mesurés	31
Tableau 3.9	Comparaison entre la fréquence des comportements violents	33
Tableau 3.10	Comparaison entre les comportements de victimisation	34
Tableau 3.11	Comparaison entre les stratégies de résolution de conflit	35
Tableau 3.12	Comparaison entre le sentiment de sécurité des élèves à l'école	35
Tableau 3.13	Comparaison entre les endroits où l'élève ne se sent pas en sécurité	36
Tableau 3.14	Comparaison entre l'opinion des élèves à propos de la violence	37
Tableau 3.15	Distribution des comportements des élèves selon le sexe	39
Tableau 3.16	Distribution des comportements des élèves selon l'âge	40
Tableau 3.17	Distribution des comportements des élèves selon le niveau scolaire	42
Tableau 3.18	Distribution des comportements des élèves selon le type de famille	43
Tableau 3.19	Distribution des réponses, selon le sexe, aux questions sur les relations avec les autres	44
Tableau 3.20	Corrélation entre le sentiment de solitude et l'expérience de la violence, les stratégies de résolution de conflit et l'opinion sur la violence	45
Tableau 3.21	Sommaire de l'analyse de régression sur les facteurs en lien avec les comportements violents	46
Tableau 3.22	Sommaire de l'analyse de régression sur les facteurs en lien avec la victimisation	46
Tableau 3.23	Sommaire de l'analyse de régression sur les facteurs en lien avec l'exposition à la violence	47

Tableau 3.24	Description des comportements des élèves selon l'école fréquentée	48
Tableau 3.25	Description des stratégies de résolution de conflit et de l'opinion des élèves selon l'école fréquentée	49
Tableau 3.26	Caractéristiques des écoles	54
Tableau 3.27	Taux de diplomation de l'élève et scolarité des parents	55
Tableau 3.28	Données socio-économiques des familles des élèves	56
Tableau 3.29	Évaluation des enseignants du volet réalisé à l'automne	60
Tableau 3.30	Évaluation des enseignants du volet réalisé au printemps	61
Tableau 3.31	Description de l'évolution des comportements violents	67
Tableau 3.32	Description de l'évolution des comportements de victimisation	67
Tableau 3.33	Description de l'évolution de l'exposition à la violence	68
Tableau 3.34	Description de l'évolution des stratégies de résolution de conflit	69
Tableau 3.35	Description de l'évolution de l'opinion sur la violence	70

Liste des figures

Figure 3.1	Peur d'être attaqué ou blessé selon le sexe de l'élève	26
Figure 3.2	Peur d'être attaqué ou blessé selon l'âge de l'élève	26
Figure 3.3	Stratégies de résolution de conflit	28
Figure 3.4	Distribution des comportements des élèves selon le sexe	38
Figure 3.5	Distribution des comportements des élèves selon l'âge	41
Figure 3.6	Distribution des réponses sur les questions sur les relations avec les autres	44
Figure 3.7	Score moyen à l'échelle de comportements violents selon l'âge et l'école	50
Figure 3.8	Score moyen à l'échelle d'exposition à la violence selon l'âge et l'école	51
Figure 3.9	Score moyen à l'échelle de comportements violents selon le type de famille et l'école	52
Figure 3.10	Score moyen à l'échelle d'exposition selon le type de famille et l'école	52

Introduction

La violence, qui constitue une réalité à laquelle tant les enfants que les adultes ne peuvent échapper, est une préoccupation majeure en milieu scolaire. De plus en plus présente dans les écoles, la violence se manifeste sous différentes formes et peut causer des torts irréparables chez ses victimes comme chez ses auteurs. La prévalence de ces comportements semble différer selon l'âge ou le sexe de l'enfant et également selon certaines caractéristiques familiales et environnementales. Toutefois, la nature réelle des comportements de violence chez les élèves de même que les moyens à mettre en œuvre pour les contrer demeurent peu connus, c'est pourquoi nous avons choisi d'approfondir ces éléments à l'intérieur de cette recherche.

L'objet de cette recherche, qui a été menée auprès de 908 élèves de la quatrième à la sixième année de six écoles primaires de la région de Québec, vise à répondre à trois principales questions : Premièrement, quelles formes revêtent les comportements de violence dans les écoles primaires? Deuxièmement, quel est le profil des élèves qui sont auteurs, victimes et témoins de violence? Troisièmement, est-ce que des interventions ponctuelles visant la promotion des comportements pacifiques peuvent contribuer à réduire la violence à l'école?

Ce rapport est divisé en trois chapitres. Le premier chapitre présente une recension des écrits sur la violence à l'école primaire. Il est tout d'abord question des manifestations de la violence à l'école, de sa prévalence, des conséquences ainsi que des facteurs qui y sont associés (individuels, familiaux et environnementaux). Ensuite, quelques programmes de prévention de la violence sont décrits et l'accent est mis sur les composantes des programmes les plus prometteurs. Au deuxième chapitre, la méthodologie de la recherche est expliquée. La procédure de collecte des données ainsi que l'analyse des données sont décrites, suivies du profil des répondants de l'étude.

Au troisième chapitre figurent les résultats aux questions de recherche. Premièrement, la distribution de fréquence des comportements violents, de victimisation et d'exposition à la violence sont présentées, de même que deux mesures du sentiment de sécurité des élèves à l'école. De plus, les stratégies employées par les élèves en réponse à un conflit de même que leur opinion à propos de la violence sont analysées. Ensuite, les résultats de cette étude sont comparés

avec ceux de l'étude américaine de Lyons et al. (1996), étude pour laquelle nous nous sommes inspirés pour la construction du questionnaire. Deuxièmement, le profil des élèves auteurs, victimes et témoins de violence est dressé, avec comme variables le sexe, l'âge, le niveau scolaire, le type de famille, l'école fréquentée et les relations avec les autres. Quelques données sur le taux de diplomation de l'élève, la scolarité des parents, les données socio-économiques des familles et les caractéristiques des écoles figurent également dans cette section.

La troisième partie du chapitre renferme la description du programme *Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix*, l'appréciation des enseignants à propos du déroulement du programme ainsi que l'opinion des élèves du secondaire à propos du programme et de leur participation à ce dernier. La section sur les effets du programme sur les comportements présente les scores aux échelles de comportements violents, de victimisation et d'exposition à la violence à la première et à la deuxième administration du questionnaire ainsi que les effets d'interaction temps et groupe sur les comportements. Les mêmes analyses ont été effectuées pour les stratégies de résolution de conflit et l'opinion des élèves sur la violence. Suivent en dernier lieu une discussion et une conclusion, qui reprennent les principaux éléments et proposent des pistes de réflexion.

Chapitre 1 : La violence à l'école primaire

La violence chez les jeunes est généralement associée à une réalité qui caractérise l'adolescence mais elle se manifeste également chez les jeunes enfants, dès la maternelle. Les comportements violents, à cet âge, prennent la forme du malmenage, de l'intimidation, des coups ou des morsures. À l'école primaire, les manifestations de la violence sont multiples; elles peuvent aller des simples problèmes de discipline (désobéissance, taquineries) à des agressions physiques, en passant par les menaces verbales, les menaces physiques et le vandalisme. La violence verbale serait la forme de violence la plus répandue dans les écoles et se manifesterait par des paroles blessantes, des menaces, du chantage et des cris. Mais il existe également d'autres formes de violence; la discrimination, qui est exercée par des élèves sur d'autres en fonction de l'origine ethnique ou sociale, du sexe ou du style vestimentaire en est un exemple. Les élèves qui sont touchés par la discrimination se sentent exclus et rejetés et leur estime d'eux-mêmes est affectée (Tondreau, 1999).

Selon Borg (1999), les trois principales formes d'intimidation au primaire sont les mensonges (50%), le fait de « crier des noms » (48%) et les batailles (35%). Selon cet auteur, les endroits où les actes d'intimidation se déroulent le plus fréquemment sont la cour d'école, la classe, les corridors à l'école et le chemin du retour à la maison. Ainsi, plusieurs des endroits où les comportements d'intimidation se produisent sont des endroits où la supervision d'adultes est présente.

Globalement, la violence se situe sur un *continuum* de comportements dont la nature varie selon le niveau de développement de l'enfant (Flannery, 1997). Pour des enfants du primaire, les comportements violents consistent principalement en des moqueries, des coups et des batailles. Plus l'enfant vieillit, plus les comportements violents deviennent sérieux. On parle alors d'agression, de conflit, de délinquance, de désordres de conduite, de criminalité, de comportements antisociaux et de violence (Flannery, 1997). Quel que soit le niveau d'âge, la violence à l'école prend la forme d'activités qui peuvent causer des torts aux jeunes qui en sont victimes.

1.1 Prévalence de la violence à l'école

Même s'il est difficile de déterminer avec certitude le degré de violence qui existe en milieu scolaire, certaines recherches fournissent des indications à ce sujet. Ainsi, selon les données de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ), chez les enfants âgés entre 4 et 11 ans, un garçon sur sept (14%) intimide les autres et un garçon sur vingt (5%) est victimisé parfois ou très souvent. Chez les filles du même groupe d'âge, une sur onze (5%), intimide les autres et une sur quatorze (7%) est victimisée (Craig, Peters et Konarski, 1998). Dans l'étude canadienne de Charach, Pepler et Ziegler (1995), seulement 2% des élèves ont admis utiliser l'intimidation fréquemment, 24% ont rapporté l'avoir fait une ou deux fois et 61% ont répondu n'avoir intimidé aucun élève au cours du dernier trimestre. Par ailleurs, selon les observations de Gagné (1997), faites au Québec, 10% à 15% des enfants du primaire sont aux prises avec l'intimidation à l'occasion ou fréquemment; 17% occupent les rôles d'intimidateurs et victimes, 9% subissent cette violence et 7% sont auteurs de cette violence.

Toujours selon l'ELNEJ, quatre garçons sur dix âgés entre 12 et 13 ans (41%) ont menacé de battre quelqu'un ou se sont battus au cours de la dernière étape scolaire. Ce pourcentage de jeunes est deux fois supérieur à celui des filles. Par ailleurs, les jeunes qui présentent des niveaux d'agressivité élevés à 10 et 11 ans sont quatre fois plus susceptibles de présenter des comportements agressifs à l'âge de 12 et 13 ans (Statistique Canada, 1999).

Dans une étude réalisée auprès de 850 élèves ontariens de la sixième à la neuvième année, près de la moitié (45%) ont affirmé qu'il existait dans leur école « assez » ou « beaucoup » de violence (Ryan, Matthews et Banner, 1993). Selon l'étude de Charach, Pepler et Ziegler (1995), réalisée à Toronto auprès d'enfants de 8 à 12 ans, 10% des enfants ont rapporté être intimidés par d'autres. Cette violence se produirait le plus souvent à l'intérieur des structures de l'école (cour, corridors, toilettes, etc.). Quant aux parents, qui étaient invités à répondre à certaines questions, ils ont répondu à 32% que leur jeune était victime d'intimidation, pourcentage différent de celui déclaré par les jeunes.

Dans une étude réalisée en Norvège, 7% des jeunes âgés entre 8 et 16 ans ont été identifiés comme des intimidateurs et 9% comme des victimes. Une faible proportion d'élèves (5%) ont

rapporté de sérieux incidents : 3% en tant que victimes et 2% en tant qu'intimidateurs. En Grande-Bretagne, chez les 8 à 12 ans, 17% ont rapporté avoir intimidé les autres et 21% ont rapporté avoir été victimes d'intimidation plus d'une fois à l'intérieur du trimestre. De plus, 10% de ces élèves ont affirmé vivre de l'intimidation ou de la victimisation au moins une fois par semaine; 4% en tant qu'intimidateurs et 6% en tant que victimes (Charach, Pepler et Ziegler, 1995).

Des chercheurs américains (Lyons, Kauffman, Ochoa et Sanchez, 1996), qui ont fait l'évaluation d'un programme qui vise la non-violence à l'école au Texas (Safe School Initiative), ont bâti un questionnaire visant à connaître la prévalence des comportements violents et des comportements de victimisation, la nature des stratégies de résolution de conflit généralement utilisées ainsi que l'opinion à propos de la violence d'élèves de quatrième et cinquième année du primaire. Il apparaît que les comportements violents les plus fréquents (ceux que l'élève a indiqué avoir commis au moins une fois dans les sept derniers jours) sont les coups (59%), les moqueries (45%) et les bousculades (44%); les comportements de victimisation les plus souvent mentionnés sont se faire agacer (65%), être objet de moqueries (61%), se faire « crier des noms » (52%) et se faire pousser ou bousculer (52%). À trois mises en situation où les élèves cochaient la solution de leur choix, les résultats démontrent que les stratégies non violentes de résolution de conflit, comme demander qu'est-ce qui se passe, se calmer ou s'en aller sont choisies par plus de la moitié des élèves; cependant, certains choisissent la violence verbale (25%) et la violence physique (25%).

Dans l'ensemble des recherches, il ressort que ce sont les plus jeunes et les plus fragiles qui sont plus susceptibles d'être victimes d'intimidation de la part des plus vieux. Plus de 50% des victimes des classes du premier cycle affirment que leurs intimidateurs sont plus âgés. Les garçons seraient plus souvent intimidateurs que les filles. Par ailleurs, les filles seraient plus souvent exposées à des formes indirectes et subtiles de violence alors que les garçons seraient exposés plus fréquemment à des bagarres et des attaques (Olweus, 1994). Selon ces données, 60% des filles disent avoir été victimes de comportements d'intimidation de la part des garçons; 15% à 20% affirment être intimidées autant par des garçons que par des filles. La majorité des garçons (80%) affirment être intimidés par des garçons. Dans l'étude de Boulton et Underwood

(1992), 65% ont répondu être intimidés seulement par des garçons, 15% seulement par des filles et 20% autant par des garçons que par des filles. Si la violence est préoccupante par son ampleur, elle l'est également en raison de ses effets négatifs sur les enfants, ce qui constitue l'objet des prochains paragraphes.

1.2 Conséquences de la violence à l'école

Les enfants qui posent des gestes de violence sont susceptibles d'être rejetés de leur groupe de pairs. D'autre part, les victimes d'intimidation et de comportements violents vivent de l'insécurité, du stress et de la solitude. Ils sont également à risque de présenter d'autres problèmes en vieillissant comme le décrochage scolaire, le chômage, la dépression, l'anxiété et la criminalité (Statistique Canada, 1999). Selon Flannery (1997), autant pour les garçons que pour les filles, un haut degré d'exposition à la violence est associé à un haut niveau d'anxiété, de dépression, de tristesse et de stress. L'exposition à la violence est également associée aux comportements violents rapportés par l'élève. Selon Olweus (1994), être en sécurité à l'école et ne pas vivre cette oppression répétée et cette humiliation sont des droits fondamentaux pour les enfants. Les élèves ne devraient pas avoir peur d'aller à l'école et les parents ne devraient pas s'inquiéter de ce qui peut arriver à leur enfant à cet endroit.

En raison de son ampleur et de ses conséquences, la violence chez les enfants et les jeunes suscite une inquiétude croissante (Day et coll., 1995), d'autant plus que de nombreuses recherches indiquent que les jeunes ne deviennent pas violents du jour au lendemain (Statistique Canada, 1999). Plusieurs études confirment que les adolescents violents étaient des enfants agressifs en bas âge, d'où l'importance de s'attarder à ce phénomène dès le jeune âge de l'enfant. Toutefois, les actions visant à réduire la violence sont particulièrement complexes en raison de la diversité des facteurs qui y sont associés.

1.3 Facteurs associés à la violence

Les facteurs qui sont associés à la violence chez les enfants peuvent être distingués selon trois catégories : individuels, familiaux et environnementaux. Plus les facteurs auxquels l'enfant est exposé sont nombreux, plus les risques qu'il adopte des comportements de violence sont importants.

1.3.1 Facteurs individuels

Les intimidateurs, qui sont poussés et attirés vers des situations agressives, ont généralement peu d'empathie envers leurs victimes et n'éprouvent pas de remords à la suite de leurs comportements d'intimidation (Craig, Peters et Konarski, 1998). Ces auteurs relient les comportements d'intimidation à des problèmes d'extériorisation tels l'agression, l'hyperactivité, les comportements perturbateurs et l'inattention. Il est à noter que certains intimidateurs sont appelés « intimidateurs passifs » parce qu'ils participent aux actes d'intimidation mais n'en prennent pas l'initiative. L'intimidation serait donc un comportement parmi de nombreux comportements antisociaux et agressifs.

Les intimidateurs, dans la plupart des cas, sont plus forts physiquement, plus impulsifs et contrairement à certaines croyances, ont une image positive d'eux-mêmes et une haute estime de soi (Gagné, 1997; Olweus, 1994). Les comportements agressifs et violents sont généralement associés aux garçons; ces derniers commettraient de trois à huit fois plus d'actes délictueux, agressifs ou violents que les filles (Roy et Boivin, 1988). Comme le souligne Eme (1979 : 580) :

« Bien que les facteurs de causalité spécifiques demeurent inconnus, il semble que l'agression ait un fondement biologique lié aux différences entre le sexe, même si l'on fait abstraction des effets attribuables aux pratiques de socialisation propres aux filles et aux garçons ».

Une faible proportion d'enfants éprouvent des problèmes d'ordre socio-affectif. Des difficultés de développement, dus à des troubles psychopathologiques ou des complications à la naissance, les rendent parfois agressifs et diminuent leur capacité à contrôler leurs émotions. Parmi les autres facteurs individuels liés aux comportements violents, notons l'anxiété, les déficits dans les habiletés sociales, les troubles d'apprentissage, les anormalités neurologiques, les déficiences verbales et une faible estime de soi. Toutefois, sur ce dernier point, les auteurs n'arrivent pas tous à la même conclusion; certains affirment que les enfants agressifs ont une haute estime d'eux-mêmes alors que d'autres affirment le contraire.

1.3.2 Facteurs familiaux

La famille est le premier lieu de socialisation dans lequel les enfants se développent, c'est pourquoi le rôle joué par la famille est de première importance et son influence se fait sentir tout

au cours de leur vie. Il semble que l'attitude émotionnelle des parents, lors des premières années de la vie de l'enfant, peut expliquer en partie certains comportements violents et agressifs. Par exemple, un environnement caractérisé par un manque de chaleur, des attitudes parentales négatives et un faible engagement augmente les risques que l'enfant devienne agressif et hostile envers les autres à l'école (Olweus, 1994).

D'autres facteurs pouvant expliquer les comportements d'intimidation sont la trop grande permissivité et la tolérance envers les comportements agressifs de l'enfant ainsi que l'utilisation de méthodes d'éducation trop coercitives (punitions physiques, excès de colère, etc.) Les techniques disciplinaires sévères et irrégulières constituent un facteur de risque de l'agression et des problèmes de comportement. Donc, selon Olweus (1994), le manque d'amour et de soins et une trop grande permissivité de la part des parents durant l'enfance seraient des facteurs qui contribuent fortement au développement des modèles de réactions agressifs chez l'enfant.

Par ailleurs, les enfants qui posent des gestes violents proviendraient souvent de familles où les parents recourent à l'intimidation envers leurs enfants ou adoptent des attitudes et des comportements hostiles et autoritaires envers eux. La famille laisse à l'enfant ce message : « si on te provoque, attaque » (Gagné, 1997). Ces enfants ont souvent une image positive de la violence et ressentent le besoin de dominer les autres (Olweus, 1994). Dans certains cas, les enfants sont ou ont été victimes de mauvais traitements et d'actes de violence pendant leur enfance. Un jeune enfant qui voit sa mère être victime de violence ou qui est lui-même battu ou maltraité aura tendance à reproduire sur ses pairs ce qu'il a subi, ce qu'il a appris. Ces mauvaises expériences pendant l'enfance augmentent les risques que l'enfant devienne victime ou agresseur en vieillissant (Totten, 1997).

Selon l'Institut canadien de la santé infantile (ICSI, 1994), la pauvreté entraîne des conséquences comme les problèmes à l'école et les problèmes physiques et mentaux chez les jeunes, lesquels peuvent être reliés à des comportements agressifs tels l'intimidation (Day, Golench, MacDougall et Beals-Gonzaléz, 1995). Certains auteurs ont également noté que la situation socio-économique défavorable n'était pas directement liée aux troubles de comportement mais qu'elle l'est indirectement par son influence sur les conflits conjugaux et le dysfonctionnement familial.

Le manque de ressources matérielles et les conditions de vie de l'enfant sont également des facteurs associés à la violence.

Le faible revenu d'emploi, le chômage, le faible niveau de scolarité des parents, les problèmes d'alcoolisme et de toxicomanie, les transitions familiales comme la séparation, le divorce ou le placement d'enfants, ainsi que l'exposition à la violence, sont autant de facteurs qui sont associés à la violence en raison de l'influence sur le comportement dès l'enfance et à l'école.

1.3.3 Facteurs environnementaux

Le milieu scolaire constitue un des principaux facteurs environnementaux liés à la violence, en tant que lieu où l'enfant passe la majeure partie de ses journées. Nous retrouvons de la violence dans toutes les écoles, dans tous les quartiers, celle-ci étant devenue un phénomène social répandu. Selon Debarbieux (1999), la violence dans les structures scolaires est influencée par les caractéristiques de la population qu'elles accueillent, notamment le niveau de scolarisation des parents, le revenu familial, le type de quartier habité, etc. Pour contrer le problème de la violence dans les écoles, il est important que les dirigeants refusent de tolérer les actes de violence et qu'ils se dotent de règlements et de règles de vie, connus et acceptés de chacun, dans le but de créer un climat de confiance, de respect et de non-violence. À cet égard, les directeurs d'établissement devraient impliquer les élèves dans l'adoption des règles de vie, afin qu'ils sentent qu'ils ont participé à leur élaboration; le respect de ces dernières devient plus facile lorsque les jeunes y ont pris part.

Les types de pédagogies ou les approches d'enseignement utilisés par les professeurs varient selon les écoles et la formation des enseignants. On retrouve, entre autres, l'approche traditionnelle, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage stratégique et l'enseignement par projet. Fotinos et Fortin (2000) concluent que les enfants provenant d'un milieu socioculturel défavorisé s'adaptent moins bien à l'enseignement de type classique ou traditionnel, pour des raisons pédagogiques, telles le faible soutien familial ainsi que pour des raisons d'ordre psychologique comme la difficulté à se conformer à des normes de référence qui sont différentes des leurs et des raisons d'ordre culturel, concernant les intérêts et aspirations véhiculés par la famille. Également, toujours selon Fotinos et Fortin (2000), l'école transmettrait des valeurs et

des normes qui correspondent à celles de la classe moyenne et supérieure et non pas à la classe défavorisée. Ces différences de valeurs mettent en marge certains élèves; l'école devrait s'attarder à comprendre leurs besoins réels et leurs difficultés propres, de manière à les intégrer et non pas à les exclure.

Certains auteurs se sont penchés sur l'analyse des caractéristiques propres aux écoles qui influencent l'apparition et l'incidence de la violence. Selon Quarles (1993) et Vasselier-Novelli (1999), les principales caractéristiques des écoles dans lesquelles on retrouve des actes de violence sont les suivantes :

- Écoles situées dans un milieu urbain
- Écoles situées dans un quartier socio-économiquement défavorisé
- Écoles situées dans un quartier dans lequel on retrouve un haut taux de chômage
- Écoles situées dans un quartier où l'on retrouve un haut taux de criminalité
- Écoles où plusieurs élèves ont des difficultés en terme de réussite scolaire
- Écoles où les élèves s'absentent fréquemment de l'école
- Écoles où on retrouve une forte proportion d'immigrés
- Écoles dans lesquelles les familles des élèves sont déstructurées

Selon Quarles (1993), la violence à l'école aurait tendance à augmenter selon ces trois facteurs : la taille de l'école, le nombre d'élèves par classe et l'accessibilité au matériel didactique pour le personnel enseignant. Debarbieux (1990) affirme que le nombre idéal d'élèves dans une institution scolaire devrait se situer autour de 500. Ce nombre permet une structure davantage communautaire où les élèves sont connus individuellement du personnel de l'école et où il est plus facile pour ceux-ci de négocier les règlements et d'être écoutés. Les écoles, selon Prochazka (1996), devraient être spacieuses, pour éviter un sentiment de promiscuité; elles devraient également comporter plus d'un étage, pour éviter les goulots d'étranglement. De plus, selon Olweus (1993), il devrait y avoir plusieurs cours de récréation pour laisser davantage d'espace aux jeux des élèves et les récréations devraient être supervisées par plusieurs adultes afin de diminuer les probabilités d'apparition de comportements violents. Également, une attention devrait être portée aux couloirs, aux escaliers, à l'éclairage ainsi qu'au mobilier. Des gestes d'intimidation et de violence se produisent plus souvent dans des couloirs sombres et exigus que dans les corridors spacieux, éclairés et surveillés, et le fait d'être plusieurs élèves entassés dans

une classe de petite taille favorise les conflits. Les classes devraient toujours être bien aérées afin d'« alléger » le climat et d'aider les élèves à demeurer attentifs.

Certains chercheurs affirment que la structure scolaire, les conditions d'apprentissage ainsi que les attitudes des membres du personnel et des enseignants influencent les comportements des enfants (Côté, 1995; Roy et Boivin, 1988; Caouette, 1993; Gauvin, 1995; Hébert, 1991). L'école pourrait être porteuse de violence par sa façon de distribuer le savoir; l'obligation de fréquenter l'école, l'enseignement hiérarchique, la compétition et la performance ne conviennent pas à tous les élèves (Hébert, 1991). Le fait, pour certains enfants, de rester assis pendant plusieurs heures, sans pouvoir libérer leur trop plein d'énergie, peut parfois les amener à agir agressivement envers leurs pairs et leurs enseignants. D'après Caouette (1993), la vie scolaire est organisée en fonction des adultes, de l'enseignement et des normes administratives et de sécurité, et non en fonction des besoins des jeunes et de leur santé physique et mentale. Le climat pédagogique peut devenir une source de stress pour les élèves et favoriser l'apparition de conflits. L'agression, en ce sens, devient une réponse à l'impuissance et au tiraillement vécus dans le milieu scolaire (Audy, 1989; DeFrance, 1988; Demers, 1980 et Paré, 1991, dans Hébert, 1991).

Certains comportements de la part du personnel de l'école, d'après Roy et Boivin (1988), peuvent entraîner de la violence. Notons le rythme d'apprentissage des élèves, qui n'est pas toujours respecté, et l'abus de mesures disciplinaires et de sanctions disproportionnées par rapport aux actes commis. Bref, le manque d'espace vital, la rigidité des horaires, l'hermétisme des programmes sont autant de facteurs de risque pouvant influencer le comportement de l'enfant, qui réagira par des paroles et des gestes agressifs (Gauvin, 1995). L'école fournit à l'enfant de nombreuses occasions de brutaliser, de harceler, d'intimider les autres et de participer à des bagarres et des actes de violence, mais elle offre également aux enfants des occasions d'appliquer des principes judicieux de sécurité, de renforcer leurs compétences sociales et scolaires, d'entretenir des relations amicales avec les pairs et d'apprendre à régler les conflits de manière non violente (Day, Golench, MacDougall et Beals-Gonzaléz, 1995).

Parmi les facteurs environnementaux associés à la violence, nous retrouvons la violence présente dans les médias ou véhiculée à travers les jeux électroniques, laquelle contribue largement à la

banalisation et à l'acceptation de la violence chez les enfants (Savard et coll., 1993). D'ailleurs, plusieurs voient la violence comme une manière de s'affirmer (Pal et Day, 1991). En étant constamment exposés à la violence, ils en viennent à la valoriser pour régler leurs conflits à l'école et à la maison. Également, ils n'apprennent pas d'autres méthodes plus pacifiques pour régler leurs conflits et pour exprimer ce qu'ils ressentent lorsqu'ils sont en colère (Day, Golench, MacDougall et Beals-Gonzaléz, 1995).

C'est pourquoi les programmes de prévention des comportements violents et de promotion des comportements pacifiques doivent être implantés le plus tôt possible dans les écoles afin de sensibiliser les élèves à la violence et les aider à adopter des comportements pacifiques. La prochaine partie présente une recension de quelques programmes d'intervention en ce sens.

1.4 Programmes d'intervention

L'école a la possibilité de jouer un grand rôle dans la prévention des comportements agressifs et violents, en agissant sur la diminution des facteurs de risques (environnement physique inadéquat, pratiques d'enseignement inappropriées) et sur l'augmentation des facteurs de protection (compétences sociales, comportementales et individuelles) (Bowen et coll., 2000). Certaines actions peuvent être réalisées en milieu scolaire, notamment en développant une plus grande sensibilité aux effets destructeurs de la violence et en favorisant l'apprentissage de modalités prosociales de résolution de conflit (Deutsch, dans Day, Golench, MacDougall et Beals-Gonzaléz, 1995). C'est pour ces raisons qu'il est important d'intervenir précocement, dans les écoles primaires, en mettant sur pied des programmes de prévention de la violence et de promotion des comportements pacifiques. Dès son entrée à l'école, l'enfant subit l'influence d'un groupe de pairs, qui devient son nouveau cadre de référence. Comme l'école constitue un milieu privilégié d'intervention, par la concentration de la clientèle cible et sa structure organisée, la plupart des programmes de prévention de la violence se déroulent dans ce milieu. D'ailleurs, au cours des dernières années, plusieurs programmes ont été développés au Québec et aux États-Unis à l'intention des élèves des écoles primaires.

Miller, Brehm et Whitehouse (1998) ont répertorié trois catégories de programmes de prévention de la violence en milieu scolaire : les programmes d'intervention menés en classe, les

programmes d'intervention centrés sur l'environnement scolaire et les programmes d'intervention multimodaux (Bowen, Desbiens, Rondeau et Ouimet, 2000). Les programmes de la première catégorie s'adressent seulement aux élèves et ont comme objectifs la diminution des comportements inadéquats et l'augmentation des compétences personnelles et sociales. C'est généralement le personnel enseignant qui dispense ces programmes aux élèves. Ceux de la deuxième catégorie visent à modifier certains aspects de l'environnement scolaire, afin d'améliorer le milieu de vie et de permettre aux élèves d'acquérir certains comportements prosociaux. Enfin, la dernière catégorie regroupe des programmes qui sont dispensés à l'école et qui s'adressent également aux familles et à la communauté. Le tableau 1.1 présente quelques programmes de prévention de la violence, qui sont mentionnés dans la recension de Bowen, Desbiens, Rondeau et Ouimet (2000), celle de Day et coll. (1995) ainsi que dans un numéro spécial de la revue *American Journal of Preventive Medicine* (1996), en les distinguant selon ces trois catégories.

Tableau 1.1
Programmes de prévention de la violence menés en classe

Titre + Population cible	Objectifs	Contenu	Résultats observés
Programmes de prévention menés en classe			
Second Step Élèves du primaire	Acquérir des habiletés liées à l'empathie Maîtriser ses pulsions et sa colère Réduire les comportements agressifs Accroître les compétences sociales pour la gestion des conflits	Jeux de rôle et discussions 30 activités en classe	Augmentation des connaissances en matière de violence et accroissement des capacités à trouver des solutions à des problèmes interpersonnels Diminution de l'agressivité
Prévention de la violence Élèves de la quatrième année du primaire	Aider les élèves à reconnaître les différentes formes de violence Compatir avec la victime Réaliser les conséquences d'un acte violent et utiliser des solutions de rechange à la violence	9 séances de 50 minutes Exercices, vidéos, histoires	Programme qui produit des résultats intéressants à court terme (diminution des bagarres dans la cour d'école, amélioration du climat en classe, changement de mentalité chez les jeunes)
Projet d'une école pacifique Élèves du primaire (enfants, enseignants et parents)	Comprendre les différents aspects de la violence Comprendre les réactions de l'être humain face à la violence Élaborer des techniques de résolution de conflit	Toute l'année scolaire Programme d'activités continues	Acquis au niveau de la reconnaissance des désavantages de l'utilisation de comportements violents et des avantages de l'utilisation de comportements pacifiques (plus perceptibles chez les élèves ayant participé au programme PEP)
Programmes de prévention de la violence centrés sur l'environnement scolaire			
Peace Builders Élèves du primaire + enseignants + personnel scolaire	Modifier le climat à l'intérieur de l'école Promouvoir des comp. prosociaux Réduire les agressions et les comportements hostiles et violents	Toute l'année scolaire	Augmentation des compétences sociales Diminution de la fréquence des comportements agressifs
Vers le Pacifique Élèves du primaire + enseignants + personnel scolaire	Augmenter les habiletés de résolution de conflit Favoriser la médiation par les pairs (élèves du second cycle du primaire qui agissent comme médiateurs)	2 volets: ateliers pour les élèves et formation de médiateurs Service d'aide De 1 à 3 années	Augmentation du sentiment de compétence et des conduites prosociales chez les élèves médiateurs depuis deux ans
Programmes multimodaux de prévention de la violence			
Child Development Project (CDP) Élèves du primaire + enseignants + familles	Développer chez l'élève des attitudes et comportements prosociaux Renforcer les liens entre le milieu scolaire et le milieu familial	Activités d'apprentissage coopératif Gestion disciplinaire axée sur la responsabilisation à la vie démocratique Volet familial	Diminution des conduites délinquantes et de la consommation de drogues et d'alcool
Programme anti-bullying d'Olweus Élèves de la 6 ^e à la 9 ^e année + enseignants + familles	Diminuer l'intimidation et la victimisation dans les écoles Réduire les comportements incompatibles avec les droits fondamentaux des individus	3 volets : intervention chez les élèves, les enseignants et les parents	Diminution de près de 50 % des actes d'intimidation Diminution importante des conduites antisociales (vandalisme, vol, batailles, taxe) Amélioration du climat général de l'école

Outre ces programmes axés sur la promotion des comportements pacifiques et la prévention de la violence, il existe également des programmes plus spécifiques visant, entre autres, la prévention de la violence dans les relations amoureuses (VIRAJ), la prévention de la violence familiale (RSVP, Response by school to violence prevention, Au-delà de la montagne) et la prévention de la violence faite aux femmes et aux enfants (Pouce).

1.5 Composantes des programmes prometteurs

Bowen et ses collaborateurs (2000) indiquent que les programmes visant le développement d'habiletés axés sur la résolution pacifique des conflits et des problèmes interpersonnels et sur l'autocontrôle des émotions tendent à produire des résultats assez satisfaisants, à court et moyen terme. Selon Hébert (1991), les programmes de prévention basés sur la modification du comportement et ceux qui comportent des activités physiques et des actions communautaires semblent produire des résultats plus encourageants auprès des élèves. Les programmes comportementaux partent du postulat que les conduites agressives et violentes sont le résultat de comportements appris qui sont déterminés par des influences environnementales. Dans ces programmes, l'accent est mis sur l'enseignement d'habiletés et de compétences cognitives, comportementales et sociales chez les enfants. L'idée est de les aider à résoudre leurs conflits de manière positive et pacifique. Également, certaines activités physiques peuvent être intégrées à des programmes afin d'aider les jeunes à canaliser leur énergie et leur agressivité, et ainsi diminuer leurs comportements agressifs. Par exemple, bien que peu de recherches évaluatives aient été menées à ce sujet, il semble que la pratique d'arts martiaux produit des résultats positifs chez les jeunes. Selon Hébert (1991) et Roy et Boivin (1988), les programmes préventifs à plusieurs variables (physiques, psychologiques et sociales) sont ceux qui ont les meilleures chances de produire des résultats satisfaisants. De plus, selon Day et coll. (1995), il est utile que les programmes abordent des notions telles que les conséquences de la violence sur la victime, les conséquences de la violence pour l'agresseur et les solutions pacifiques qui peuvent être employées pour résoudre les conflits. Selon Aber et coll. (1996), les programmes de prévention de la violence devraient comporter des activités telles les jeux de rôle, les leçons, les discussions de groupe, en fait des activités qui permettent l'implication des élèves et du personnel enseignant.

Olweus (1991) indique que la création à l'école (et idéalement à la maison) d'un environnement caractérisé par la chaleur, les activités positives et non violentes et l'implication des enfants et des adultes est une composante essentielle d'un programme de prévention de la violence. Des lois et règlements internes devraient être instaurés et en cas de transgression, des sanctions non violentes devraient être appliquées. D'ailleurs, ces lois et règlements devraient être décidés conjointement par les élèves et les enseignants afin que tous soient en accord avec ceux-ci et que les élèves sentent qu'ils peuvent prendre part au processus décisionnel de leur école.

Un certain nombre d'éléments clés qui devraient se retrouver dans les programmes ont été recensés par Olweus (1991). Ces éléments sont divisés en trois niveaux, selon qu'ils touchent l'école, la classe ou les personnes. Voici les principaux éléments répertoriés pour l'école : conférences sur les problèmes d'intimidation et de victimisation, meilleure supervision des adultes pendant la récréation, cour d'école plus attirante pour les élèves, rencontres entre les parents et le personnel de l'école, groupe d'enseignants ayant comme préoccupation le climat de l'école et groupes de discussion pour les parents. Au niveau de la classe, les principaux éléments sont : règlements contre l'intimidation avec récompenses et sanctions, réunions de classe régulières, apprentissage coopératif, réunions entre les parents, les élèves et les enseignants, activités positives, jeux de rôles et lectures éducatives. Au plan individuel, voici les principaux éléments : discussions avec les élèves intimidateurs et les victimes, discussions avec les parents des enfants impliqués dans des actes de violence, aide de la part d'étudiants « neutres » et conseils aux parents. Il est important, selon Olweus (1991), d'inclure des éléments de tous les niveaux pour une meilleure chance de réussite. Les programmes de prévention de la violence et de promotion des comportements pacifiques devraient être un « style de vie » pour les élèves; ils devraient s'inscrire dans des actions à tous les jours, aussi bien à l'école, à la maison que dans la communauté et ils devraient commencer dès que les enfants entrent dans le système scolaire.

Dans leur recension d'écrits sur les programmes de prévention de la violence, Bowen et ses collaborateurs (2000) ont constaté que les approches qui visent le développement des compétences chez les jeunes (habiletés socio-cognitives, autocontrôle et régulation des émotions) produisent des résultats très satisfaisants en milieu scolaire. Également, ces auteurs ont souligné l'importance d'impliquer les parents et les enseignants dans ces démarches, ce qui

s'avère toutefois plus complexe et demande davantage de planification et de suivi. Pour que des programmes produisent des résultats positifs, des actions concertées, à long terme, multidimensionnelles et de nature communautaire doivent être planifiées (Bowen et coll., 2000).

Cette revue des écrits sur la problématique de la violence à l'école conduit au constat qu'il s'agit là d'un phénomène complexe qui exige des actions énergiques et diversifiées. Cependant, le visage réel de la violence dans les écoles primaires demeure méconnu. De même, la portée d'interventions à caractère ponctuel qui sont axées sur la promotion de comportements pacifiques a fait l'objet de peu d'attention jusqu'à maintenant. La présente recherche a été réalisée pour aider à mieux cerner les manifestations de la violence à l'école primaire et pour tracer le portrait des jeunes qui sont directement concernés par cette violence, que ce soit en tant qu'agresseurs ou en tant que victimes. Elle vise également à apprécier la portée d'un programme d'intervention axé sur les comportements pacifiques, soit le programme *Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix*.

Rappelons que cette étude a comme objectif de répondre à trois principales questions. Premièrement, quelles formes revêtent les comportements de violence dans les écoles primaires; deuxièmement, quel est le profil des élèves qui sont auteurs et victimes de violence; troisièmement, vérifier si des interventions ponctuelles visant la promotion des comportements pacifiques peuvent contribuer à réduire la violence à l'école. Pour répondre à cette dernière question, nous avons choisi d'évaluer les impacts du programme *Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix*, qui s'est déroulé dans quelques écoles de la Commission scolaire des Découvreurs en 2000-2001.

Chapitre 2 : La méthodologie

2.1 Population à l'étude

Cette enquête sur les comportements violents à l'école a été menée auprès des élèves de quatrième, cinquième et sixième année de six écoles primaires de la région de Québec. Pour cerner l'évolution des comportements violents au cours de l'année scolaire, un questionnaire a été administré une première fois à l'automne (en septembre) et une seconde fois au printemps (en avril). Lors de la première collecte de données, 908 élèves ont rempli le questionnaire; 784 lors de la seconde. Outre les absences au moment de l'administration du questionnaire, la différence s'explique par le fait que lors de la seconde collecte, dans une des écoles, certaines classes n'ont pu remplir le questionnaire en raison de contraintes de temps ou de manque d'intérêt de l'enseignant. Le questionnaire a été administré en classe par les enseignants pendant une période normale de cours. Après avoir distribué le questionnaire aux élèves, les enseignants lisaient les consignes apparaissant sur la seconde page du questionnaire. Suite au rappel du caractère confidentiel des réponses, ils invitaient les élèves à remplir le questionnaire.

2.2 Procédure de collecte des données

Préalablement à l'administration du questionnaire en classe, tous les parents avaient été informés par lettre de la nature de la recherche et des sujets qui y seraient abordés. Par ailleurs, ceux qui souhaitaient que leur enfant soit soustrait à cet exercice pouvaient le faire en retournant à l'enseignant la lettre signée.

Pour recueillir des données concernant la prévalence des comportements violents, nous avons utilisé un questionnaire construit à partir d'instruments déjà existants. Le questionnaire, comportant 49 questions, a été construit à partir de l'instrument utilisé dans l'évaluation du HISD Safe School Initiative (Lyons et al., 1996). Les questions couvraient, outre quelques caractéristiques démographiques (âge, sexe, niveau scolaire, type de famille), des éléments tels les comportements violents adoptés, la victimisation subie, l'exposition à la violence, les stratégies de résolution de conflit, les modes d'expression de la colère, le sentiment de sécurité à l'école, l'opinion sur la violence et le sentiment de solitude à l'école. L'élève devait répondre, pour les trois premières séries de questions (comportements violents adoptés, comportements de

victimisation et exposition à la violence), en indiquant à quelle fréquence les comportements mentionnés s'étaient produits au cours des deux dernières semaines. Cette période de temps (deux semaines) a été retenue parce que les personnes, particulièrement les enfants, ont tendance à oublier certains incidents avec le temps (Hilton, Harris et Rice, 1998). Ainsi, le nombre d'incidents rapportés sur une certaine période de temps ne correspond pas nécessairement à une mesure exacte mais à une approximation et celle-ci s'écarte d'autant plus de la réalité lorsque la période est étendue.

Le questionnaire comprend cinq sections. La première section porte sur les caractéristiques démographiques telles l'âge, le sexe, le degré scolaire et le type de famille de l'élève. La seconde porte sur la violence à l'école et vise à mesurer à quelle fréquence, au cours des deux dernières semaines, les élèves ont été auteurs, victimes ou témoins de certains comportements. Le choix des comportements énumérés a été inspiré de l'instrument utilisé dans le cadre de l'évaluation du HISD Safe School Initiative (Lyons et al., 1996). La troisième section porte sur les stratégies de résolution de conflit des élèves. Ces questions présentent des mises en situation construites à l'image du test de Deluty (1979 dans Fischer et Corcoran, 1994) et du HISD Safe School Initiative (Lyons et al., 1996). Face à ces situations, les élèves devaient choisir entre cinq réponses qui traduisent les réactions suivantes : l'agression physique, l'agression verbale, l'appel à un tiers, le retrait et l'affirmation. La quatrième section explore des aspects plus spécifiques à la réalité scolaire de l'élève : les endroits où il se sent le moins en sécurité et son degré de peur d'être attaqué ou blessé à l'école. Enfin, dans la cinquième section, l'élève était invité à se prononcer sur certaines affirmations qui peuvent traduire son opinion sur la violence. Lors de la seconde administration du questionnaire, une série de questions sur le sentiment de solitude de l'élève ont été ajoutées. Ces questions sont basées sur l'échelle de Asher et Wheeler (1985).

Avant d'être administré aux élèves, le questionnaire a d'abord été envoyé à cinq enseignants afin d'obtenir leur opinion sur la nature des questions et le langage utilisé eu égard au niveau de compétences langagières des élèves. La version modifiée du questionnaire suite à leurs commentaires a été pré-testée auprès de trois classes, respectivement de quatrième, cinquième et sixième année.

2.3 Analyse des données

Les données ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS 10.0 pour Windows. Elles ont d'abord fait l'objet d'une analyse descriptive visant à tracer un profil des répondants sur chaque question. Par la suite, des analyses de consistance interne ont été effectuées sur les principales échelles (comportements violents, exposition à la violence, victimisation, stratégies de résolution de conflit et opinion sur la violence) afin d'établir la pertinence de procéder à un score global. Les scores à chacune de ces échelles ont fait l'objet d'analyses de variance en fonction des variables suivantes : âge, sexe, type de famille et école fréquentée. Pour répondre à la troisième question de recherche, les valeurs avant et après sur chacune des questions et sur les échelles ont été comparées en distinguant les écoles qui ont bénéficié du programme *Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix* (groupe expérimental) des autres (groupe de comparaison), selon une stratégie d'analyse basée sur un *test t* sur échantillons indépendants.

2.4 Profil des répondants

Lors de la première administration du questionnaire, 908 élèves distribués presque également entre garçons (49,7%) et filles (50,3%) ont répondu au questionnaire. Leur âge varie entre 8 et 13 ans, pour un âge moyen de 10,1 ans ($\pm 0,97$). Parmi ces répondants, seulement un élève est âgé de 8 ans et trois sont âgés de 13 ans. Un peu moins de la moitié d'entre eux (40,5%) sont en quatrième année, près du tiers (31,2%) en cinquième et un peu plus du quart (28,3%) en sixième année. Enfin, les 2/3 vivent avec leurs deux parents naturels, 9,8% en famille monoparentale avec la mère (7,7%) ou le père (2,1%), 10,4% sont dans une situation de garde partagée et 7,5% en famille recomposée. Le tableau 2.1 présente le profil des répondants en distinguant d'abord la réalité de chaque école pour ensuite fournir un portrait d'ensemble.

Tableau 2.1
Profil des répondants

Ecole	N répon- dants	Âge moyen	Sexe	Niveau scolaire	Type de famille
1	93	10,1	Filles : 52,2 % Garçons : 47,8 %	4 ^e année : 47,3 % 5 ^e année : 21,5 % 6 ^e année : 31,2 %	Père et mère : 77,2 % Père seulement : 1,1 % Mère seulement : 3,3 % Parent + autre conjoint(e) : 5,4 % Garde partagée : 10,9 % Autre : 2,2 %
2	277	10,1	Filles : 49,4 % Garçons : 50,6 %	4 ^e année : 39,7 % 5 ^e année : 28,9 % 6 ^e année : 31,4 %	Père et mère : 72,1 % Père seulement : 1,1 % Mère seulement : 9,2 % Parent + autre conjoint(e) : 6,3 % Garde partagée : 8,8 % Autre : 2,6 %
3	226	10,6	Filles : 48,0 % Garçons : 52,0 %	4 ^e année : 25,7 % 5 ^e année : 27,4 % 6 ^e année : 46,9 %	Père et mère : 73,9 % Père seulement : 1,8 % Mère seulement : 4,0 % Parent + autre conjoint(e) : 9,0 % Garde partagée : 9,4 % Autre : 1,8 %
4	161	9,6	Filles : 40,4 % Garçons : 59,6 %	4 ^e année : 52,2 % 5 ^e année : 47,8 % 6 ^e année : 0 %	Père et mère : 75,1 % Père seulement : 3,8 % Mère seulement : 3,1 % Parent + autre conjoint(e) : 8,1 % Garde partagée : 9,4 % Autre : 0,6 %
5	73	10,3	Filles : 49,3 % Garçons : 50,7 %	4 ^e année : 35,6 % 5 ^e année : 37,0 % 6 ^e année : 27,4 %	Père et mère : 42,5 % Père seulement : 4,1 % Mère seulement : 20,5 % Parent + autre conjoint(e) : 11,0 % Garde partagée : 15,1 % Autre : 6,8 %
6	78	9,9	Filles : 62,3 % Garçons : 37,7 %	4 ^e année : 59,0 % 5 ^e année : 21,8 % 6 ^e année : 19,2 %	Père et mère : 57,1 % Père seulement : 2,6 % Mère seulement : 15,6 % Parent + autre conjoint(e) : 5,2 % Garde partagée : 15,6 % Autre : 3,9 %
Total	908	10,1	Filles : 50,3 % Garçons : 49,7 %	4 ^e année : 40,5 % 5 ^e année : 31,2 % 6 ^e année : 28,3 %	Père et mère : 69,7 % Père seulement : 2,1 % Mère seulement : 7,7 % Parent + autre conjoint(e) : 7,5 % Garde partagée : 10,4 % Autre : 2,5 %

Chapitre 3 : Les résultats

I-La violence à l'école

3.1 La nature des comportements violents

Le premier objectif de la recherche est d'identifier quelles formes revêtent les comportements violents chez les élèves du primaire. Au regard de cet objectif, le questionnaire comportait d'abord des questions auxquelles les élèves avaient à indiquer à combien de reprises, durant les deux dernières semaines, ils avaient adopté les comportements mentionnés, selon une échelle graduée allant de 0 (jamais) à 4 fois et plus. Dans le tableau suivant, qui présente les données qui ont été obtenues lors de la première administration du questionnaire à l'automne, il ressort que les comportements violents qui sont adoptés le plus souvent par les élèves sont les moqueries, les bousculades et les coups. Les batailles, les morsures et les blessures sont les comportements les moins souvent mentionnés par les répondants. Comme les scores à chacune de ces sept questions présentent une certaine régularité chez les répondants, comme l'indique le coefficient alpha (0,79), nous les avons additionnés pour former un indice de comportements violents. Théoriquement, les valeurs de cet indice peuvent osciller entre 0 et 28; chez les répondants, le score moyen est de 3,31.

Tableau 3.1
Distribution de fréquence des comportements violents

Comportements violents	0 fois %	1 fois %	2 fois %	3 fois %	4 et + %	Moy.
Se moquer d'un autre	43,3	26,6	13,2	6,0	10,9	1,15
Menacer un autre de le blesser	90,3	6,9	1,5	0,6	0,8	0,15
Pousser ou bousculer un autre	58,0	22,4	8,1	4,2	7,3	0,80
Donner une tape ou un coup de pied à un autre	78,4	12,4	4,0	1,8	3,4	0,40
Donner un coup à quelqu'un qui en a donné un	70,4	17,9	5,7	2,2	3,8	0,51
Mordre, tirer les cheveux ou blesser un autre	94,4	4,1	1,0	0,3	0,1	0,07
Se battre	87,4	7,3	2,2	1,0	2,1	0,23

En ce qui concerne la victimisation, les élèves ont été invités à indiquer à quelle fréquence (entre 0 et 4 fois et plus) ils avaient été témoins des comportements énumérés. Le tableau 3.2 présente la distribution des réponses ainsi que le score moyen pour chaque comportement. Les données du tableau indiquent que les railleries (se faire agacer), les moqueries et le dénigrement (se faire

« crier des noms ») sont les comportements dont les élèves sont le plus souvent victimes. Les coups de pied et les menaces sont les comportements les moins fréquents. Selon ces résultats, les élèves rapportent plus souvent être victimes de comportements violents que responsables de ces derniers. La somme des scores attribués à chaque comportement a conduit à établir un score de victimisation ($\alpha=0,84$) dont les valeurs se situent entre 0 et 24 pour un score moyen de 5,81.

Tableau 3.2
Distribution de fréquence des comportements de victimisation

Comportements de victimisation	0 fois %	1 fois %	2 fois %	3 fois %	4 et + %	Moy.
Se faire agacer	39,2	21,6	14,0	6,3	18,9	1,44
Etre l'objet de moquerie	46,4	22,3	10,7	6,3	14,3	1,20
Se faire « crier des noms »	49,9	17,2	10,0	6,0	16,9	1,23
Etre menacé de se faire frapper	78,7	11,0	5,4	1,4	3,4	0,40
Se faire pousser ou bousculer	51,0	22,9	9,8	5,1	11,2	1,03
Se faire frapper ou donner un coup de pied	74,6	12,0	5,6	3,1	4,7	0,51

La mesure de l'exposition à la violence à l'école comporte six questions auxquelles les élèves devaient indiquer le nombre de fois (entre 0 et 4 fois et plus) où ils avaient été témoins de tel ou tel comportement durant les deux dernières semaines. Le tableau 3.3 illustre les réponses à ces questions. Il s'en dégage que les élèves sont plus fréquemment témoins des moqueries entre élèves, de bousculades et de batailles. L'indice global d'exposition à la violence varie entre 0 et 24 ($\alpha= 0,83$) pour un score moyen de 8,08.

Tableau 3.3
Distribution de fréquence de l'exposition à la violence

Comportements d'exposition à la violence	0 fois %	1 fois %	2 fois %	3 fois %	4 et + %	Moy.
Voir un élève se moquer d'un autre	18,3	21,1	18,9	10,2	31,4	2,16
Voir un élève en menacer un autre	58,8	20,0	8,0	5,7	7,6	0,83
Voir un élève en pousser un autre	18,6	28,6	14,7	10,8	27,3	2,00
Voir un élève donner une claque ou un coup de pied à un autre	48,6	19,6	13,6	7,6	10,6	1,12
Voir un élève mordre, tirer les cheveux ou blesser un autre	68,6	16,3	7,7	2,8	4,6	0,59
Voir des élèves se battre	33,8	29,9	15,1	6,5	14,6	1,38

3.2 Le sentiment de sécurité à l'école

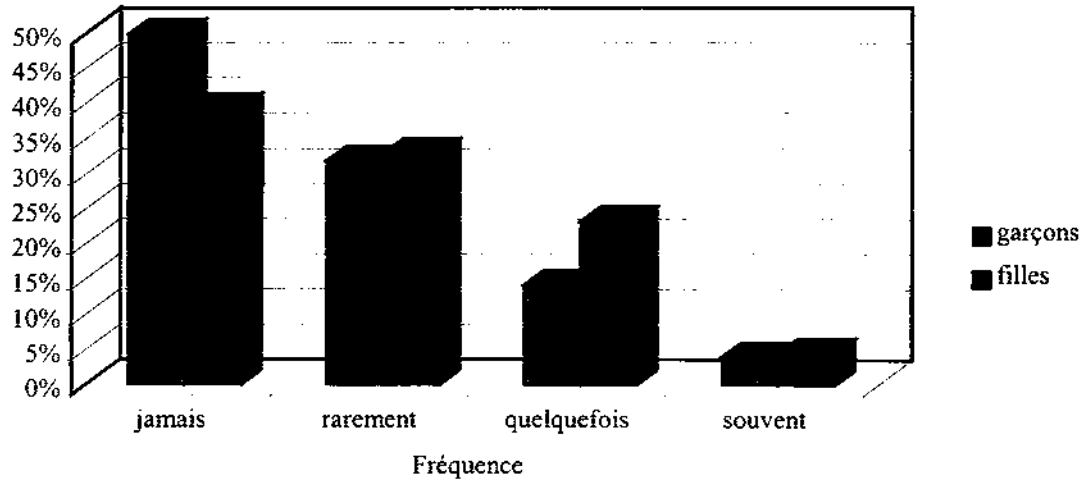
Deux questions ont été utilisées pour connaître le sentiment de sécurité à l'école. La première demandait à l'élève : « Lorsque tu es à l'école, t'arrive-t-il d'avoir peur que quelqu'un t'attaque ou te blesse? ». La seconde l'interrogeait sur les endroits où il se sent le moins en sécurité à l'école. Pour la première question, les élèves avaient le choix de répondre « jamais », « rarement », « quelquefois » ou « souvent »; pour la deuxième, ils pouvaient cocher différents endroits à partir d'une liste. Il ressort qu'une forte majorité d'élèves (77,0%) n'a jamais ou a rarement peur d'être attaqué ou blessé à l'école; 18,7% ont peur quelquefois et 4,4% ont souvent peur.

Tableau 3.4
Distribution de fréquence du sentiment de sécurité à l'école

Peur d'être attaqué ou blessé à l'école	Moyenne N=908
Jamais	44,6 %
Rarement	32,4 %
Quelquefois	18,7 %
Souvent	4,4 %

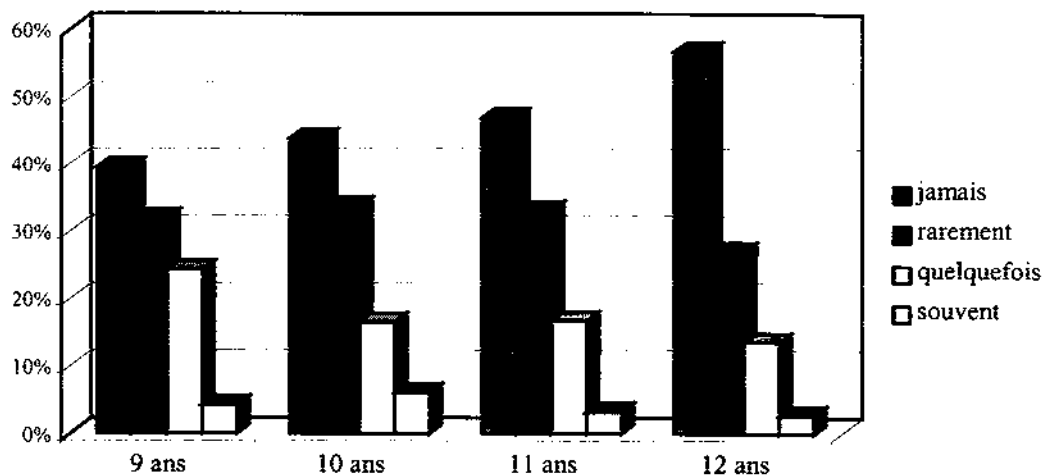
L'histogramme suivant fait état de la distribution des réponses à la première question, selon le sexe de l'élève. Il indique que les garçons sont plus nombreux à affirmer n'avoir jamais peur d'être attaqués ou blessés à l'école.

Figure 3.1 Peur d'être attaqué ou blessé selon le sexe de l'élève



La distribution des réponses à la même question selon l'âge de l'enfant figure dans l'histogramme suivant. On remarque que plus l'enfant vieillit, plus il se sent en sécurité à l'école.

Figure 3.2 Peur d'être attaqué ou blessé selon l'âge de l'élève



À la seconde question, qui interrogeait les élèves sur les endroits où il se sentent le moins en sécurité, la cour d'école arrive en tête de liste avec un pourcentage de 27,0%; un peu plus du quart des élèves indiquent que c'est un endroit où ils ne se sentent pas en sécurité. Environ un élève sur dix a peur d'être attaqué ou blessé dans les toilettes, à l'arrêt d'autobus, en classe, dans

les portes d'entrées et dans les escaliers. Par ailleurs, la moitié des élèves indiquent qu'il n'y a aucun endroit où ils ne se sentent pas en sécurité.

Tableau 3.5

Distribution de fréquence des endroits où les élèves ne se sentent pas en sécurité à l'école

Endroits où les élèves ne se sentent pas en sécurité	% * N=908
Cour d'école	27,0
Toilettes	14,4
Arrêt d'autobus	11,9
Escaliers	11,2
Classe	10,6
Entrées	9,2
Gymnase	8,0
Dîner	6,8
Nulle part	49,8

* Le total est supérieur à 100 car les élèves pouvaient indiquer plus d'un choix de réponse.

3.3 Les stratégies de résolution de conflit

Pour étudier les stratégies de résolution de conflit, cinq mises en situation ont été présentées aux élèves face auxquelles ils devaient choisir entre cinq options. Les choix de réponses étaient associés à cinq types de stratégies de résolution de conflit, soit l'affirmation, le retrait, l'appel à un tiers, la violence verbale et la violence physique.

Voici les cinq mises en situation : 1- *Imagine que tu es en ligne pour boire de l'eau et que quelqu'un de ton âge vient vers toi et te pousse en dehors de la ligne*, 2-*Imagine que tu marches pour aller à l'école et que quelqu'un s'avance vers toi et te crie des noms*, 3-*Imagine que tu vois un de tes amis en train de se battre avec quelqu'un de son âge*, 4-*Imagine que tu reviens de l'école et qu'un enfant plus petit et plus jeune que toi te lance une balle de neige*, 5-*Quel est le meilleur moyen de se calmer quand on est en colère?*

L'analyse des réponses indique que les élèves privilégient l'affirmation comme stratégie de résolution de conflit pour trois situations sur cinq. Viennent ensuite l'appel à un tiers et le retrait. Comme l'indique le tableau 3.6, les questions pour lesquelles les élèves choisissent le retrait comme stratégie de résolution de conflit font référence, pour la première, à une agression verbale

et pour la deuxième, au meilleur moyen de se calmer lorsqu'on est en colère. Les élèves, dans ces deux situations, préfèrent se retirer que de s'affirmer ou utiliser la violence verbale ou physique. Pour chaque situation, la violence verbale ou la violence physique sont privilégiées pour près d'un répondant sur cinq.

Les réponses à ces cinq questions ont été combinées pour établir un score total pour chaque stratégie de résolution de conflit. (le coefficient alpha pour les cinq questions est de 0,75). Les résultats de cet exercice indiquent que c'est l'affirmation qui vient en premier rang avec une moyenne de 1,95, suivie par le retrait (1,32) et l'appel à un tiers (0,83). Donc, dans près de deux cas sur cinq, les élèves choisissent l'affirmation, dans 1,32 cas sur cinq, le retrait et dans 0,83 cas sur cinq, l'appel à un tiers.

La figure suivante illustre les stratégies de résolution de conflit privilégiées à chacune de ces cinq mises en situation.

Figure 3.3 Stratégies de résolution de conflits

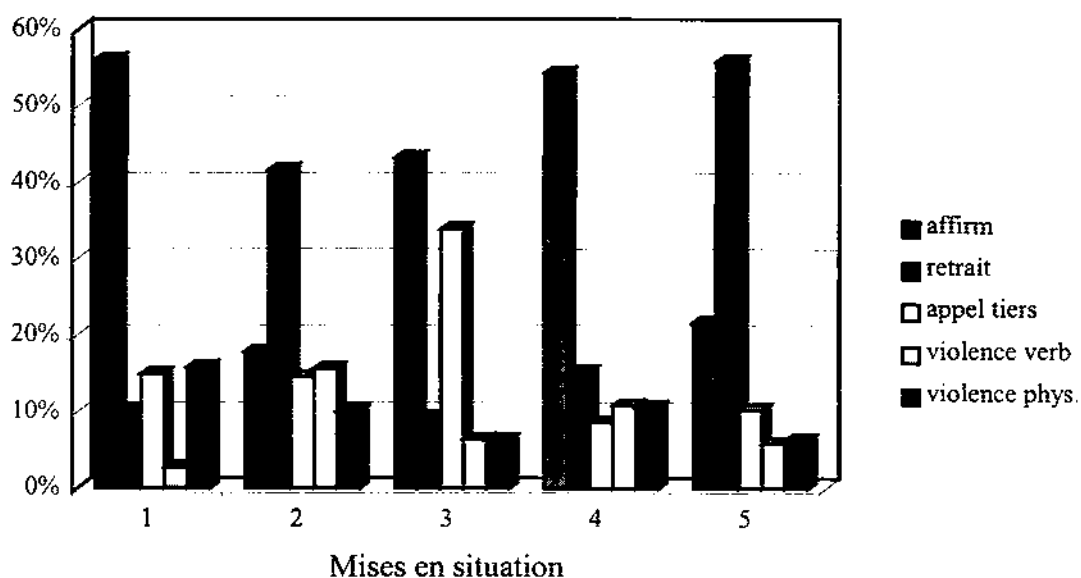


Tableau 3.6
Stratégies de résolution de conflit

Mises en situation et choix de réponses	Stratégies de résolution de conflit	%
Situation 1 : Imagine que tu es en ligne pour boire de l'eau et que quelqu'un de ton âge vient vers toi et te pousse en dehors de la ligne. Que fais-tu si cela t'arrive?		
Je lui dis que c'est ma place	Affirmation	56,2
Je ne fais rien, je m'en vais à la fin de la ligne	Retrait	10,2
Je demande de l'aide de quelqu'un	Appel à un tiers	15,0
Je lui dis quelque chose de méchant	Violence verbale	2,7
Je le pousse en dehors de la ligne	Violence physique	15,9
Situation 2 : Imagine que tu marches pour aller à l'école et que quelqu'un s'avance vers toi et te crie des noms. Que fais-tu si cela t'arrive?		
Je lui dis de s'en aller	Affirmation	17,9
Je continue de marcher sans rien dire	Retrait	41,7
Je demande l'aide d'un adulte	Appel à un tiers	14,6
Je lui « crie des noms » moi aussi	Violence verbale	15,7
Je le pousse et lui ordonne de se taire	Violence physique	10,1
Situation 3 : Imagine que tu vois un de tes amis en train de se battre avec quelqu'un de son âge. Que fais-tu si cela t'arrive?		
J'essaie de les calmer pour qu'ils cessent la bagarre	Affirmation	43,9
Je m'en vais et laisse les autres se battre	Retrait	9,4
Je vais chercher un adulte	Appel à un tiers	34,0
J'encourage mon ami pour qu'il gagne	Violence verbale	6,4
J'aide mon ami à battre l'autre enfant	Violence physique	6,3
Situation 4 : Imagine que tu reviens de l'école et qu'un enfant plus petit et plus jeune que toi te lance une balle de neige. Que fais-tu si cela t'arrive?		
Je lui dis que c'est dangereux de lancer des balles de neige	Affirmation	54,4
Je l'ignore et je continue de marcher	Retrait	15,3
Je vais le dire à un adulte	Appel à un tiers	8,6
Je lui dis qu'il est imbécile	Violence verbale	10,9
Je lui lance moi aussi une balle de neige	Violence physique	10,7
Situation 5 : Quel est le meilleur moyen de se calmer lorsqu'on est en colère?		
Dire pourquoi on est en colère	Affirmation	21,7
S'en aller dans un endroit tranquille	Retrait	55,9
Demander de l'aide de quelqu'un	Appel à un tiers	10,2
Dire des bêtises à la personne qui t'a mis en colère	Violence verbale	5,9
Frapper la personne qui t'a mis en colère	Violence physique	6,3
Score total pour chaque stratégie	Affirmation	1,95
	Retrait	1,32
	Appel à un tiers	0,83
	Violence verbale	0,42
	Violence physique	0,48

3.4 L'opinion sur la violence

Une série de sept énoncés à propos de la violence était présentée aux élèves, qui devaient répondre si oui ou non, ils étaient en accord avec chacun de ceux-ci. Le tableau 3.7 présente la distribution des réponses des élèves aux énoncés. Il ressort des résultats que les jeunes, en général, ne croient pas que pour être populaire, il faut aimer la violence; seulement 5,1% ont répondu « oui » à cet énoncé. Ils estiment également, à 91,1%, que la meilleure chose à faire en cas de conflit avec quelqu'un est d'en parler. Par contre, quatre élèves sur dix (42,0%) croient que si un élève refuse de se battre, tout le monde va dire que c'est un lâche. Seulement un sur dix pense que s'il a peur de se battre, il n'aura pas d'amis. Les réponses à ces sept énoncés ont été additionnées, après avoir inversé les réponses des énoncés un et six, afin d'obtenir une échelle d'opinion de la violence ($\alpha=0,61$). Le score à cette échelle oscille entre 0 et 7. Plus le score est élevé, plus l'élève a une opinion qui condamne la violence. La valeur moyenne à cette échelle est de 6,3 pour l'ensemble des répondants, ce qui indique que la majorité des élèves ont une opinion très négative de la violence.

Les analyses de variance font ressortir qu'il y a une différence significative entre les groupes d'âge et l'opinion sur la violence. ($F=7,544$, $p=0,000$). Ainsi, le groupe des 8-9 ans ($\text{moy.}=6,52 \pm 1,29$) a une opinion moins favorable à la violence, comparativement aux autres groupes d'âge ($\text{moy.}=6,28 \pm 1,40$). On observe également une différence significative entre le score total d'opinion sur la violence selon le sexe ($F=83,476$, $p=0,000$); ainsi, les filles ($\text{moy.}=6,17 \pm 1,02$) ont une opinion moins favorable de la violence que les garçons ($\text{moy.}=6,60 \pm 1,54$).

Tableau 3.7
Opinion sur la violence

Opinion sur la violence	Oui %	Non %
Me battre avec les autres n'est pas bien; il existe d'autres moyens pour résoudre mes problèmes	93,1	6,9
Un élève qui se bat est plus populaire auprès des autres élèves	21,8	78,2
Si un élève refuse de se battre, tout le monde va dire que c'est un lâche	42,0	58,0
Il est normal de pousser ou bousculer les autres quand on est fâché	31,0	69,0
Pour être populaire, il faut aimer la violence	5,1	94,9
Quand deux personnes sont fâchées l'une contre l'autre, la meilleure chose à faire est d'en parler	91,1	8,9
Si j'ai peur de me battre, je n'aurai pas d'amis	9,2	90,8

Pour compléter ce profil, les scores aux différents aspects pris en considération pour cerner la violence ont été mis en relation. Les résultats sont présentés au tableau 3.8. On y dénote une corrélation entre la plupart des éléments, particulièrement entre les variables comportements violents, victimisation et exposition à la violence. Donc, plus les élèves sont violents, plus ils sont eux-mêmes victimes de violence et plus ils sont témoins d'actes de violence à l'école. On remarque également que les comportements violents, la victimisation et l'exposition à la violence sont corrélés négativement avec l'affirmation et l'appel à un tiers comme stratégie de résolution de conflit. Enfin, l'opinion sur la violence présente une relation négative avec les agirs violents et avec le recours à la violence pour solutionner les conflits. On constate une certaine concordance entre les comportements réels, les intentions de comportements (réponses aux mises en situation) et les opinions sur la violence.

Tableau 3.8

Corrélations entre les différents aspects mesurés

	Comp. violents	Victimisation	Exp. à la violence	Affirmation	Appel à un tiers	Retrait	Violence physique	Violence verbale	Peur d'être blessé
Comp. violents	-----	0,582***	0,453***	-0,299***	-0,235***	-0,175***	0,507***	0,400***	-0,090
Victimisation		-----	0,582***	-0,206***	-0,102***	-0,086*	0,275***	0,239***	-0,270***
Exp. à la violence			-----	-0,157***	-0,129***	-0,073*	0,261***	0,200***	-0,176***
Affirmation				-----	-0,277***	-0,204***	-0,464***	-0,386***	-0,003
Appel à un tiers					-----	-0,213***	-0,293***	-0,306***	-0,077*
Retrait						-----	-0,330***	-0,252***	-0,002
Violence physique							-----	0,378***	0,077*
Violence verbale								-----	0,016
Peur d'être blessé									-----
									0,029

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

3.4.1 Synthèse

Les résultats à la première question de recherche, qui est d'identifier quelles formes revêtent les comportements violents chez les élèves du primaire, font ressortir que les principales formes de comportements violents adoptés par les élèves à l'école sont les moqueries, les bousculades et les

coups. Les élèves ont également mentionné que se faire agacer, être l'objet de moqueries, se faire bousculer et se faire « crier des noms » sont les principaux comportements dont ils sont victimes à l'école. Quant à la mesure de l'exposition à la violence, les résultats indiquent que les élèves sont plus fréquemment témoins de moqueries entre élèves. Selon les résultats globaux aux échelles, les élèves sont plus souvent victimes de comportements violents qu'agresseurs.

Le sentiment de sécurité à l'école a été mesuré par deux questions qui visaient, d'une part, à connaître si les élèves ont peur d'être attaqués ou blessés à l'école et, d'autre part, à connaître les endroits où ils se sentent le moins en sécurité à l'école. La majorité des élèves (77%) indique avoir « jamais » ou « rarement » peur d'être attaqué ou blessé à l'école; environ 4,4% ont souvent peur. La cour de récréation qui est mentionnée le plus souvent par les répondants comme endroit où ils ne se sentent pas en sécurité; viennent ensuite les toilettes, l'arrêt d'autobus, les escaliers et la salle de classe.

Les élèves, dans la plupart des cas, choisissent l'affirmation comme stratégie de résolution de conflit, suivie de l'appel à un tiers et du retrait. La violence verbale et la violence physique sont utilisées par environ 16% des élèves. Le dernier aspect du profil de la violence chez les jeunes est leur opinion sur la violence. Les répondants estiment majoritairement qu'en cas de conflit avec quelqu'un, la meilleure chose à faire est de s'en parler et plus de 90% estiment qu'aimer la violence ne rend pas populaire. Des différences sont toutefois notées entre les garçons et les filles, ces dernières ayant une opinion moins favorable à la violence et entre les groupes d'âge, les plus jeunes (8-9 ans) ayant également une opinion moins favorable à la violence.

3.5 Comparaison avec l'étude de Lyons et al. (1996)

Plusieurs questions qui ont été utilisées dans cette étude ont été inspirées de l'instrument réalisé par le Houston Independent School District, lors de l'évaluation du programme Safe School Initiative (Lyons, Kauffman, Ochoa et Sanchez, 1996). L'évaluation du programme Safe School Initiative s'est déroulée dans les classes de quatrième et cinquième année de treize écoles du Texas. Comme les instruments utilisés dans ces deux études présentent plusieurs similitudes, nous avons jugé intéressant de comparer les résultats.

Le tableau 3.9 présente les données sur la fréquence des comportements violents; ces derniers sont présentés dans le même ordre que dans le questionnaire de la présente étude. Le pourcentage indique le nombre d'élèves qui ont adopté au moins une fois le comportement dans les sept derniers jours pour le Safe School Initiative et dans les deux dernières semaines pour les répondants de la présente étude. Les résultats sont assez proches pour les comportements « pousser ou bousculer un autre » et « se battre ». On peut cependant observer certaines différences. Ainsi, « se moquer d'un autre », est plus fréquent chez les répondants de la présente étude. Par contre, « menacer un autre de le blesser », « donner une tape ou un coup de pied à un autre », « donner un coup à quelqu'un qui m'en a donné un » et « mordre, tirer les cheveux ou blesser un autre », obtiennent des pourcentages plus élevés dans de l'étude de Lyons et al. (1996).

Tableau 3.9
Comparaison entre la fréquence des comportements violents

Comportements violents	Étude de Lyons et al. %	Répondants %
Se moquer d'un autre	45	57
Menacer un autre de le blesser	34	10
Pousser ou bousculer un autre	44	42
Donner une tape ou un coup de pied à un autre	33	22
Donner un coup à quelqu'un qui m'en a donné un	59	30
Mordre, tirer les cheveux ou blesser un autre	21	6
Se battre	15	13

Les répondants de l'étude de Lyons et al. (1996) avaient à indiquer s'ils avaient été victimes des comportements mentionnés dans les derniers sept jours. Les pourcentages de victimisation des répondants des deux recherches, qui figurent dans le tableau 3.10, indiquent que l'écart est moins grand que dans le cas des comportements violents. Dans les deux situations, les comportements « se faire agacer » ainsi que « être l'objet de moqueries » affichent les plus forts pourcentages. Le plus grand écart entre les pourcentages des répondants des deux études se retrouve au comportement « être menacé de se faire frapper »; le tiers des élèves des écoles du Texas (33%) indiquent ce choix comparativement à un sur cinq dans les écoles du Québec (21%).

Tableau 3.10**Comparaison entre la fréquence des comportements de victimisation**

Comportements de victimisation	Étude de Lyons et al. %	Répondants %
Se faire agacer	65	61
Être l'objet de moquerie	61	54
Se faire « crier des noms »	52	50
Être menacé de se faire frapper	33	21
Se faire pousser ou bousculer	52	49
Se faire frapper ou donner un coup de pied	31	25

Les mises en situations utilisées dans la présente étude figurent également dans le questionnaire de Lyons et al. (1996). Dans la version française, on a ajouté des choix de réponses qui réfèrent à l'appel à un tiers, contrairement à la version du Safe School Initiative qui ne comportait pas ce type de réponses. Les choix présentés dans le tableau 3.11 se retrouvent dans les deux questionnaires. À la première situation, on remarque que les élèves de Québec privilégient davantage l'affirmation (deux fois plus que ceux de l'étude de Lyons et al.). Pour les autres questions, les écarts sont moins marqués mais on constate que les répondants de l'étude de Lyons et al. (1996) utilisent davantage des réponses de violence verbale et physique et ce, dans toutes les situations.

Dans le questionnaire de Lyons et al. (1996), on demandait aux élèves s'ils avaient eu peur (oui/non) que quelqu'un les attaque ou les blesse durant le dernier mois; dans la présente étude, ils étaient invités à indiquer s'il leur arrive (« jamais », « rarement », « quelquefois » ou « souvent ») d'avoir peur que quelqu'un les attaque ou les blesse à l'école. Le tableau 3.12 indique qu'un plus grand pourcentage d'élèves de l'étude américaine (Lyons et al., 1996) ont eu peur que quelqu'un les attaque ou les blesse durant le dernier mois à l'école.

Tableau 3.11
Comparaison entre les stratégies de résolution de conflit

Choix de réponses	Stratégie	Étude de Lyons et al.* %	Répondants** %
Situation 1 : Imagine que tu es en ligne pour boire de l'eau et que quelqu'un de ton âge vient vers toi et te pousse en dehors de la ligne. Que fais-tu si cela t'arrive?			
Je lui dis que c'est ma place	Affirmation	28	56
Je ne fais rien, je m'en vais à la fin de la ligne	Retrait	26	10
Je lui dis quelque chose de méchant	Violence verbale	14	3
Je le pousse en dehors de la ligne	Violence physique	35	16
Situation 2 : Imagine que tu marches pour aller à l'école et que quelqu'un s'avance vers toi et te crie des noms. Que fais-tu si cela t'arrive?			
Je lui dis de s'en aller	Affirmation	27	18
Je continue de marcher sans rien dire	Retrait	41	42
Je lui « crie des noms » moi aussi	Violence verbale	32	16
Je le pousse et lui ordonne de se taire	Violence physique	18	10
Situation 3 : Imagine que tu vois un de tes amis en train de se battre avec quelqu'un de son âge. Que fais-tu si cela t'arrive?			
J'essaie de les calmer pour qu'ils cessent la bagarre	Affirmation	61	44
Je m'en vais et laisse les autres se battre	Retrait	10	9
J'encourage mon ami pour qu'il gagne	Violence verbale	14	6
J'aide mon ami à battre l'autre enfant	Violence physique	21	6
Quel est le meilleur moyen de se calmer quand on est en colère?			
Dire pourquoi on est en colère	Affirmation	9	22
S'en aller dans un endroit tranquille	Retrait	44	56
Frapper la personne qui t'a mis en colère	Violence physique	11	6

* Le pourcentage des réponses dépasse 100% car les élèves pouvaient cocher plus d'un choix de réponse.

** Le pourcentage des réponses n'atteint pas 100% car un choix de réponse n'est pas mentionné : seuls les choix utilisés dans les deux études sont indiqués.

Tableau 3.12
Comparaison entre le sentiment de sécurité des élèves à l'école

As-tu peur d'être attaqué ou blessé à l'école ?	
Étude de Lyons et al. (1996) (% oui)	31
Présente étude (% souvent et quelquefois)	23

Dans les deux études, les élèves étaient également interrogés sur l'endroit dans l'école où ils se sentent le moins en sécurité. Dans les deux cas, au moins la moitié des élèves n'ont pas peur à l'école; ils se sentent en sécurité dans tous les endroits : 66% dans l'étude américaine (Lyons et al., 1996) comparativement à 50% dans la présente étude. Dans les deux cas, les toilettes arrivent en deuxième rang, avec un pourcentage de 21% pour l'étude de Lyons et al. (1996) et de 14% pour la présente étude.

Tableau 3.13
Comparaison des endroits où l'élève ne se sent pas en sécurité

Où as-tu le plus peur à l'école? % étude de Lyons et al. (1996)*		Quels sont les endroits où tu te sens le moins en sécurité à l'école? % répondants**	
Je n'ai jamais peur	66	Nulle part	50
Toilettes	21	Toilettes	14
Entrées	5	Arrêt d'autobus	12
Escaliers	2	Escaliers	11
Arrêt d'autobus	1	Entrées	9
Gymnase	1	Gymnase	8
Dîner	1	Dîner	7

* Le pourcentage des réponses n'atteint pas 100% car certains énoncés ne sont pas présentés.

** Le pourcentage des réponses dépasse 100% car les élèves pouvaient cocher plus d'un endroit.

Les résultats à une série d'énoncés à propos de la violence sont présentés dans le tableau 3.14. Dans l'ensemble, les élèves de l'étude le Lyons et al. (1996) ont davantage tendance à être en accord avec les énoncés qui sont favorables à la violence, sauf pour un énoncé qui est « Il est normal de pousser ou bousculer les autres quand on est fâché ». Les énoncés « Me battre avec les autres n'est pas bien; il existe d'autres moyens pour résoudre mes problèmes » et « Quand deux personnes sont fâchées, la meilleure chose à faire est d'en parler », deux énoncés qui condamnent la violence, affichent des pourcentages sensiblement plus élevés chez les élèves de la présente étude.

Tableau 3.14
Comparaison entre l'opinion des élèves à propos de la violence

Opinion à propos de la violence	Étude Lyons et al. % oui	Répondants % oui
Me battre avec les autres n'est pas bien; il existe d'autres moyens pour résoudre mes problèmes	80	93
Un élève qui se bat est plus populaire auprès des autres élèves	27	22
Si un élève refuse de se battre, tout le monde va dire que c'est un lâche	57	42
Il est normal de pousser ou bousculer les autres quand on est fâché	12	31
Pour être populaire, il faut aimer la violence	13	5
Quand deux personnes sont fâchées l'une contre l'autre, la meilleure chose à faire est d'en parler	76	91
Si j'ai peur de me battre, je n'aurai pas d'amis	17	9

Les comparaisons entre les données de la présente étude et celles de Lyons et al. (1996) font ressortir qu'en général, les élèves du Texas sont davantage favorables à la violence, utilisent plus de comportements violents et ont tendance à privilégier en plus grand nombre la violence verbale et la violence physique comme stratégies de résolution de conflit que ceux de la région de Québec. D'autre part, 31% des répondants de l'étude de Lyons et al. (1996) affirment avoir eu peur d'être attaqués ou blessés dans le dernier mois; toutefois, à la question « quel est l'endroit où ils ont le plus peur à l'école? », 66% répondent « je n'ai jamais peur », : dans la présente étude, 50% indiquent qu'il n'y a pas d'endroits à l'école où ils ont peur. La partie suivante explore les facteurs associés à la violence. Les profils des élèves auteurs, victimes et témoins de violence sont d'abord présentés. Les caractéristiques des familles des répondants et les particularités des écoles sont ensuite examinées.

II- Les facteurs associés à la violence

3.6 Profil des élèves auteurs, victimes et témoins de violence

Le deuxième objectif de la recherche est de dresser le profil des élèves qui sont plus fréquemment auteurs, victimes et témoins de comportements violents. Pour atteindre cet objectif, les scores aux différentes mesures de la violence ont été analysés en fonction de trois catégories de variables, se référant à l'élève (sexe, âge et niveau scolaire), à sa famille et à l'école qu'il fréquente.

3.6.1 Sexe, âge et niveau scolaire de l'élève

Les analyses de variance présentées au tableau 3.15 font ressortir qu'il y a des différences significatives entre les garçons et les filles sur tous les aspects, excepté pour une stratégie de résolution de conflit : le retrait. Selon ces analyses, les garçons sont davantage auteurs, victimes et témoins de comportements violents que les filles. En outre, ils utilisent davantage la violence verbale et la violence physique. Par contre, ils ont moins tendance à utiliser l'affirmation et l'appel à un tiers comme stratégie de résolution de conflit. La figure 3.4 illustre ces résultats.

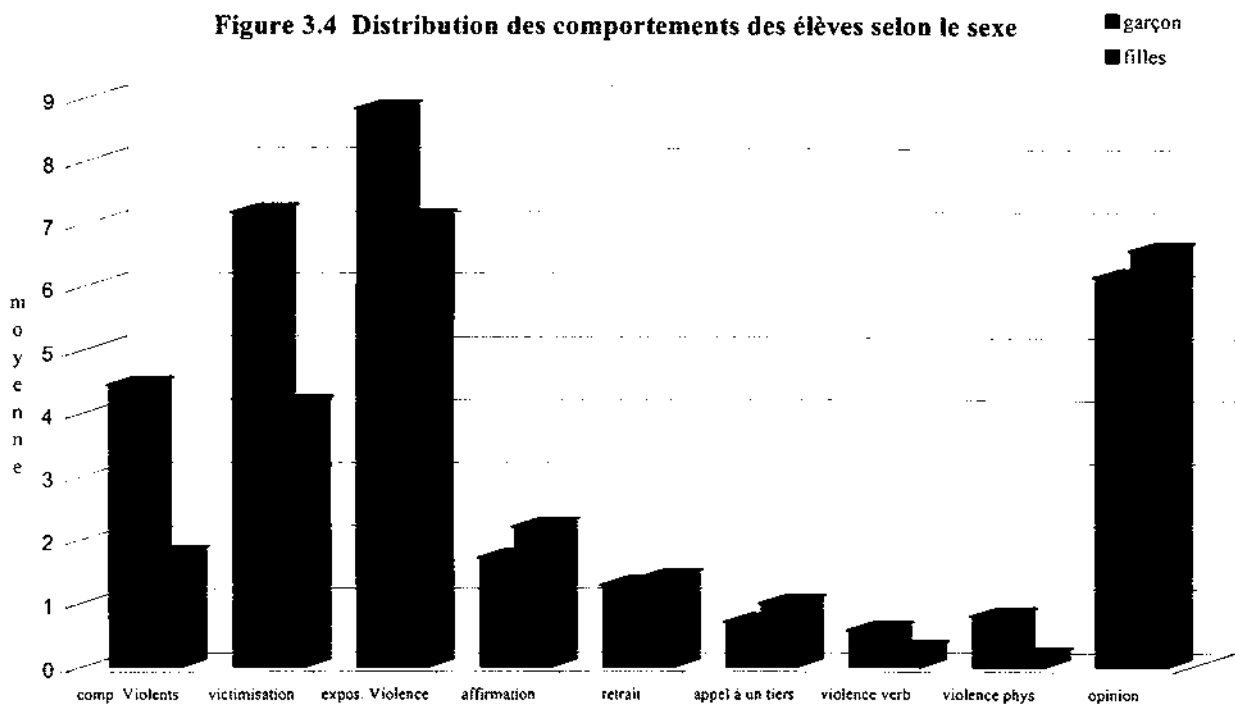


Tableau 3.15
Distribution des comportements des élèves selon le sexe

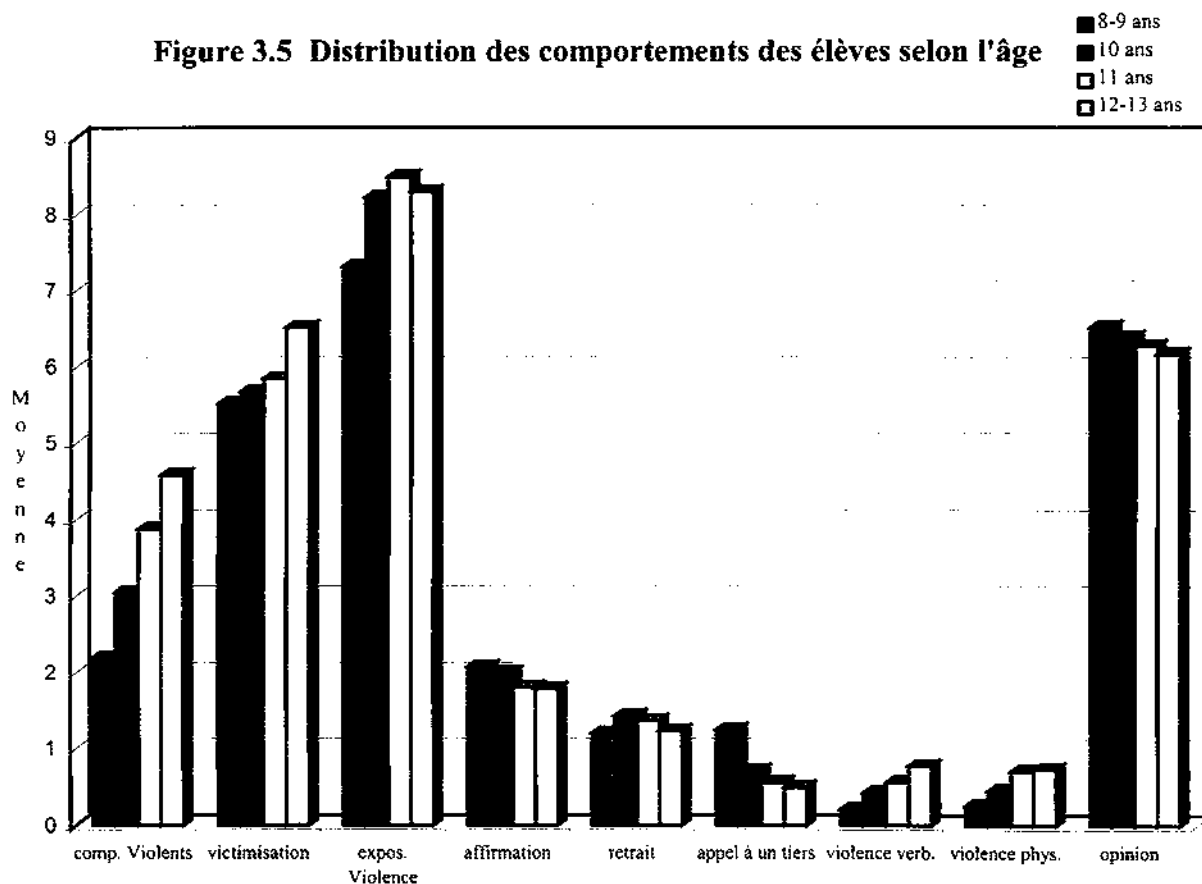
Aspects	Sexe	N	Moyenne	F	p
Comportements violents	M	427	4,44	102,337	0,000
	F	425	1,76		
Victimisation	M	442	7,19	62,636	0,000
	F	416	4,14		
Exposition à la violence	M	441	8,84	19,132	0,000
	F	428	7,10		
Affirmation	M	414	1,71	33,145	0,000
	F	410	2,21		
Retrait	M	414	1,27	2,468	0,117
	F	410	1,38		
Appel à un tiers	M	414	0,69	14,415	0,000
	F	410	0,98		
Violence verbale	M	414	0,56	30,448	0,000
	F	410	0,27		
Violence physique	M	414	0,78	86,315	0,000
	F	410	0,16		
Opinion	M	414	6,17	83,476	0,000
	F	410	6,60		

En analysant les scores selon l'âge des répondants, on dénote quelques différences significatives, notamment au niveau des comportements violents, où le groupe des 12-13 ans affiche un score plus élevé que le groupe des 10 ans et des 8-9 ans. Donc, plus les élèves sont âgés, plus ils ont tendance à poser des gestes violents. Ensuite, il apparaît que l'appel à un tiers est une stratégie de résolution de conflit dont l'utilisation diminue en fonction de l'âge des élèves ; les plus jeunes font davantage appel à un adulte que les plus âgés en cas de conflit à l'école. Le recours à la violence verbale et à la violence physique est plus fréquent chez les 12-13 ans que chez les 8-9 ans. Enfin, les élèves plus âgés ont une opinion moins négative de la violence. Le tableau 3.16 présente les résultats à cette analyse et la figure suivante illustre les données.

Tableau 3.16
Distribution des comportements des élèves selon l'âge

Aspects	Âge	N	Moy.	F	p	Différences post hoc (Bonferroni)
Comportements violents	8-9 ans	269	2,20	10,451	0,000	12-13 ans > 10 ans et 8-9 ans 11 ans > 8-9 ans
	10 ans	273	3,05			
	11 ans	244	3,88			
	12-13 ans	74	4,58			
Victimisation	8-9 ans	269	5,52	0,606	0,611	
	10 ans	279	5,68			
	11 ans	246	5,85			
	12-13 ans	75	6,52			
Exposition à la violence	8-9 ans	276	7,31	1,995	0,113	
	10 ans	281	8,23			
	11 ans	246	8,49			
	12-13 ans	77	8,30			
Affirmation	8-9 ans	269	2,08	2,342	0,072	
	10 ans	267	2,00			
	11 ans	227	1,81			
	12-13 ans	70	1,79			
Retrait	8-9 ans	269	1,20	2,705	0,044	
	10 ans	267	1,43			
	11 ans	227	1,37			
	12-13 ans	70	1,23			
Appel à un tiers	8-9 ans	269	1,25	23,152	0,000	8-9 ans > 10 ans, 11 ans et 12-13 ans
	10 ans	267	0,70			
	11 ans	227	0,55			
	12-13 ans	70	0,49			
Violence verbale	8-9 ans	269	0,21	14,838	0,000	12-13 ans > 10 ans et 8-9 ans 11 ans > 8-9 ans 10 ans > 8-9 ans
	10 ans	267	0,42			
	11 ans	227	0,56			
	12-13 ans	70	0,77			
Violence physique	8-9 ans	269	0,26	9,657	0,000	12-13 ans > 8-9 ans 11 ans > 8-9 ans
	10 ans	267	0,45			
	11 ans	227	0,70			
	12-13 ans	70	0,73			
Opinion sur la violence	8-9 ans	259	6,52	7,544	0,000	12-13 ans > 8-9 ans 11 ans > 8-9 ans
	10 ans	264	6,39			
	11 ans	220	6,28			
	12-13 ans	66	6,17			

Figure 3.5 Distribution des comportements des élèves selon l'âge



Les analyses de variance qui comparent les scores selon le niveau scolaire de l'élève produisent des résultats semblables aux analyses selon les groupes d'âge. Les élèves de sixième année rapportent davantage de comportements violents et ils choisissent plus souvent la violence verbale et la violence physique comme stratégie de résolution de conflit. De leur côté, les élèves de quatrième année ont plus tendance à faire appel à une tierce personne lorsque survient un conflit. Quant à l'opinion sur la violence, les plus âgés sont davantage favorables à la violence que les plus jeunes.

Tableau 3.17**Distribution des comportements des élèves selon le niveau scolaire**

Aspects	Niveau scolaire	N	Moyenne	F	p	Différences post hoc (Bonferroni)
Comportements violents	4 ^e année	351	2,43	12,630	0,000	6 ^e année > 5 ^e année et 4 ^e année
	5 ^e année	265	3,19			
	6 ^e année	246	4,15			
Victimisation	4 ^e année	352	5,58	0,319	0,727	
	5 ^e année	271	5,93			
	6 ^e année	250	5,85			
Exposition à la violence	4 ^e année	357	7,34	4,497	0,011	5 ^e année > 4 ^e année
	5 ^e année	276	8,67			
	6 ^e année	252	8,40			
Affirmation	4 ^e année	348	2,04	1,544	0,214	
	5 ^e année	262	1,92			
	6 ^e année	227	1,86			
Retrait	4 ^e année	348	1,22	2,746	0,065	
	5 ^e année	262	1,39			
	6 ^e année	227	1,40			
Appel à un tiers	4 ^e année	348	1,21	42,886	0,000	4 ^e année > 5 ^e année > 6 ^e année 4 ^e année > 5 ^e année
	5 ^e année	262	0,68			
	6 ^e année	227	0,41			
Violence verbale	4 ^e année	348	0,24	26,338	0,000	6 ^e année > 5 ^e année et 4 ^e année 5 ^e année > 4 ^e année
	5 ^e année	262	0,42			
	6 ^e année	227	0,70			
Violence physique	4 ^e année	348	0,29	10,753	0,000	6 ^e année > 4 ^e année 5 ^e année > 4 ^e année
	5 ^e année	262	0,60			
	6 ^e année	227	0,63			
Opinion sur la violence	4 ^e année	340	6,50	9,918	0,000	4 ^e année > 5 ^e année et 6 ^e année
	5 ^e année	257	6,35			
	6 ^e année	217	6,38			

3.6.2 Type de famille dans laquelle vit l'élève

Au regard du type de famille dans laquelle l'enfant vit, on ne dénote des différences significatives que sur les comportements violents, la victimisation et l'exposition à la violence; les enfants qui sont dans la catégorie « autre » (famille monoparentale, garde partagée ou autre) affichent des scores plus élevés que ceux qui habitent avec leur père et leur mère ou en famille recomposée. Par ailleurs, les stratégies de résolution de conflit et l'opinion face à la violence sont semblables selon le type de famille dans laquelle l'enfant vit. Le tableau 3.18 présente ces résultats.

Tableau 3.18
Distribution des comportements des élèves selon le type de famille

Aspects	Type de famille	N	Moy.	F	p
Comportements violents	Père et mère/recomposée	664	2,97	5,425	0,020
	Autre	189	3,76		
Victimisation	Père et mère/recomposée	674	5,48	5,546	0,019
	Autre	188	6,61		
Exposition à la violence	Père et mère/recomposée	674	7,82	4,268	0,039
	Autre	198	8,82		
Affirmation	Père et mère/recomposée	636	2,00	2,355	0,125
	Autre	189	1,84		
Retrait	Père et mère/recomposée	636	1,30	1,420	0,234
	Autre	189	1,40		
Appel à un tiers	Père et mère/recomposée	636	0,82	0,256	0,613
	Autre	189	0,78		
Violence verbale	Père et mère/recomposée	636	0,40	0,919	0,339
	Autre	189	0,47		
Violence physique	Père et mère/recomposée	636	0,47	0,306	0,580
	Autre	189	0,52		
Opinion sur la violence	Père et mère/recomposée	627	6,40	3,263	0,071
	Autre	175	6,38		

3.6.3 Les relations avec les autres et l'expérience de la violence

Dans la version du questionnaire qui a été administré au printemps, une section sur les relations avec les autres a été ajoutée. Cette section comprend 21 questions dont seize proviennent de l'échelle sur le sentiment de solitude de Asher et coll. (1984; dans Fischer et Corcoran, 1994). Les cinq autres touchent les relations avec les pairs du voisinage (« J'ai beaucoup d'amis près de chez moi »), avec les parents (« Mes parents ne m'écoutent pas quand j'ai quelque chose à dire » et « Mes parents ont toujours du temps pour moi »), ainsi que l'expérience de la solitude (« J'aime être seul(e) » et « Quand je suis seul(e), je m'ennuie »). Ces questions ont été tirées de l'étude de Salomon et Strobel (1998).

Les scores à l'échelle sur le sentiment de solitude peuvent varier théoriquement entre 16 et 80. Dans l'échantillon, le score minimum est de 16 et le maximum de 75; le score moyen se situe à 29,7 ($\pm 10,6$). Les garçons présentent un score moyen légèrement supérieur ($30,7 \pm 11,0$) à celui des filles ($28,7 \pm 10,2$) ($t=2,2249$, $p=0,015$). Le tableau suivant fait état de la distribution des réponses aux cinq autres questions. Sur la base du score moyen de chaque question, les analyses indiquent qu'il n'y a pas de différence entre les réponses des garçons et des filles, sauf pour la

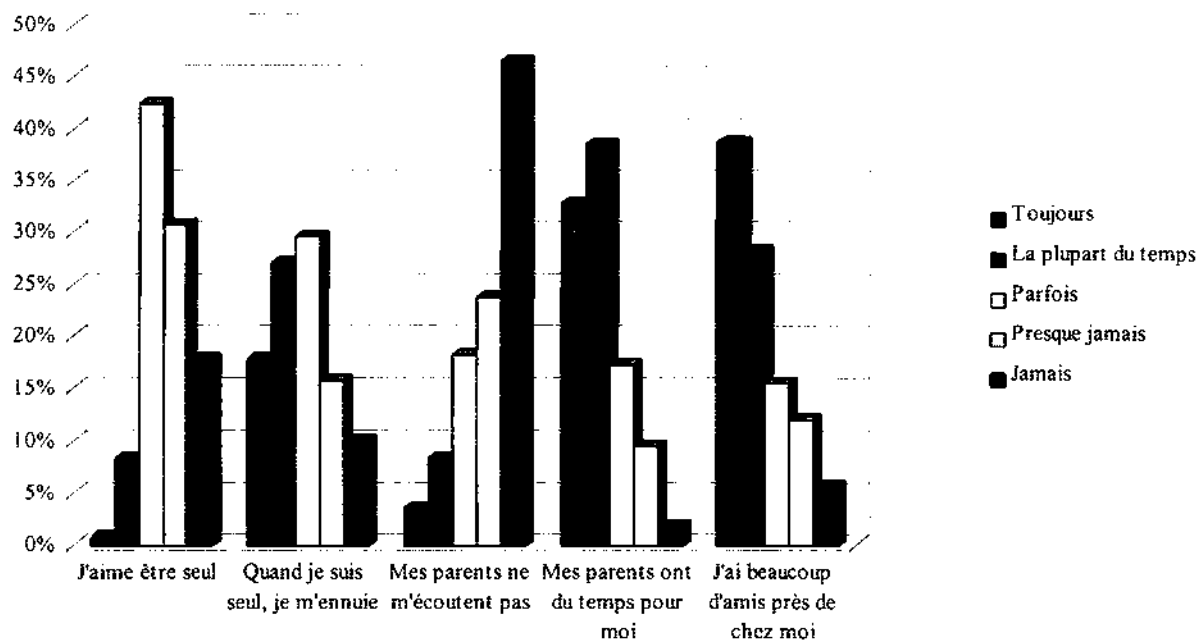
question « Mes parents ont du temps pour moi » pour laquelle les filles forment une appréciation plus positive (moy.=3,07) que les garçons (moy.=2,74) ($t=4,404$, $p<0,000$).

Tableau 3.19

Distribution des réponses, selon le sexe, aux questions sur les relations avec les autres

Énoncés	Toujours (4) %	Plupart du temps (3) %	Parfois (2) %	Presque jamais (1) %	Jamais (0) %	Score moyen
J'aime être seul(e)	0,8	8,4	42,4	30,6	17,8	1,43
Quand je suis seul(e), je m'ennuie	17,7	27,0	29,5	15,7	10,1	2,26
Mes parents ne m'écoutent pas quand j'ai quelque chose à dire	3,5	8,3	18,1	23,7	46,4	0,98
Mes parents ont du temps pour moi	32,8	38,5	17,3	9,6	1,8	2,91
J'ai beaucoup d'amis près de chez moi	38,7	28,2	15,5	12,0	5,7	2,82

Figure 3.6 Distribution des réponses aux questions sur les relations avec les autres



Ces données ont été mises en relation avec l'expérience de la violence en tant qu'auteur, victime ou témoin, avec les stratégies de résolution de conflit et avec l'opinion sur la violence. Le tableau 3.20 présente les résultats de ces analyses de corrélation. On y constate que les élèves qui affirment aimer être seuls ont tendance à obtenir un score plus élevé à l'échelle de victimisation. Par ailleurs, l'appréciation négative de l'écoute des parents est associée positivement à la fréquence des comportements violents, à la victimisation et à l'exposition à la violence et négativement à une opinion qui rejette la violence comme comportement acceptable. Inversement, plus les élèves estiment que leurs parents ont du temps pour eux, moins ils obtiennent des scores élevés aux échelles de comportements violents, de victimisation et d'exposition à la violence, plus ils ont tendance à recourir à l'affirmation et à rejeter la violence verbale pour résoudre leurs conflits, et plus ils condamnent la violence comme comportement. On observe une corrélation positive entre le score sur le sentiment de solitude et les troubles de conduite, la victimisation, l'exposition à la violence et l'appel à un tiers comme mode de résolution de conflit. Enfin, il y a une corrélation négative entre le sentiment de solitude et le recours à l'affirmation d'une part, et une opinion qui condamne la violence d'autre part.

Tableau 3.20

Corrélation¹ entre le sentiment de solitude et l'expérience de la violence, les stratégies de résolution de conflit et l'opinion sur la violence

Énoncés	Compor- tements violents	Victimi- sation	Exposi- tion violence	Affirma- tion	Appel à un tiers	Retrait	Violence verbale	Violence physique	Opinion
J'aime être seul	,015	,095**	,009	,011	,023	,099**	-,047	-,058	-,021
Seul, je m'ennuie	,017	,002	-,010	,007	,011	-,052	0,18	,033	,009
Mes parents ne m'écoutent pas	,126**	,155**	,091*	-,062	-,005	,017	,072	,035	-,132**
Mes parents ont du temps	-,114**	-,211**	-,094*	,106**	-,036	-,093*	-,080*	,034	,153**
J'ai beaucoup d'amis	-,063	-,099	-,048	,070	-,053	-,068	,021	-,024	,057
Solitude	,132**	,305**	,150**	-,122**	,122**	,070	-,035	,011	-,176**

1 Sauf pour la solitude, les corrélations sont basées sur le rho de Spearman

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Pour discriminer les variables ayant la relation la plus étroite avec les comportements violents, la victimisation et l'exposition à la violence, trois analyses de régression de type *stepwise* ont été effectuées en introduisant les variables indépendantes suivantes : sexe (0=féminin, 1=masculin), âge, niveau scolaire, type de famille (0=biparentale i.e. avec père et mère ou famille recomposée, 1=autre type de famille) score à l'échelle de solitude, opinion sur le caractère acceptable de la violence et les questions sur les relations avec les pairs, les relations avec les parents et l'expérience de la solitude. Les résultats de ces analyses figurent dans les tableaux 3.21, 3.22 et 3.23.

Tableau 3.21

Sommaire de l'analyse de régression sur les facteurs en lien avec les comportements violents

Étape	Variabiles	R ² ajusté	F	β
1	Opinion sur la violence	,195	131,375	-,386***
2	Sexe	,214	14,005	-,151***
3	Âge	,222	6,205	,092***
4	Famille	,227	4,150	-,077***
F (4, 533) = 40,326, p<0,001		*** < 0,001		

Quatre variables contribuent à expliquer 23% de la variance à la mesure des comportements violents. Ce sont : l'opinion sur la violence, le sexe, l'âge et le type de famille. Ainsi, les comportements violents sont plus fréquents chez les élèves qui sont en accord avec l'idée que la violence est un comportement acceptable, chez les garçons, chez les élèves plus âgés et chez ceux qui ne vivent pas au sein d'une famille biparentale (famille naturelle ou recomposée).

Tableau 3.22

Sommaire de l'analyse de régression sur les facteurs en lien avec la victimisation

Étape	Variabiles	R ² ajusté	F	β
1	Solitude	,086	51,998	,219***
2	Opinion sur la violence	,138	33,609	-,181***
3	Mes parents ont du temps	,154	11,391	-,131**
4	Sexe	,161	5,252	-,096*
F (4, 539) = 26,971, p<0,001		*** < 0,001	** < 0,01	* < 0,05

En ce qui a trait à la victimisation, 16% de la variance est expliqué par quatre variables : le sentiment de solitude, l'opinion sur la violence, la perception de la disponibilité des parents et le sexe. La victimisation est plus fréquente chez les élèves qui ont un plus grand sentiment de solitude, qui ont une opinion moins négative de la violence, qui estiment que leurs parents ont moins souvent de temps pour eux et chez les garçons.

Tableau 3.23

Sommaire de l'analyse de régression sur les facteurs en lien avec l'exposition à la violence

Étape	Variabes	R ² ajusté	F	ß
1	Opinion sur la violence	,130	81,688	-,308***
2	Âge	,146	11,047	,135**
3	Sexe	,152	4,756	-,089*
4	Solitude	,157	4,385	,084*
F (4, 536) = 26,171, p<0,001		*** <0,001	** <0,01	* <0,05

Enfin, concernant l'exposition à la violence, les quatre variables significatives dans le modèle expliquent 16% de la variance. L'exposition est plus fréquente chez les élèves qui ont une opinion moins négative de la violence, chez les élèves plus âgés, chez les garçons et chez ceux qui ont un plus grand sentiment de solitude.

Considérant la corrélation entre les comportements violents, la victimisation et l'exposition à la violence, il n'est pas étonnant que ce soit sensiblement les mêmes variables qui ressortent comme significatives dans les analyses de régression; les différences sont cependant intéressantes. Ainsi, on constate que le type de famille est associé aux comportements violents, mais pas à la victimisation ni à l'exposition. Par ailleurs, l'opinion de l'élève quant à la disponibilité de ses parents se retrouve seulement dans le modèle de la victimisation. Soulignons enfin que le sentiment de solitude n'est pas significatif dans le modèle sur la fréquence des comportements violents, bien qu'il se retrouve dans les deux autres modèles.

3.7 Profil de la violence selon l'école fréquentée

Outre les caractéristiques individuelles et familiales, l'école fréquentée a été prise en considération dans l'étude du portrait de la violence. Selon les analyses présentées aux tableaux

3.24 et 3.25, l'école #5 affiche un score de comportements violents plus élevé que les écoles #2 et #6 et un score d'exposition à la violence plus élevé que les écoles #1, #3 et #4. Par ailleurs, les élèves de l'école #1 utilisent davantage l'affirmation comme stratégie de résolution de conflit, comparativement à l'école #4 où la moyenne sur cette stratégie est la plus faible. Par contre, les élèves de l'école #4 font davantage appel à une tierce personne que les élèves des autres écoles lors de conflit.

Tableau 3.24
Description des comportements des élèves selon l'école fréquentée

Aspects	École	N	Moyenne	F	p	Différences post hoc (Bonferroni)
Comportements violents (Score total à l'échelle)	1	89	3,49	2,484	0,030	École 5 > école 2 et école 6
	2	263	2,92			
	3	214	3,23			
	4	154	2,94			
	5	69	4,59			
	6	73	2,42			
Victimisation (Score total à l'échelle)	1	90	5,79	0,987	0,424	
	2	268	5,91			
	3	219	5,25			
	4	157	5,76			
	5	69	7,00			
	6	70	5,60			
Exposition à la violence (Score total à l'échelle)	1	93	7,52	4,882	0,000	École 5 > école 1, école 3 et école 4
	2	271	8,53			
	3	218	6,96			
	4	158	7,72			
	5	70	10,66			
	6	75	8,47			

Pour expliquer ces particularités, une analyse du profil des élèves de chaque école au regard de l'âge, du sexe et du type de famille a été réalisée. Cette analyse a révélé une différence entre les écoles quant à l'âge des élèves ($F=21,309$, $p=0,000$) et au type de famille ($\chi^2=42,105$, $p=0,000$). L'école #3 (moy.=10,6 ans) et l'école #5 (moy.=10,3 ans) sont celles dont les répondants sont les plus âgés; par ailleurs, on retrouve les élèves les plus jeunes dans les écoles #4 (moy.=9,6 ans) et #6 (moy.=9,9 ans). Quant au type de famille, l'école #5 affiche un profil différent des autres écoles avec à peine plus de la moitié des élèves (53,4 %) qui vivent dans une famille biparentale, comparativement à 62,3% dans l'école #6 et plus de 80% dans les autres écoles. Concernant le sexe, il n'y a pas de différence significative ($\chi^2=10,599$, $p=0,060$) entre les écoles. Comme la

prévalence des comportements violents augmente avec l'âge, il est possible que l'âge des élèves explique, en partie, pourquoi l'école #5 affiche un score de comportements violents plus élevé que l'école #6. Cependant, avec un profil d'âge identique, l'école #2 présente moins de comportements violents que l'école #5. Donc, d'autres facteurs semblent expliquer cette variation.

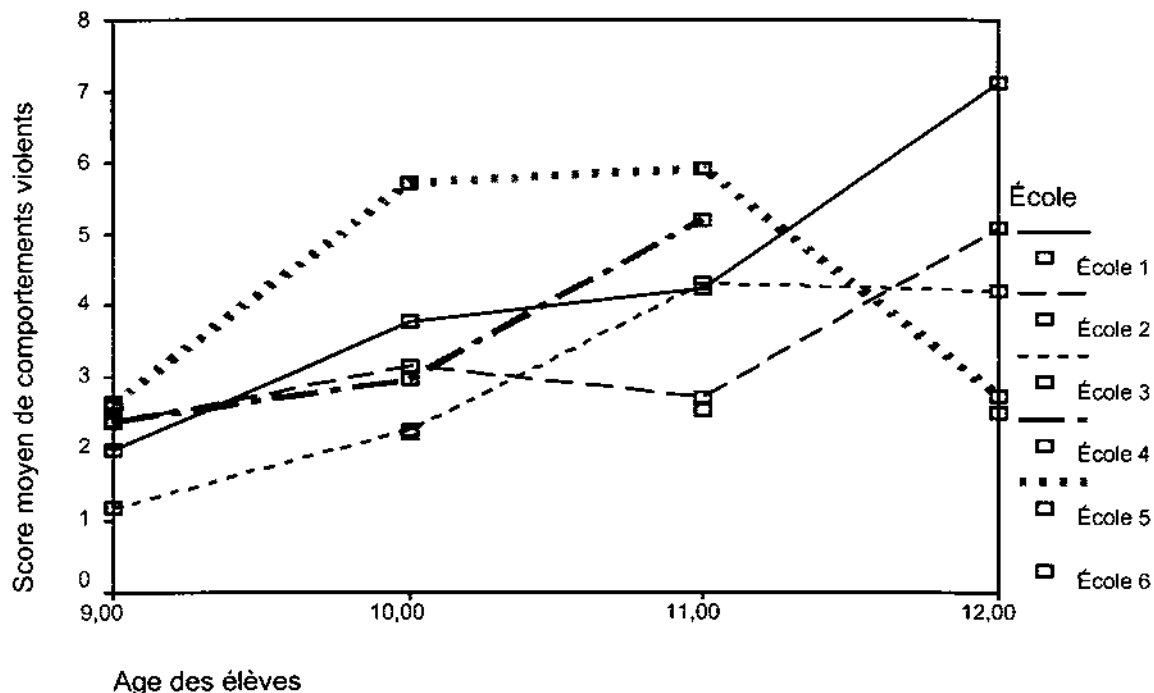
Tableau 3.25

**Description des stratégies de résolution de conflit et de l'opinion des élèves
selon l'école fréquentée**

Aspects	École	N	Moyenne	F	p	Différences post hoc (Bonferroni)
Affirmation	1	85	2,29	2,582	0,025	École 1 > école 4
	2	257	2,02			
	3	208	1,88			
	4	151	1,74			
	5	71	1,86			
	6	65	2,11			
Retrait	1	85	1,48	1,497	0,188	
	2	257	1,29			
	3	208	1,35			
	4	151	1,20			
	5	71	1,25			
	6	65	1,52			
Appel à un tiers	1	85	0,54	3,628	0,003	École 4 > école 1
	2	257	0,80			
	3	208	0,84			
	4	151	1,12			
	5	71	0,70			
	6	65	0,71			
Violence verbale	1	85	0,29	1,156	0,329	
	2	257	0,45			
	3	208	0,49			
	4	151	0,38			
	5	71	0,42			
	6	65	0,32			
Violence physique	1	85	0,39	1,802	0,110	
	2	257	0,44			
	3	208	0,44			
	4	151	0,56			
	5	71	0,76			
	6	65	0,34			
Score à l'échelle d'opinion sur la violence	1	84	6,59	2,468	0,031	École 1 > école 3
	2	227	6,34			
	3	187	6,30			
	4	156	6,39			
	5	68	6,39			
	6	36	6,49			

Pour vérifier si l'âge des élèves explique que l'école #5 ait un score plus élevé à l'échelle de comportements violents, une analyse de variance avec interaction « âge/école » a été réalisée. Les résultats indiquent que la relation entre l'âge et le score à l'échelle varie selon les écoles ($F=1,890$, d.l.=14, $p=.024$). Cette relation est illustrée à la figure 3.7. On y constate, d'une part, que dans toutes les écoles, les élèves de 9 ans ont un score assez semblable. Par contre, l'école #5 se distingue chez les jeunes de 10 et 11 ans avec des scores supérieurs. D'autre part, dans la plupart des écoles, on observe une augmentation des scores entre 9 et 11 ans. Chez les jeunes de 12 ans, on peut relever diverses tendances : il y a une baisse marquée dans l'école #5, alors que dans les écoles #1 et #2, c'est le phénomène contraire. Toutefois, ces données doivent être examinées avec prudence en raison du faible nombre de répondants dans ce groupe d'âge, soit 8 pour l'école #5, 8 pour l'école #1 et 22 pour l'école #2.

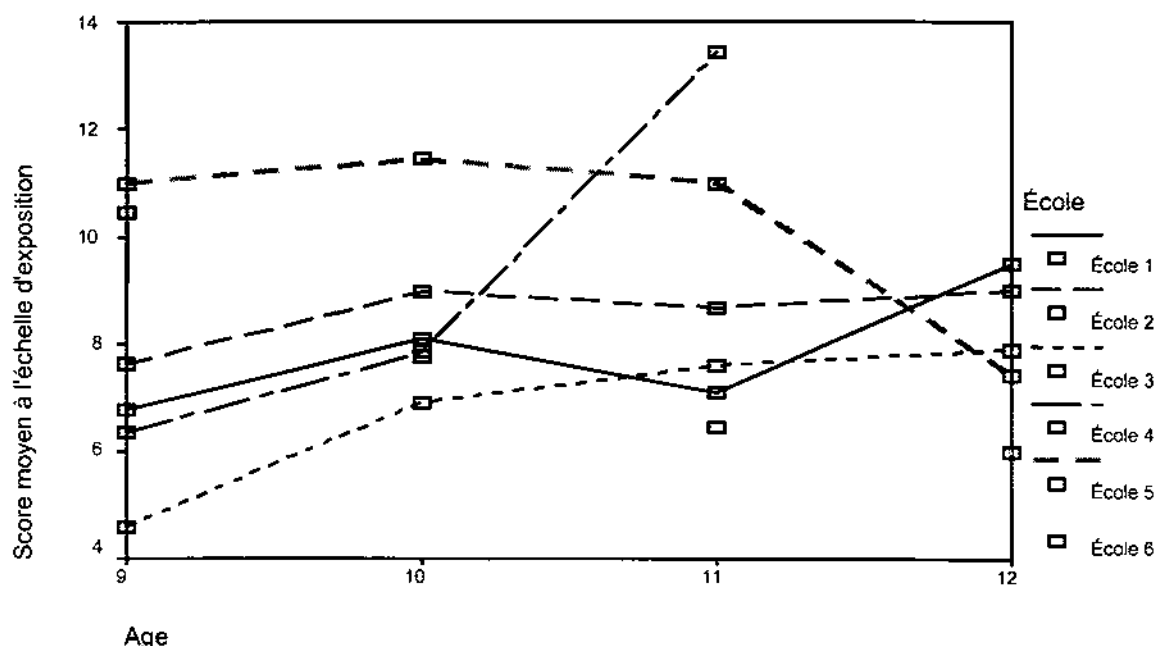
Figure 3.7 Score moyen à l'échelle de comportements violents selon l'âge et l'école



Une analyse semblable a été effectuée pour le score à l'échelle d'exposition à la violence. Dans ce cas également, la relation entre l'âge et l'exposition diffère selon les écoles ($F=2,225$, d.l.=14, $p=.006$). Cette différence est illustrée à la figure 3.8. Les élèves de l'école #5 ont un score plus élevé à 9 et 10 ans. À 11 ans, ils sont dépassés par ceux de l'école #4. Dans l'école #6, le score

décroît avec l'âge alors qu'il augmente dans les autres écoles. Cette augmentation est très marquée chez les élèves de 11 ans dans l'école #4, mais comme cette donnée ne concerne que 14 élèves, elle doit être examinée avec prudence.

Figure 3.8 Score moyen à l'échelle d'exposition à la violence selon l'âge et l'école



Donc, cette analyse détaillée des scores à l'échelle de comportements violents et à l'échelle d'exposition à la violence indique que l'école #5 présente un profil différent des autres écoles quant à la fréquence des comportements violents rapportés par les élèves et quant à l'exposition à la violence, et cette différence ne s'explique pas totalement par le fait que la moyenne d'âge des élèves y soit plus élevée.

Par ailleurs, comme les scores à ces échelles sont en lien avec le type de milieu familial dans lequel vit l'élève et comme il y a une plus grande proportion d'élèves qui ne vivent pas dans une famille biparentale parmi les répondants de l'école #5, une analyse de variance avec interaction « type de famille/école » a été réalisée pour les scores aux échelles de comportements violents et d'exposition à la violence. Les résultats indiquent une tendance similaire dans les différentes écoles, au regard de l'association entre le type de famille et le score aux échelles de comportements violents ($F=,170$, d.l.=5, $p=,974$) et d'exposition à la violence ($F=,298$, d.l.=5, $p=,914$). Par ailleurs, comme l'illustrent les figures suivantes, les élèves de l'école #5 qui vivent

dans une famille biparentale présentent des scores plus élevés aux trois échelles, mais cette tendance est moins marquée pour ceux qui vivent dans d'autres types de familles.

Figure 3.9 Score moyen à l'échelle de comportements violents selon le type de famille et l'école

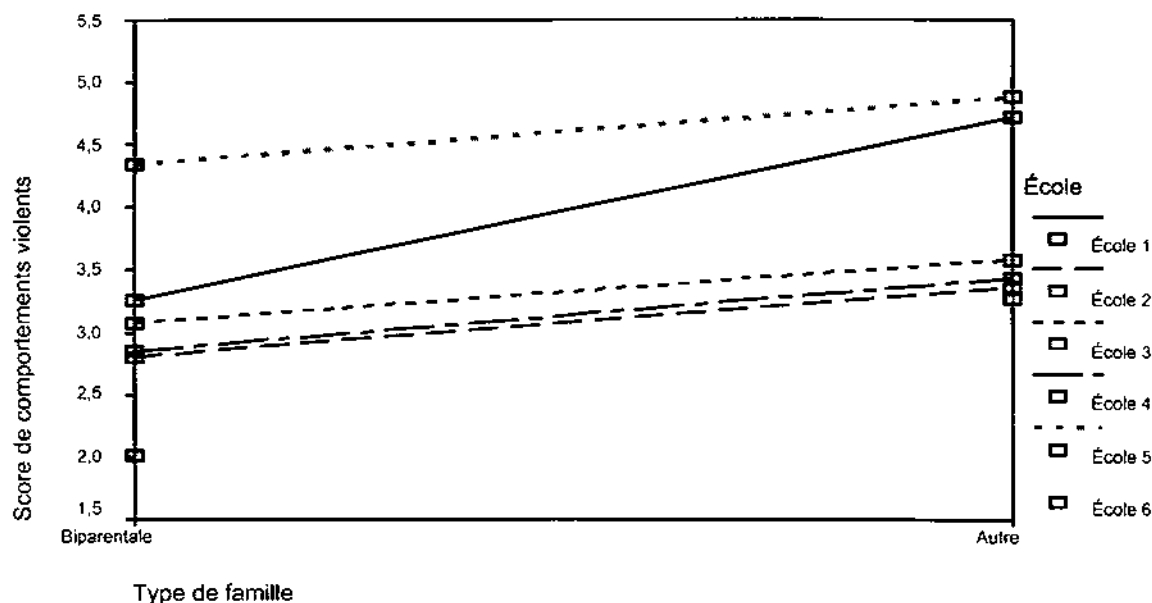
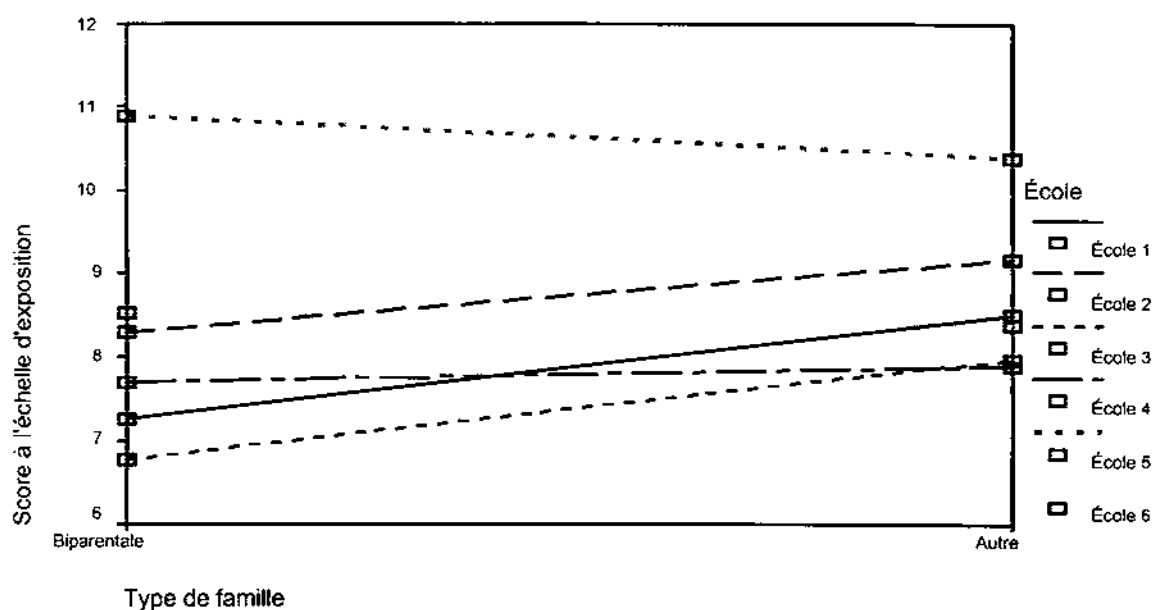


Figure 3.10 Score moyen à l'échelle d'exposition à la violence selon le type de famille et l'école



Donc, même en tenant compte de l'âge et du type de famille, les élèves de l'école #5 présentent toujours un profil plus problématique en ce qui concerne la fréquence des comportements violents et l'exposition à la violence à l'école. Pour clarifier cette question, certaines particularités des écoles ont été explorées, notamment, l'organisation interne et l'environnement socio-économique.

3.7.1 L'organisation interne de l'école

Certains aspects de l'organisation de l'école ont été explorés dans le cadre d'une entrevue individuelle avec chaque directeur ou directrice. Les principales données sont regroupées dans le tableau 3.26. Comme nous pouvons le constater, le nombre d'élèves et de classes dans chaque école varie énormément, allant de 215 (école #5) à 778 (école #2) (moyenne=477). Également, deux écoles (#3 et #6) ont des classes spéciales pour des élèves présentant des troubles de comportement, des difficultés d'apprentissage ou une déficience intellectuelle. Dans les autres écoles, les élèves avec des problèmes de comportement et/ou d'apprentissage sont intégrés dans des classes régulières. Dans l'année scolaire, les élèves des six écoles n'ont pas participé à d'autres programmes de prévention de la violence ou de promotion des comportements pacifiques sauf *Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix* pour les écoles #1, #2, #3 et #4.

Chaque école possède des documents à l'intérieur desquels on retrouve les règles de vie à l'école. Il est question de respect des autres et du matériel, des déplacements dans les corridors et escaliers, des activités permises ou non dans la cour de récréation et du langage, des gestes et des comportements à adopter ou à proscrire. Les élèves qui enfreignent ces règles de vie en subissent les conséquences, qui varient d'une école à l'autre mais qui peuvent aller des excuses à la personne lésée à la retenue en dehors des heures de cours ou à la suspension de l'école pour une quelconque durée. Dans certaines écoles, l'enfant et l'enseignant décident ensemble de la conséquence pour le jeune en réponse à son geste agressif ou violent. De plus, dans une école, des contrats de non-violence ont été lus et signés par les élèves au début de l'année scolaire.

Plusieurs directeurs et directrices ont mentionné que le manque de locaux et d'espace dans leur école est un problème majeur, entre autres pour accueillir des intervenants tels les travailleurs sociaux, les psychologues et les éducateurs spécialisés et pour des services tels la bibliothèque et

le service de garde. Par ailleurs, la taille de certaines cours d'écoles (#3, 4, 5 et 6) ne serait pas adaptée au nombre d'élèves, ce qui fait que ces derniers ont moins d'espace pour se défouler, pour jouer, ce qui augmente l'apparition des frictions et des disputes entre élèves. L'école #6 a tenté de résoudre le problème du manque d'espace dans la cour en séparant les élèves des différents niveaux scolaires pour les heures de récréation. Globalement, les écoles ne possèdent pas de caractéristiques qui les distinguent des autres sauf pour l'école #4 qui n'a pas de sixième année et l'école #6 qui accueille une forte proportion d'élèves immigrants, des élèves en concentration chant et musique et des élèves qui présentent une déficience intellectuelle. Toutes les écoles offrent un service de garde, qui est fréquenté par au moins la moitié des élèves.

Tableau 3.26
Caractéristiques des écoles

École	Nombre d'élèves	Nombre de classe chaque degré	Classes spéciales	Activités de prévention de la violence	Particularités de l'école	Environnement physique
1	220	Mat : 2 1 ^{re} : 1 2 ^e : 1 3 ^e : 1 4 ^e : 2 5 ^e : 1 6 ^e : 1	Non	Zones de paix dans l'école	-----	1 grande cour Service de garde Manque d'espace dans l'école
2	778	Mat : 5 1 ^{re} : 4 2 ^e : 3 2-3 ^e : 1 3 ^e : 4 4 ^e : 3 5 ^e : 4 6 ^e : 5	Non	Non	Classe d'anglais intensif	1 grande cour Service de garde
3	544	Mat : 3 1 ^{re} : 4 2 ^e : 4 3 ^e : 4 4 ^e : 2 5 ^e : 3 6 ^e : 4	4 classes d'élèves en difficultés d'apprentissage et en troubles de comportement	Contrat de non-violence	-----	2 cours (1-2-3 ^e année et 4-5-6 ^e année séparés) Service de garde (repas chauds)
4	465	Mat : 3 1 ^{re} : 3 2 ^e : 3 3 ^e : 3 4 ^e : 3 5 ^e : 3	Non	Non	Pas de 6 ^e année	1 cour Service de garde Grands locaux Manque de locaux pour tous les degrés
5	215	Mat : 2 1 ^{re} : 1 1-2 ^e : 1 2 ^e : 1 3 ^e : 1 3-4 ^e : 1 4 ^e : 1 5 ^e : 1 6 ^e : 1	Non	Non	-----	1 cour Service de garde Manque de locaux pour les intervenants
6	640	Mat : 3 1 ^{re} : 4 2 ^e : 3 3 ^e : 3 3-4 ^e : 1 4 ^e : 2 4-5 ^e : 2 5 ^e : 2 5-6 ^e : 1 6 ^e : 3	11 classes d'élèves ayant une déficience intellectuelle de moyenne à profonde	Non	Plusieurs enfants d'immigrants	3 cours assez petites Service de garde

3.7.2 L'environnement socio-économique des écoles

En avril 2000, le Ministère de l'Éducation du Québec publiait des données concernant l'ensemble des écoles primaires et secondaires du Québec, au regard de la réussite scolaire et des caractéristiques socio-économiques des communautés où elles sont situées. Les tableaux 3.27 et 3.28 présentent les principales données recueillies pour les six écoles primaires d'où proviennent les élèves de la présente étude.

Au tableau 3.27, nous remarquons que les écoles #1 et #6 ont une position centrale avec 77,9% et 71,7% alors que les écoles #2, #3 et #4 ont un taux supérieur à 80%. L'école #5 vient au dernier rang avec 65,8% concernant le taux de diplômation à l'âge de 19 ans. Le pourcentage des mères sans diplôme est plus élevé à l'école #5 avec 29,6% alors qu'il varie entre 10,1% et 19,2% pour les autres écoles. Il en est de même des pourcentages de familles où les deux parents sont sans diplôme (24,6%). Les écoles #1 et #6 affichent les taux les plus élevés quant aux parents qui ont des études post secondaires, soit 42,8% et 43,8% alors que les autres écoles affichent des pourcentages variant entre 20,7% et 38,8%.

Tableau 3.27

Taux de diplômation de l'élève et scolarité des parents

École	Taux de diplômation de l'élève à 19 ans (%)	Mère sans diplôme (%)	Aucun parent diplômé (%)	Deux parents qui ont des études post secondaires (%)
1	77,9	10,7	9,2	42,8
2	82,4	16,3	13,0	33,5
3	82,6	18,3	12,0	33,6
4	85,2	19,2	7,8	38,8
5	65,8	29,6	24,6	20,7
6	71,7	10,1	7,5	43,4
Moyenne	77,6	17,4	12,4	35,3

Par ailleurs, on remarque que le pourcentage des parents ne travaillant pas à temps plein varie entre 7,7% (école 6) et 38,4% (école 5). Le pourcentage des familles sous le seuil de quasi pauvreté est également plus élevé sur le territoire de l'école #5 (52,7%) et le revenu moyen des familles (34 688\$), plus faible. Donc, l'école #5 se situe dans une communauté qui présente plusieurs caractéristiques qui en font un milieu scolaire plus à risque que les autres écoles : taux de diplômation plus faible, plus faible scolarité des parents, haut pourcentage d'inactivité,

familles à faible revenu, revenu moyen plus faible. Il n'est donc pas étonnant que les élèves de cette école présentent un taux plus élevé de comportements violents.

Tableau 3.28

Données socio-économiques des familles des élèves

École	Aucun parent travaille à temps plein (%)	Deux parents ont moins de 30 ans (%)	Sous seuil de quasi pauvreté (%)	Revenu moyen des familles
1	7,7	4,3	14,1	56 444 \$
2	13,0	6,2	20,7	50 711 \$
3	10,8	6,4	18,3	52 315 \$
4	4,4	5,5	11,4	64 764 \$
5	38,4	14,8	52,7	34 688 \$
6	20,7	7,9	27,9	58 186 \$
Moyenne	15,8	7,5	24,2	52 851 \$

3.7.3 Synthèse

Les analyses précédentes avaient pour objectif de dresser le profil des élèves auteurs, victimes et témoins de violence. Les résultats démontrent que les élèves qui adoptent le plus de comportements violents sont les garçons, les élèves du groupe des 12-13 ans et qui sont en sixième année. Il apparaît également que les élèves de l'école #5 adoptent davantage de comportements violents que les autres écoles. Les garçons affirment aussi être davantage victimisés à l'école. Par contre, il n'y a pas de différence significative sur la victimisation selon l'âge, l'année scolaire et le type de famille de l'élève. Les garçons sont également témoins de violence en plus grand nombre que les filles; ce sont les élèves de l'école #5 qui affichent le score d'exposition à la violence le plus élevé.

Au regard des stratégies de résolution de conflit, les filles ont davantage tendance à être affirmatives, à se retirer ou à faire appel à un tiers, alors que les garçons adoptent davantage des comportements de violence physique ou de violence verbale pour résoudre leurs conflits. S'il n'y a pas de différence significative quant à l'affirmation et au retrait selon l'âge, nous pouvons observer que les élèves ont tendance à moins faire appel à un tiers en vieillissant et à utiliser davantage la violence verbale et la violence physique pour résoudre un conflit.

Pour vérifier si l'âge des élèves et le type de famille expliquent que l'école #5 ait un score plus élevé à l'échelle de comportements violents et de l'exposition à la violence, des analyses de variance avec interaction « âge/école » et « type de famille/école » ont été réalisées. Les résultats indiquent que la relation entre l'âge et le score aux échelles varie selon les écoles, de même que la relation entre le type de famille et les échelles. Donc, même en tenant compte de l'âge et du type de famille, les élèves de l'école #5 présentent toujours un profil plus problématique en ce qui concerne la fréquence des comportements violents et l'exposition à la violence à l'école. Ces données doivent par contre être examinées avec prudence étant donné le nombre relativement faible de certains groupes d'âge.

Pour atteindre le troisième objectif, qui est de vérifier si des interventions ponctuelles visant la promotion des comportements pacifiques peuvent contribuer à réduire les comportements violents à l'école, nous avons comparé l'évolution de la prévalence des comportements violents, de la victimisation, de l'exposition à la violence, des stratégies de résolution de conflit et de leur opinion sur la violence entre octobre et avril pour les élèves qui ont participé au programme (groupe expérimental) et les élèves qui n'ont pas participé au programme. Dans la section suivante, le programme *Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix* est tout d'abord présenté. Viennent ensuite les comparaisons entre les résultats de la première et de la deuxième administration du questionnaire.

III- Évaluation du programme

Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix

3.8 Description du programme

Le programme *Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix* est un programme de prévention de la violence et de promotion des comportements pacifiques qui s'adresse à des élèves de la quatrième à la sixième année du primaire. Ce programme consiste principalement en deux animations dans les classes qui sont réalisées par des élèves du secondaire. Préalablement à ces animations, une formation est offerte aux jeunes du secondaire. Cette formation poursuit les objectifs suivants: amener une prise de conscience de ses valeurs personnelles face à la paix et à la violence, favoriser l'acquisition de connaissances sur les stratégies non violentes de résolution de conflit et favoriser l'apprentissage de techniques de base en animation de groupe. La formation se fait sur cinq rencontres de 60 à 75 minutes chacune et est dispensée par le responsable du projet, qui est secondé par un autre adulte.

Les deux activités à l'intention des élèves du primaire poursuivent comme objectif de favoriser une prise de conscience des différentes manifestations de la violence qui sont présentes à l'école afin d'amener les élèves à en reconnaître les différentes formes, à développer des stratégies non violentes de résolution de conflit et à identifier des personnes-ressources à qui se référer en cas de conflit. Elles sont réalisées dans le cadre de deux rencontres de 50 à 70 minutes chacune à l'intérieur desquelles alternent des activités de réflexion personnelle et la diffusion d'information. Dans le cadre de l'expérimentation, la première animation dans les classes s'est déroulée en octobre, dans les jours qui ont suivi la première administration du questionnaire. La deuxième a eu lieu aux mois de mars et avril, soit avant la seconde administration du questionnaire.

La première rencontre des ambassadeurs et ambassadrices de la paix, d'une durée approximative d'une heure, a lieu dans les classes et l'animation est assumée par deux étudiants du secondaire et un intervenant adulte. Il est proposé aux élèves de discuter de la violence en général et de celle qu'ils vivent quotidiennement. Également, des distinctions sont faites entre les notions de conflit,

colère, agressivité, agression et violence et entre les différentes formes de violence. À tout moment de la rencontre, les jeunes sont invités à s'impliquer en donnant leur point de vue et en participant aux discussions. Les animateurs expliquent aux élèves les différences entre les attitudes passives, agressives et affirmatives et mettent l'accent sur les bénéfices de l'affirmation. Les trois étapes à suivre dans une situation de conflit sont décrites aux élèves (1- se parler et définir le problème chacun notre tour, 2- trouver des solutions qui conviennent aux deux et 3- choisir la solution qui convient le mieux). Enfin, ils tentent de faire prendre conscience aux élèves qu'ils possèdent un large éventail de personnes ressources et qu'en cas de problèmes, ils ne doivent pas hésiter à aller leur parler. La rencontre se termine par une minute de réflexion où les jeunes sont invités à réfléchir en silence sur ce qu'ils sont en mesure d'accomplir pour un monde de paix autour d'eux. Le contenu des rencontres est pratiquement semblable pour les trois niveaux scolaires sauf sur un élément : avec les élèves de quatrième année, l'animation s'appuie sur une légende dans laquelle on retrouve un conflit et des solutions pour l'enrayer.

Lors de la deuxième rencontre, qui est réalisée au printemps, les élèves sont séparés en sous-groupes de manière à favoriser les échanges et la prise de parole par chacun et chacune. Pour les élèves de quatrième année, on revient sur la violence présente dans la légende; pour les cinquième et sixième année, les notions sur la violence sont reprises afin de vérifier si elles ont bien été comprises et intégrées. À la suite de ce retour, pour les trois niveaux, les élèves préparent un sketch mettant en scène un conflit et une manière de le régler. Les sketches sont ensuite présentés devant la classe et chacun est invité à donner son opinion et à proposer d'autres solutions au conflit. Comme pour la première rencontre, la période se termine par une minute de réflexion.

Notons également qu'une rencontre facultative pour les parents des élèves du primaire est organisée afin de leur expliquer le programme. Les objectifs de cette rencontre sont de faire prendre conscience aux parents des différentes manifestations de la violence, de favoriser l'acquisition de connaissances sur les stratégies non violentes de résolution de conflit et de les amener à réaliser l'importance d'entretenir une bonne communication et une bonne relation avec leurs enfants.

3.9 Appréciation du programme par les enseignants

Les enseignants ont été invités à évaluer les deux activités réalisées dans le cadre du programme *Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix*, en remplissant une fiche d'appréciation sur le contenu de certains éléments du programme et sur l'animation réalisée par les élèves du secondaire. Le tableau 3.29 présente l'appréciation des enseignants de l'activité à l'automne; le tableau 3.30 celle de l'activité au printemps. Le programme, dans son ensemble, a été jugé très bon ou excellent par la grande majorité des professeurs à l'automne (92,6%) et au printemps (91,7%). Tous les professeurs jugent le contenu des activités pertinent pour les élèves du primaire; toutefois, quelques enseignants estiment que le vocabulaire utilisé par les jeunes du secondaire n'est pas toujours accessible.

Tableau 3.29
Évaluation des enseignants du volet réalisé à l'automne

Appréciation des éléments suivants par les enseignants	Faible %	Moyen %	Très bon %	Excellent %
Les informations fournies aux élèves	---	2,4	51,2	46,3
La qualité de la présentation	---	7,3	68,3	24,4
Le climat pendant les animations	---	10,0	60,0	30,0
La qualité de l'organisation des rencontres	---	7,7	64,1	28,2
L'animation réalisée par les élèves du secondaire	2,5	10,0	60,0	27,5
Le matériel utilisé par les animateurs	---	12,5	55,0	32,5
L'activité dans son ensemble	---	7,4	58,5	34,1
Opinion des enseignants concernant ces éléments	En désaccord %	Plus ou moins d'accord %	D'accord %	Tout à fait d'accord %
Le contenu de l'atelier est pertinent pour les élèves du primaire	---	---	17,1	82,9
Le vocabulaire utilisé est accessible	---	7,3	31,7	61,0
Les élèves étaient intéressés par les ateliers	---	---	29,3	70,7

Les éléments mentionnés dans les espaces réservés aux éléments positifs, aux éléments à améliorer et aux commentaires ont été regroupés selon six thèmes : l'animation par les jeunes du secondaire, le contenu des ateliers, l'aspect visuel de la présentation, la participation des élèves du primaire, le message laissé par les ambassadeurs et ambassadrices de la paix et les autres commentaires ou suggestions.

Tableau 3.30
Évaluation des enseignants du volet réalisé au printemps

Appréciation des éléments suivants par les enseignants	Faible %	Moyen %	Très bon %	Excellent %
Les informations fournies aux élèves	---	5,6	61,1	33,3
La qualité de la présentation	---	19,4	58,3	22,2
Le climat pendant les animations	2,7	10,8	56,8	29,7
La qualité de l'organisation des rencontres	2,9	8,6	54,3	34,3
L'animation réalisée par les élèves du secondaire	2,8	13,9	50,0	33,3
Le matériel utilisé par les animateurs	---	18,2	59,1	22,7
L'activité dans son ensemble	---	8,3	66,7	25,0
Opinion des enseignants concernant ces éléments	En désaccord %	Plus ou moins d'accord %	D'accord %	Tout à fait d'accord %
Le contenu de l'atelier est pertinent pour les élèves du primaire	---	---	26,3	73,7
Le vocabulaire utilisé est accessible	---	2,6	44,7	52,7
Les élèves étaient intéressés par les ateliers	---	2,6	47,4	50,0

3.9.1 Le contenu des animations

Le sujet de la violence à l'école est très actuel, touche beaucoup les élèves et les animations dans les classes permettent aux élèves de prendre connaissance de différentes stratégies de résolution de conflit. L'animation pour les quatrième année, avec la légende, a été très appréciée quoi qu'un peu longue pour maintenir l'attention des élèves, selon certains enseignants. Les principaux éléments positifs mentionnés sont : l'explication des différents types de violence, les moyens pour éviter la violence, les sketches illustrant les thèmes présentés ainsi que la technique de la respiration pour se calmer. Il a été noté que l'approfondissement de certains points et la réponse à quelques questions ont parfois été escamotés par manque de temps. Également, selon certains enseignants, les élèves auraient intérêt à parler davantage des sources de conflits dans leur vie quotidienne.

3.9.2 L'aspect visuel des présentations

Le matériel visuel (cartons, affiches) facilite la compréhension et maintient l'attention des élèves; certains enseignants en critiquent toutefois le manque de clarté. Il est suggéré d'ajouter des costumes aux personnages de la légende et de recourir davantage à du matériel visuel.

3.9.3 L'animation par les jeunes du secondaire

L'animation réalisée par les jeunes du secondaire a été très appréciée par les enseignants bien que certains éléments négatifs aient été relevés. Par exemple, des enseignants ont trouvé que les jeunes du secondaire manquaient de dynamisme, ne parlaient pas assez fort, utilisaient parfois des expressions ou un langage non adéquat et restaient trop « collés » à leurs notes et à la théorie. D'un autre côté, le dynamisme, le calme et l'écoute de certains ont été remarqués, de même que leur capacité d'être à la portée des jeunes. La formule d'animation, avec des sketches et des exemples tirés du vécu des enfants a été jugée très positivement. En général, ils ont aimé la formule d'animation qui met en scène deux adolescents supervisés par un intervenant adulte qui complète au besoin leurs interventions. Nous pouvons noter, en s'attardant aux pourcentages des tableaux 3.29 et 3.30, que le climat et l'organisation des rencontres ont été jugés plus négativement lors de la seconde visite au printemps; cela peut s'expliquer par le fait que la classe était divisée en sous-groupes d'animation et que les élèves du secondaire, en plus d'avoir le souci de bien livrer les informations, devaient également faire la gestion du groupe, ce qui n'était pas évident à réaliser pour eux. À cet égard, certains élèves auraient apprécié davantage de collaboration de la part des enseignants afin de calmer les élèves turbulents.

3.9.4 La participation des élèves du primaire

Les enseignants ont apprécié l'idée de faire participer les élèves à la lecture de la légende (pour les quatrième année), de leur faire préparer des mises en situation et de les questionner sur leur vécu en leur laissant de la place pour s'exprimer. Comme les élèves se sentaient concernés par le sujet, ils étaient à l'aise et participaient bien du début à la fin. Pour les ateliers futurs, certains recommandent d'aller chercher les membres silencieux et de faire travailler les élèves en sous-groupes dès la première rencontre.

3.9.5 Le message laissé par les ambassadeurs et ambassadrices de la paix

Le message des ambassadeurs et ambassadrices de la paix est positif et il laisse aux élèves du primaire des idées pour réaliser la paix autour d'eux. Venant d'élèves plus âgés qu'eux, ces messages sont d'autant plus pris au sérieux. Selon les enseignants, les ambassadeurs et ambassadrices sont de bons modèles, de bons exemples à suivre car ils sont près des élèves et ils

utilisent un langage qui les rejoint et un humour qui leur plait. Ils apportent aux élèves et aux enseignants des thèmes que ces derniers peuvent ensuite réexploiter en classe.

3.9.6 Autres commentaires ou suggestions

Plusieurs enseignants signalent qu'ils sont intéressés à ce que les visites des jeunes du secondaire soient reprises dans les années à venir et que le programme commence dès la maternelle. Ils trouvent que les présentations ne sont pas très longues, de sorte que certaines discussions ne vont pas assez en profondeur. Également, les professeurs auraient aimé avoir le texte de la présentation un peu avant l'atelier afin de préparer leurs élèves et de revenir sur certains aspects au cours de l'année. De plus, pour les élèves, des exercices et des projets pourraient être suggérés afin qu'ils posent des gestes de non-violence entre les deux ateliers. Dans l'ensemble, bien que certains aspects négatifs aient été relevés concernant le programme, les enseignants sont très majoritairement satisfaits des deux visites des ambassadeurs et ambassadrices de la paix.

3.10 Opinion des élèves du secondaire à propos du programme

Au cours de l'année 2000-2001, 85 adolescents de quatre écoles secondaire ont reçu la formation de cinq midis les préparant à l'animation dans les classes du primaire et 25 parmi ceux-ci ont participé à l'évaluation du programme. Les élèves du secondaire ont été rencontrés dans le cadre d'entrevues de groupe afin d'obtenir leurs commentaires sur cette expérience. Selon leurs propos, étant conscients que la violence est très présente à l'école et dans leur environnement, ils avaient la volonté d'aller parler aux jeunes, de leur communiquer un message de paix et de leur expliquer qu'il existe des manières non violentes de régler les conflits. C'était également une occasion pour eux de s'impliquer à l'école et ce projet leur semblait très intéressant lorsqu'il a été présenté en classe en début d'année. D'après quelques jeunes, les élèves du primaire entendent toutes sortes de rumeurs à propos du passage au secondaire et ils voulaient leur expliquer ce qu'est la réalité, ce qui se passe réellement, afin de les rassurer. Les adolescents étaient conscients qu'ils serviraient de modèles aux plus jeunes qu'eux et ils avaient la volonté de leur montrer qu'ils ne tolèrent pas la violence et qu'il existe des moyens pour contrer cette dernière.

Le matin de leur première animation, les élèves se sentaient à la fois très stressés et gênés; ils avaient peur de se tromper dans leur texte et ils ne savaient pas trop quels seraient l'accueil et les réactions des élèves. Par contre, après les cinq premières minutes, ils se sentaient à l'aise face aux jeunes et face au message qu'ils avaient à transmettre. Ils savaient que ce message allait les faire réagir et étaient convaincus de la pertinence de leur présence. De plus, ils étaient contents de partager un message de paix à des plus jeunes car c'est un sujet qui leur tient à cœur; ils voyaient l'importance de sensibiliser les jeunes élèves à la non-violence et à la paix. Les réactions des élèves ont été plutôt positives; ils étaient contents de voir des jeunes du secondaire, ils participaient activement en levant la main et étaient très intéressés par le sujet. Par contre, certains groupes étaient plus agités, avec des élèves dérangeants qui participaient moins activement aux discussions.

Les principales difficultés rencontrées par les adolescents ont été le manque de temps pour livrer tout leur contenu, les réactions des élèves dans les classes plus agitées ou « endormies » et le stress des premières minutes. Les éléments qui ont facilité leur présentation est la forte participation et l'écoute des élèves. De plus, certains enseignants avaient préparé leurs élèves à leur venue; ils avaient donc déjà été sensibilisés à la problématique de la violence à l'école et avaient déjà pensé à des gestes à poser autour d'eux pour contrer cette dernière. Les jeunes du secondaire ont été touchés par les élèves du primaire qui ont signalé vouloir devenir des ambassadeurs de la paix lorsqu'ils seront au secondaire et par leur volonté de faire des efforts pour contrer la violence et promouvoir la paix dans leur environnement.

À la fin des rencontres, les élèves du secondaire étaient très fiers d'avoir surmonté leurs craintes et d'avoir réussi leur animation dans des conditions pas toujours faciles pour certains (classes agitées, élèves turbulents, etc.). Si certains étaient très fatigués, d'autres auraient voulu continuer toute la journée. Ils étaient fiers à la pensée qu'ils avaient réussi à mettre de côté leur gêne et à s'exprimer devant toute une classe. Ils ont su garder l'attention des élèves en improvisant par moments, lorsqu'ils oubliaient certaines parties de leur texte. Ils ont remarqué que la violence est beaucoup plus présente qu'ils pensaient, même au primaire, mais ils ont également constaté que les jeunes sont préoccupés par des moyens pour faire la paix autour d'eux. Certains adolescents ont avoué avoir pris conscience de leur propre violence en réalisant ces présentations.

Ce que les élèves du secondaire ont particulièrement apprécié dans la dynamique des animations, c'est la présence d'un adulte et la possibilité de prendre leur place et d'être libres de s'exprimer. Selon eux, il est primordial qu'un adulte les accompagne en classe pour les aider à faire l'animation, les remettre sur le droit chemin s'ils s'égarent et pour prendre la relève dans les situations plus difficiles. Ils ont également apprécié la participation de certains enseignants qui les ont aidés pour la gestion des groupes et pour la discipline de classe mais ils ont aussi déploré le manque d'intérêt de ceux qui ne se sont pas impliqués, particulièrement lors de la deuxième visite où les élèves étaient séparés en sous-groupes.

Les élèves ont formulé un certain nombre de recommandations pour les années à venir. Premièrement, concernant la formation pour les préparer à animer les rencontres dans les écoles, ils la trouvent intéressante, mais un peu longue et redondante par moments. D'après eux, le contenu pourrait être étendu sur quatre midis au lieu de cinq. Par contre, ils s'entendent tous pour dire qu'une rencontre pratique, où ils pourraient faire leur animation du début à la fin devant les autres jeunes, devrait être ajoutée de manière à les rassurer et à corriger certaines faiblesses.

Deuxièmement, en ce qui a trait aux animations devant les jeunes du primaire, les principales recommandations sont de faire participer davantage les jeunes, de disposer de plus de temps pour transmettre le contenu et de parler davantage de leurs expériences personnelles, afin que les jeunes voient comment les plus « vieux » fonctionnent au secondaire. Il devrait aussi y avoir plus d'éléments visuels comme des images et de courts vidéos, de manière à capter davantage l'attention des élèves. Ils auraient aussi aimé, lorsque leur groupe était trop agité, recevoir davantage d'aide des enseignants. Ils ont exprimé leur intérêt à réaliser des animations dans toutes les classes, à partir de la maternelle et de rencontrer les élèves trois fois au lieu de deux. Leur suggestion à ce sujet est de faire une troisième rencontre, plus informelle, où les élèves du primaire auraient l'occasion de discuter de leurs craintes face à l'entrée au secondaire et de partager leurs expériences personnelles. D'autres sujets de discussion pourraient également être introduits comme, par exemple, la consommation de drogue et d'alcool, le taxage, etc. En résumé, l'expérience vécue par les jeunes du secondaire s'est avérée très positive et formatrice pour la majorité d'entre eux. C'est une excellente manière pour ces jeunes de démontrer qu'ils ne

sont pas indifférents à la violence autour d'eux et qu'ils sont prêts à réaliser des actions concrètes pour la réduire.

3.11 Effets du programme sur les comportements violents

Pour mesurer les effets du programme *Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix*, les résultats du questionnaire administré au printemps dans les quatre écoles qui ont participé au programme (groupe expérimental) et dans les deux écoles qui ont accepté de servir de groupe de comparaison, ont été comparés avec les données recueillies à l'automne. Pour apprécier la signification des changements observés, un *test t* sur échantillons indépendants (avant-après) avec effet d'interaction (expérimental/comparaison) a été utilisé.

Le tableau 3.31 indique que le score total à l'indice de comportements violents ne varie pas entre la mesure prise à l'automne (pré-test) et celle prise au printemps (post-test) et ce, pour les deux groupes. L'examen de chacun des comportements indique une différence significative entre les deux groupes sur un comportement au pré-test (« pousser ou bousculer un autre élève »); les élèves du groupe de comparaison présentent un score plus élevé. Au post-test, deux comportements (« menacer de blesser un autre élève » et « mordre ou blesser un autre élève »), se présentent différemment dans les deux groupes; ces comportements sont moins fréquents dans le groupe de comparaison. En regard de l'interaction temps/groupe, on observe une différence significative sur deux comportements, soit pour « menacer un autre élève de le blesser » et « pousser ou bousculer ». Contrairement aux résultats anticipés, ces comportements diminuent dans le groupe de comparaison mais augmentent dans le groupe expérimental.

Concernant la victimisation, on ne dénote aucun effet d'interaction statistiquement significatif pour les comportements mesurés, tel qu'illustré au tableau 3.32. Nous pouvons donc conclure que la participation au programme ne produit pas d'effet au regard de l'indice global de victimisation ainsi que sur chacun des comportements qui le composent.

Tableau 3.31**Description de l'évolution des comportements violents**

Les comportements violents		Pré-test			Post-test			Temps/groupe	
		Score moyen	t	Sig.	Score moyen	t	Sig.	F	Sig.
Moqué d'un autre	gr. expér.	1,14	-0,152	0,879	1,30	-0,308	0,758	0,018	0,893
	gr. contr.	1,16			1,34				
Menacé	gr. expér.	0,14	-0,712	0,477	0,26	3,657	0,000	5,468	0,019
	gr. contr.	0,18			0,10				
Poussé ou bousculé	gr. expér.	0,76	-2,198	0,029	0,89	0,602	0,548	4,624	0,032
	gr. contr.	1,04			0,81				
Tape, coup de pied	gr. expér.	0,37	-1,681	0,094	0,45	0,335	0,738	2,112	0,146
	gr. contr.	0,52			0,42				
Coup	gr. expér.	0,51	0,064	0,949	0,50	-0,744	0,458	0,408	0,524
	gr. contr.	0,51			0,58				
Mordu ou blessé	gr. expér.	0,07	-0,969	0,334	0,14	1,978	0,049	2,928	0,087
	gr. contr.	0,10			0,06				
Battu	gr. expér.	0,23	-0,182	0,856	0,26	1,080	0,281	0,634	0,426
	gr. contr.	0,24			0,18				
Score total : indice de comportements violents	gr. expér.	3,09	-1,027	0,306	3,66	0,629	0,530	1,206	0,272
	gr. contr.	3,48			3,37				

Tableau 3.32**Description de l'évolution des comportements de victimisation**

Les comportements de victimisation		Pré-test			Post-test			Temps/groupe	
		Score moyen	t	Sig.	Score moyen	t	Sig.	F	Sig.
Agacé	gr. expér.	1,43	-0,589	0,557	1,58	-1,022	0,308	0,145	0,704
	gr. contr.	1,51			1,74				
Moqué	gr. expér.	1,20	-0,100	0,920	1,27	-0,851	0,396	0,363	0,547
	gr. contr.	1,21			1,40				
Crier des noms	gr. expér.	1,22	-0,273	0,785	1,16	-0,812	0,418	0,187	0,665
	gr. contr.	1,26			1,29				
Menacer	gr. expér.	0,40	-0,339	0,735	0,39	0,375	0,708	0,240	0,624
	gr. contr.	0,42			0,36				
Pousser	gr. expér.	0,96	-2,797	0,006	0,97	-1,036	0,302	1,502	0,221
	gr. contr.	1,34			1,12				
Frapper	gr. expér.	0,50	-0,925	0,356	0,44	-0,867	0,388	0,000	0,987
	gr. contr.	0,59			0,53				
Score total de victimisation	gr. expér.	5,67	-1,234	0,219	5,74	-0,878	0,382	0,007	0,932
	gr. contr.	6,29			6,30				

Comme l'indique le tableau 3.33, l'exposition à la violence présente des visages différents dans le groupe expérimental et le groupe de comparaison lors de la mesure prise à l'automne (pré-test). En effet, dans les écoles du groupe de comparaison, tous les comportements sauf le fait de voir un élève en menacer un autre ont été observés plus fréquemment. Au post-test, les deux groupes présentent des profils identiques. L'analyse de chacun des items indique un seul effet d'interaction statistiquement significatif, soit celui portant sur le comportement « avoir vu des élèves se battre » ($p=0,027$). Le score à cet énoncé augmente dans le groupe expérimental et diminue dans le groupe de comparaison.

Tableau 3.33
Description de l'évolution de l'exposition à la violence

L'exposition à la violence		Pré-test			Post-test			Temps/groupe	
		Score moyen	t	Sig.	Score moyen	t	Sig.	F	Sig.
Se moquer	gr. expér.	2,11	-2,272	0,024	2,37	0,239	0,812	2,545	0,111
	gr. contr.	2,40			2,33				
En menacer	gr. expér.	0,81	-1,215	0,226	1,01	-0,078	0,938	0,481	0,488
	gr. contr.	0,95			1,02				
En pousser un autre	gr. expér.	1,91	-3,891	0,000	2,17	-1,309	0,193	2,117	0,146
	gr. contr.	2,41			2,37				
Donner une claque	gr. expér.	1,08	-2,080	0,039	1,25	-0,851	0,396	0,460	0,498
	gr. contr.	1,34			1,38				
Mordre, blesser	gr. expér.	0,55	-2,054	0,041	0,61	0,034	0,973	2,110	0,147
	gr. contr.	0,76			0,61				
Se battre	gr. expér.	1,31	-3,703	0,000	1,51	-0,198	0,843	4,869	0,027
	gr. contr.	1,76			1,54				
Score total d'exposition à la violence	gr. expér.	7,77	-3,495	0,001	8,90	-0,520	0,604	2,742	0,098
	gr. contr.	9,52			9,25				

L'évolution des réponses sur les stratégies de résolution de conflit démontre que l'affirmation est la stratégie la plus utilisée par les élèves tant à la première qu'à la deuxième administration du questionnaire. Selon les données, le choix des stratégies demeure stable, sauf pour l'intention de recourir à un tiers; la tendance à recourir à cette stratégie diminue dans le groupe expérimental.

Tableau 3.34**Description de l'évolution des stratégies de résolution de conflit**

Stratégies de résolution de conflit		Pré-test			Post-test			Temps/groupe	
		Score	t	Sig.	Score	t	Sig.	F	Sig.
Affirmation	gr. expér.	1,95	-0,230	0,819	2,00	0,000	1,000	0,023	0,879
	gr. contr.	1,98			2,00				
Retrait	gr. expér.	1,31	-0,755	0,451	1,39	0,858	0,392	1,241	0,265
	gr. contr.	1,38			1,30				
Appel à un tiers	gr. expér.	0,85	1,485	0,139	0,52	-1,502	0,135	4,602	0,032
	gr. contr.	0,71			0,68				
Violence physique	gr. expér.	0,46	-0,936	0,350	0,58	0,314	0,754	0,823	0,365
	gr. contr.	0,56			0,54				
Violence verbale	gr. expér.	0,43	0,729	0,467	0,52	0,477	0,634	0,011	0,918
	gr. contr.	0,38			0,48				

Enfin, concernant l'opinion sur la violence, encore là les résultats n'indiquent aucun effet de changement statistiquement significatif, bien qu'au post-test il y ait dans le groupe de comparaison diminution du pourcentage d'élèves qui sont d'accord avec l'énoncé « Si un élève refuse de se battre, tout le monde va dire que c'est un lâche ». Le tableau 3.35 présente les réponses à des affirmations auxquelles les élèves avaient à inscrire si oui ou non ils étaient en accord. La première et la sixième affirmation sont formulées en défaveur de la violence (anti-violence) et les quatre autres sont formulées en faveur de la violence (pro-violence). On note une augmentation de la croyance que « les élèves qui se battent sont plus populaires auprès des autres élèves », entre la première et la deuxième administration du questionnaire. On dénote également une différence significative pour la croyance que « pour être populaire, il faut aimer la violence » dans l'effet d'interaction temps/groupe.

Tableau 3.35

Description de l'évolution de l'opinion sur la violence

Opinion sur la violence		Pré-test			Post-test			Temps/groupe	
		%	X ²	Sig.	%	X ²	Sig.	X ²	Sig.
Me battre avec les autres n'est pas bien; il existe d'autres moyens pour résoudre mes problèmes	gr. expér.	93,5	1,131	0,284	92,6	0,125	0,844	0,506	0,527
	gr. contr.	91,1			93,5			0,502	0,639
Un élève qui se bat est plus populaire auprès des autres élèves	gr. expér.	22,3	0,557	0,509	29,1	2,033	0,165	8,579	0,004
	gr. contr.	19,4			22,4			0,333	0,637
Si un élève refuse de se battre, tout le monde va dire que c'est un lâche	gr. expér.	42,4	0,298	0,646	44,0	5,701	0,021	0,326	0,588
	gr. contr.	40,0			31,8			1,807	0,191
Il est normal de pousser ou bousculer les autres quand on est fâché	gr. expér.	31,3	0,144	0,768	32,5	0,831	0,433	0,236	0,645
	gr. contr.	29,7			28,0			0,078	0,888
Pour être populaire, il faut aimer la violence	gr. expér.	5,6	1,992	0,215	10,9	0,299	0,737	13,203	0,000
	gr. contr.	2,8			9,2			4,918	0,048
Quand deux personnes sont fâchées l'une contre l'autre, la meilleure chose à faire est d'en parler	gr. expér.	91,5	0,822	0,346	89,2	0,005	1,000	2,013	0,172
	gr. contr.	89,1			89,0			0,001	1,000
Si j'ai peur de me battre, je n'aurai pas d'amis	gr. expér.	9,8	1,370	0,280	10,5	0,013	1,000	0,187	0,722
	gr. contr.	6,7			10,1			0,962	0,362
Score total à l'échelle	gr. expér.	12,74	-0,867	0,387	12,58	-1,402	0,163	6,935	0,436
	gr. contr.	12,86			12,81			11,666	0,112

Discussion et conclusion

La présente recherche avait pour but de répondre à trois préoccupations. Premièrement, connaître quelles formes revêtent les comportements de violence dans les écoles primaires. À ce sujet, les réponses au questionnaire administré dans six écoles de la région de Québec laissent comme résultat que les principales formes de comportements violents sont : se moquer des autres, les pousser ou les bousculer et les agacer. Plus de 40% des répondants ont affirmé les avoir utilisés au moins une fois au cours des deux dernières semaines. Les batailles, les morsures et les menaces sont des comportements moins utilisés par les jeunes. Les données indiquent que les élèves ont tendance à rapporter être plus fréquemment victimes qu'auteurs de comportements de violence. Ils sont également conscients de la violence autour d'eux; plus de 70% rapportent avoir vu des élèves se battre au moins une fois au cours des deux dernières semaines.

La comparaison des données de la présente étude avec celles de l'étude américaine de Lyons et al. (1996) traduit certaines similitudes au plan des comportements les plus souvent mentionnés par les élèves. Même si les pourcentages sont différents, les trois comportements violents qui affichent les pourcentages les plus élevés sont, dans les deux recherches, les moqueries, les bousculades et les coups. Pour les comportements de victimisation, les deux comportements les plus souvent mentionnés par les répondants des deux recherches sont se faire agacer et être l'objet de moqueries. En général, il n'y a pas d'écart important entre les pourcentages relatifs aux comportements de victimisation chez les répondants de la recherche américaine et ceux de la présente recherche.

Deux questions visaient à connaître le sentiment de sécurité des élèves dans leur école. Près de 45% des élèves affirment n'avoir « jamais » peur que quelqu'un les attaque ou les blesse, et moins de 5% affirment avoir « souvent » peur. Les répondants de l'étude de Lyons et al. (1996) ont répondu « oui » à 31% à la question « As-tu eu peur que quelqu'un t'attaque ou te blesse durant le dernier mois à l'école? » Lorsque l'on s'attarde aux endroits où les jeunes se sentent le moins en sécurité dans leur école, la cour d'école arrive en premier lieu pour les élèves de la présente étude et alors que ce sont les toilettes pour les répondants de l'étude de Lyons et al. (1996). Ce résultat va dans le sens d'un résultat de l'étude de Borg (1999) qui indique que les endroits où les actes d'intimidation se produisent le plus fréquemment sont la cour d'école, la

classe et les corridors. Par ailleurs, environ un jeune sur dix de la présente étude ne se sent pas en sécurité dans la classe, à l'arrêt d'autobus et dans les toilettes. Ces résultats laissent croire que les jeunes sont conscients que la violence existe autour d'eux et qu'ils peuvent en être victimes.

Les cinq mises en situations retenues, qui faisaient état de situations conflictuelles impliquant deux ou quelques élèves, font ressortir que l'affirmation est privilégiée comme stratégie de gestion des conflits dans trois cas sur cinq. Dans deux situations, le retrait est la stratégie la plus fréquente : la première correspond à une agression verbale (quelqu'un qui te crie des noms) et la deuxième, au meilleur moyen de se calmer lorsqu'on est en colère. Les répondants de l'étude de Lyons et al. (1996) privilégient également l'affirmation comme stratégie de résolution de conflit, mais les pourcentages sont moins élevés que pour les répondants de la présente étude (environ deux fois moins). Par ailleurs, dans l'étude américaine, ils sont plus nombreux à indiquer qu'ils utiliseraient la violence verbale et la violence physique si ces situations leur arrivaient.

Quant à l'opinion des élèves sur la violence, il en ressort que la plupart des répondants de la présente étude ne favorisent pas la violence, du moins théoriquement. Les garçons et les élèves plus âgés (10 ans et plus) ont tendance à avoir une opinion plus favorable à la violence. Les répondants de l'étude de Lyons et al. (1996) ne favorisent pas davantage la violence, mais ils sont plus nombreux à penser que « si quelqu'un a peur de se battre, il n'aura pas d'amis » et que « s'il refuse de se battre, tout le monde dira que c'est un lâche ». Donc, si on compare les résultats des deux études, on se rend compte que les élèves de l'étude américaine (Lyons et al., 1996) adoptent davantage de comportements violents, sont plus exposés à la violence et ont davantage tendance à réagir aux conflits en utilisant la violence verbale et physique.

La deuxième question de cette recherche visait à cerner le profil des jeunes auteurs et victimes de violence. Les analyses font ressortir que ce sont les garçons, les élèves plus âgés, ceux qui ne vivent pas dans une famille biparentale (famille naturelle ou recomposée) et ceux qui sont en accord avec l'idée que la violence est un comportement acceptable, qui adoptent le plus de comportements violents. Pour les comportements de victimisation, ils sont plus fréquents chez les garçons et chez les élèves qui ont un plus grand sentiment de solitude, chez ceux qui sont en accord avec l'idée que la violence est un comportement acceptable et chez ceux qui estiment que

leurs parents ont moins souvent de temps pour eux. Soulignons que dans plusieurs recherches, il ressort que ce sont les plus jeunes et les plus fragiles qui sont davantage susceptibles d'être victimes d'intimidation. Quant à l'exposition à la violence, elle se retrouve plus fréquemment chez les élèves qui sont en accord avec l'idée que la violence est un comportement acceptable, chez les élèves plus âgés, chez les garçons et chez ceux qui ont un plus grand sentiment de solitude. On constate donc que le type de famille est associé aux comportements violents, mais pas à la victimisation ni à l'exposition. En outre, l'opinion de l'élève quant à la disponibilité de ses parents est associée à la fréquence de la victimisation. Enfin, le sentiment de solitude est associé à la victimisation et à l'exposition à la violence.

L'analyse de la violence en fonction du milieu scolaire indique que l'école #5 affiche des scores plus élevés de comportements violents et de victimisation. Cette école est située dans un milieu socio-économiquement défavorisé, où l'on retrouve un haut taux de chômage et où le taux de diplomation est relativement faible. Ce sont là trois caractéristiques qui ont été relevées par Vasselier-Novelli (1999) et Quarles (1993) comme facteurs qui peuvent influencer l'apparition et l'incidence de la violence à l'école.

La troisième préoccupation à l'origine de la recherche était de vérifier si des interventions ponctuelles visant la promotion des comportements pacifiques peuvent aider à réduire la fréquence des comportements violents à l'école. Pour faire cette vérification, les réponses des élèves des quatre écoles ayant reçu les deux visites du programme *Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix* ont été comparées aux réponses des élèves de deux écoles n'ayant pas participé à ce programme. De façon générale, les analyses indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle quant à la fréquence des comportements violents, suite à la réalisation du programme. Évidemment, comme les données sont basées sur la perception des élèves et non sur des mesures objectives, il est possible qu'après avoir été sensibilisés aux différentes manifestations de violence, les élèves du groupe expérimental aient tendance à rapporter davantage de violence. Par contre, sur un autre aspect, soit l'opinion sur la violence, il n'y a pas non plus de différence entre les deux groupes. Il faut cependant préciser qu'avant même l'application du programme, la grande majorité des élèves avaient déjà une opinion défavorable de la violence. Mais ces résultats concordent avec ceux de

Lyons et al. (1996) qui ont fait l'évaluation d'un programme d'une durée de 17 semaines dans une école du Texas. En se basant sur des questionnaires administrés aux élèves avant et après le programme, ils ont également observé peu de différences au regard des comportements violents, de la victimisation, des stratégies de résolution de conflit et de l'opinion sur la violence.

Au premier chapitre, les principales composantes des programmes prometteurs ont été énumérées, notamment l'importance d'impliquer les parents et les enseignants, même si cela exige davantage de planification et de suivi. Aber et coll. (1996) ont constaté que les programmes qui comportent des activités telles les jeux de rôle et les discussions de groupe permettent une plus grande implication des élèves et des professeurs. De leur côté, Bowen et coll. (2000) affirment que les programmes qui visent le développement d'habiletés axées sur la résolution pacifique des conflits et l'autocontrôle des émotions produisent des résultats assez satisfaisants, à court et à moyen terme. Par contre, toujours selon les mêmes auteurs, pour qu'on puisse s'attendre à des modifications de la fréquence des comportements violents et des comportements de victimisation, il faut des actions concertées, à long terme et multidimensionnelles.

Les analyses statistiques effectuées dans cette étude n'ont pas démontré d'effet d'interaction entre le temps de mesure (avant-après) et le groupe (expérimental ou contrôle). Il apparaît donc que le programme *Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix* ne produit pas de changements sur les comportements violents ni en ce qui a trait à l'opinion concernant la violence. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les objectifs du programme sont davantage de sensibiliser les jeunes aux différentes formes de violence dans leur entourage et de favoriser l'apprentissage de stratégies de résolution de conflit non violentes, que de faire diminuer les comportements violents. Il peut également tenir au fait qu'il s'agit d'un programme qui se déroule sur deux périodes de classe, donc qui n'est pas suffisamment intensif pour produire une modification des comportements. Toutefois, il peut constituer une voie intéressante de réflexion à propos de la violence, de ses manifestations et de ses répercussions.

Les données sur la fréquence des comportements violents ne reflètent évidemment pas tous les effets possibles d'un programme de cette nature. Plusieurs témoignages formulés par les élèves

après les rencontres indiquent que les activités sont appréciées et qu'elles les rejoignent. Selon leurs propos, ce programme leur permet de prendre conscience que la violence est répandue et qu'elle prend différentes formes. Il leur apprend également qu'il est important de « *trouver des solutions avant de faire une chicane* » et que la violence n'est pas « *le seul moyen pour régler des conflits* ». En outre, à quelques occasions, la participation au programme a incité certains élèves à lever le voile sur des situations de violence vécues à la maison; cette information a pu ensuite être acheminée aux personnes compétentes par les intervenantes et intervenants ou les ambassadeurs et ambassadrices.

Dans le cas des élèves du secondaire, le programme semble également avoir des retombées intéressantes, si l'on se fie à leurs commentaires. Plusieurs soulignent en avoir retiré des bénéfices significatifs sur le plan de la confiance en soi et de la prise de conscience de ses compétences « *à parler aux enfants* » et à « *susciter leur intérêt* ». Certains de leurs commentaires indiquent que si les effets d'un tel programme ne se traduisent pas dans l'immédiat par une modification des comportements, il faut se garder d'en conclure qu'il n'y a pas de changement qui s'opère. Parfois, le programme marque le début d'une prise de conscience, comme le traduisent ces commentaires : « *La violence est partout et parfois on en fait nous même* ». – « *Parfois moi aussi j'utilise la violence, sans même m'en rendre compte; je dois améliorer cela* ». Et on peut penser que cette prise de conscience constitue le premier pas vers la recherche de réactions pacifiques aux situations de conflits. C'est du moins ce que laissent entrevoir ces propos recueillis auprès des élèves du secondaire qui ont assumé le rôle d'Ambassadeur et d'Ambassadrice :

Je fais beaucoup plus attention à ce que je dis ou fais. Je suis beaucoup plus attentionné à mon entourage.

Ça m'arrive d'avoir des conflits et j'essaie d'appliquer les méthodes. J'ai toujours été pacifique, mais ça arrive à tout le monde d'avoir des accrochages, mais je tente d'expliquer dans ma famille le message que j'ai passé aux élèves.

Je ne mets évidemment pas toujours en pratique ce que j'ai enseigné aux jeunes, mais cette expérience m'aide à y travailler.

Je fais de mon mieux et parfois cela ne m'empêche pas d'être un peu agressive ou en colère.

J'essaie du moins de rester calme lorsqu'une situation frustrante se présente. Je discerne aussi plus facilement les situations violentes autour de moi.

Références bibliographiques

- Aber, J.L., Brown, J.L., Chaudry, N., Jones, S.M., & Samples, F. (1996). The Evaluation of the Resolving Conflict Creatively Program : An Overview. *American Journal of Preventive Medicine*, 12 (5), 82-90.
- Audy, P. (1989). La violence en milieu scolaire : une des réactions symptomatiques d'un système hyperstressé. (p.49-58). Dans Actes du colloque, *La violence et les jeunes*. Montréal : Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse et Centre des services sociaux du Montréal métropolitain.
- Asher, S.R., & Wheeler, V.A. (1985). Children's Loneliness: A Comparison of Rejected and Neglected Peer Status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53 (4), 500-505.
- Borg, M.G. (1999). The Extent and Nature of Bullying Among Primary and Secondary School Children. *Educational Research*, 41 (2), 137-153.
- Boulton, M.J., & Underwood, K. (1992). Bully/Victim Problem Among Middle School Children, *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N., & Ouimet, I. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire (p.165-229). Dans *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Frank Vitaro et Claude Gagnon. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Caouette, C.E. (1993). La violence à l'école : mieux la comprendre pour ne plus la tolérer. *Options*, printemps 1993, 7, 91-97.
- Charach, A., Pepler, D.J., & Ziegler, S. (1995). Bullying at School : A Canadian Perspective. *Education Canada*, printemps 1995, 13-19.
- Côté, C. (1995). *Prévenir la violence dans les écoles : idées et références*. Montréal : Guérin.
- Craig, W., Peters, R., & Konarski, R. (1998). *L'intimidation et la victimisation chez les enfants d'âge scolaire au Canada*. Développement des ressources humaines Canada. W-98-28F.
- Day, D.M., Golench, C., MacDougall, J., & Beals-González, C. (1995). *La prévention de la violence au Canada : Résultats d'une étude nationale des politiques et programmes*. Direction des affaires correctionnelles du Ministère du Solliciteur général du Canada.
- Debarbieux, E. (1990). *La violence dans la classe*. Paris : ESF éditeur.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire : état des lieux*. Paris : ESF éditeur.
- Defrance, B. (1988). *La violence à l'école*. Paris : Syros/Alternatives.

- Demers, P. (1980). Le refus tranquille de l'école au Québec. *Education Québec*, 11 (3), 10-20.
- Deutsch, M. (1993). Educating for a Peaceful World, *American Psychologist*, 48, 510-517.
- Eme, R. (1979). Sex Differences in Childhood Psychopathology: A review, *Psychological Bulletin*, 86, 574-595.
- Fischer, J., & Corcoran, K. (1994). Measures for Clinical Practice: A Source Book. Volume 1. New York: The Free Press.
- Flannery, D.J. (1997). *School Violence Risk, Preventive Intervention, and Policy*. ERIC Document Reproduction Service (EDRS), Springfield, VA.
- Fotinos, G., & Fortin, J. (2000). *Une école sans violence ? de l'urgence à la maîtrise*. Paris : Hachette Livre.
- Gagné, R. (1997). École et intimidation : la violence cachée de l'école. *Bulletin de liaison de l'APSQ*, 9 (3), 1-3.
- Gauvin, M. (1995). *La violence en milieu scolaire au Québec 1988-1992 : L'état de la question*. Université Laval : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Gouvernement du Québec. (2000). La réussite scolaire au Québec : une étude sur l'état du cheminement sans retard et de l'obtention d'un diplôme chez les élèves d'école primaires et secondaires. Direction de la recherche, Direction des statistiques et des études quantitatives.(CD-ROM). Ministère de l'éducation.
- Hébert, J. (1991). *La violence à l'école : Guide de prévention et techniques d'intervention*. Les éditions LOGIQUES inc.
- Hilton, N.Z., Harris, G.T., & Rice, M.E. (1998). On the Validity of Self-Reported Rates of Interpersonal Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 13 (1), 58-72.
- Institut canadien de la santé infantile. (1994). *La santé des enfants au Canada, profil réalisé par L'ISCI*. Ottawa : Institut canadien de la santé infantile.
- Lyons, L.P., Kauffman, T.B., Ochoa, M.S., & Sanchez, K.S. (1996). *Safe Schools Initiative Final Report : 1995-96*. Houston Independent School District, Texas: Department of Research and Evaluation. Eric Document 411266.
- Miller, G.E., Brehm, K., & Whitehouse, S. (1998). Reconceptualizing School-Based Prevention for Antisocial Behavior Within a Resiliency Framework. *School Psychology Review*, 27 (3), 364-379.

- Olweus, D. (1991). Bully/Victim Problem Among School Children : Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. In *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Peplers, D., Rubin, K. (Ed.). Lawrence Erlbaum. New Jersey : Hillsdale.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School : What We Know and What We Can Do*. Cambridge : Blackwell Publishers, Inc.
- Olweus, D. (1994). Annotation : Bullying at School : Basics Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35 (7), 1171-1190.
- Pal, A., & Day, D.M. (1991). *Bullying at School : A Survey of Two Inner City Schools from the Metropolitan Toronto Separate School Board*, Toronto (Ontario), EarlsCourt Child and Family Center.
- Paré, A. (1991). De la paix intérieure à la paix sociale. *Intégration*, 9, 10-24.
- Prochazka, J.Y. (1996). *Agir face à la violence*. Paris : Hachette Livre.
- Quarles, C.L. (1993). *Staying Safe at School*. California : Corwin Press.
- Roy, J., & Boivin, G. (1988). *Prévenir et contrer la violence à l'école*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ryan, C., Matthews, F., & Banner, J. (1993). *Student Perceptions of Violence : Summary of Preliminary Findings*. Toronto. Disponible auprès des Central Toronto Youth Services.
- Salomon, A., & Strobel, M.G. (1998). Le sentiment de solitude, le réseau social et les préoccupations interpersonnelles des enfants du primaire. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 46 (5-6), 319-327.
- Savard, D., Noël, C., Desjardins, M., & Cadotte, R. (1993). La violence : grandes et petites causes. *Vie pédagogique*, 82, 24-27.
- Statistique Canada (1999). La criminalité de violence chez les jeunes. *Juristat*, 19 (13). Centre canadien de la statistique juridique.
- Tondreau, J. (1999). *K.-O. à la violence et O.-K. à la coopération. Trente ans de réflexion et d'intervention de la CEQ et de ses affiliés sur la violence en société, à l'école et au travail*. Montréal : Centrale de l'Enseignement du Québec.
- Totten, M. (1997). *Les jeunes et la violence*. Santé Canada, Centre national d'information sur la violence dans la famille.
- Vasselier-Novelli, C. (1999). La violence à l'école : peut-on parler de fatalité ? *Thérapie familiale*, 20 (4), 391-401.

Annexe A
Principales analyses statistiques effectuées

Principales analyses statistiques effectuées

Cette annexe fournit quelques informations sur les analyses statistiques effectuées sur les données. Elle est présentée dans une optique de vulgarisation des opérations réalisées.

Les données recueillies ont d'abord fait l'objet d'une analyse à l'aide de statistiques descriptives. Ainsi, les résultats sont d'abord présentés en fonction de la distribution de fréquences des réponses à chaque question. Le score moyen ainsi que la dispersion des réponses, basée sur l'écart-type, sont également indiqués. Ce type d'analyse est principalement utilisé pour répondre à la première question de recherche qui se rapporte au profil de la violence dans les écoles (Chapitre 3, I). Dans cette section du rapport, des analyses basées sur la corrélation de Pearson (r) sont également effectuées afin de vérifier jusqu'à quel point les variables sont reliées entre elles (corrélation, tableau 3.8).

Pour dresser le profil des élèves qui sont plus fréquemment auteurs, victimes et témoins de comportements violents, en fonction de variables se référant à l'élève, à sa famille et à l'école fréquentée, des analyses bivariées ont été réalisées (Chapitre 3, II). Ces analyses visent à vérifier l'existence d'une relation entre deux variables, comme par exemple le sexe et l'exposition à la violence. Deux tests ont été principalement utilisés : le khi carré (χ^2) et l'analyse de variance (F). Ces deux tests permettent de vérifier le degré d'indépendance entre deux variables. Dans le cas des analyses de variance, lorsque les résultats se sont révélés significatifs, des analyses plus poussées ont été réalisées afin d'identifier les groupes de répondants (par exemple, en fonction de l'âge, du type de famille, de l'école fréquentée) qui présentent un profil différent. Dans cette section, des analyses multivariées ont également été réalisées. Ainsi, des analyses de régression ont été effectuées afin d'établir le degré de relation de certaines variables (sexe, âge, niveau scolaire, type de famille, sentiment de solitude, opinion sur la violence, relations avec les pairs, relations avec les parents et expérience de la solitude) et trois variables dépendantes : (1) les comportements violents, (2) la victimisation et (3) l'exposition à la violence. Alors que l'analyse de corrélation examine le degré de relation entre deux variables lorsque les autres variables sont ignorées, les analyses de corrélation examinent simultanément la relation entre les variables

indépendantes et la variable dépendante. Ce type d'analyse peut être interprété comme une mesure de la relation entre chaque variable indépendante et la variable dépendante, après avoir contrôlé l'influence des autres variables indépendantes (ou variables prédictives). Le résultat global de ce type d'analyse, qui est représenté par le coefficient R^2 , indique quelle proportion de la variance sur la variable dépendante (ou quelle proportion des différences entre les scores individuels) est expliquée par la combinaison des variables indépendantes incluses dans le modèle.

D'autres analyses ont été effectuées afin d'établir l'influence d'une troisième variable sur la relation entre deux autres variables. À titre d'exemple, une analyse de variance a été réalisée entre le score à l'échelle de comportements violents et l'école fréquentée, en prenant en considération le « sexe ». Essentiellement, ce type d'analyse vise à répondre à la question suivante : « Est-ce que la différence de score à l'échelle de comportements violents, que l'on observe entre les écoles, présente le même profil si l'on tient compte du sexe des répondants ? ». Si la réponse est positive, on peut penser que la différence entre les écoles n'est pas attribuable au fait qu'il y a plus ou moins de garçons dans cette école, mais elle traduit une différence réelle.

Pour la troisième question de recherche, deux types d'analyses ont été réalisés (Chapitre 3, III). Le premier type s'appuie sur le test t; il vise à établir si les scores moyens des élèves du groupe contrôle et ceux du groupe expérimental étaient différents au moment de la première administration du questionnaire à l'automne (pré-test) et au moment de la deuxième administration au printemps (post-test). Le second type consiste en une analyse de variance entre la mesure pré-test et la mesure post-test en tenant compte du groupe de référence (expérimental ou contrôle). Cette analyse de variance avec effet d'interaction « Temps / Groupe » est utilisée pour vérifier si l'évolution des scores moyens entre le pré-test et le post-test présente le même profil pour chacun des groupes. En utilisant ce type d'analyse, il est possible de vérifier si les élèves qui ont participé au programme ont davantage modifié leurs comportements que ceux qui n'y ont pas participé.

Pour tous les tests effectués, un seuil de signification de ,05 a été retenu. Ainsi, lorsque les tests indiquent une probabilité inférieure à ,05 (Sig <,05), les différences observées sur l'échantillon de répondants ont été jugées représentatives de la situation de l'ensemble de la population à l'étude, soit les jeunes du deuxième cycle de certaines écoles primaires de la région de Québec. Par contre, lorsque la probabilité excède 0,499 (Sig ≥,05), la différence observée n'a pas été jugée représentative d'une tendance présente chez l'ensemble de la population à l'étude.

Annexe B

Dépliant du programme *Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix*



Initialement, les Ambassadeurs et Ambassadrices de la paix était un programme de formation aux attitudes et comportements pacifiques. Il fut créé au printemps 1999 par des intervenants de la Maison des Jeunes L'Azymut de St-Nicolas. Depuis mars 2001, l'organisme "Les Ambassadeurs et Ambassadrices de la paix" a été créé. La particularité de son programme de sensibilisation est d'offrir une formation aux jeunes des écoles secondaires (niveaux III à V). Par la suite, ils seront les Ambassadeurs et Ambassadrices de la paix auprès des élèves des écoles primaires de leur municipalité (maternelle à 6e année). Lors de leur visite dans les écoles primaires, les jeunes seront accompagnés d'un(e) intervenant(e) et animeront une activité sur plusieurs sujets touchant la paix et les comportements pacifiques.

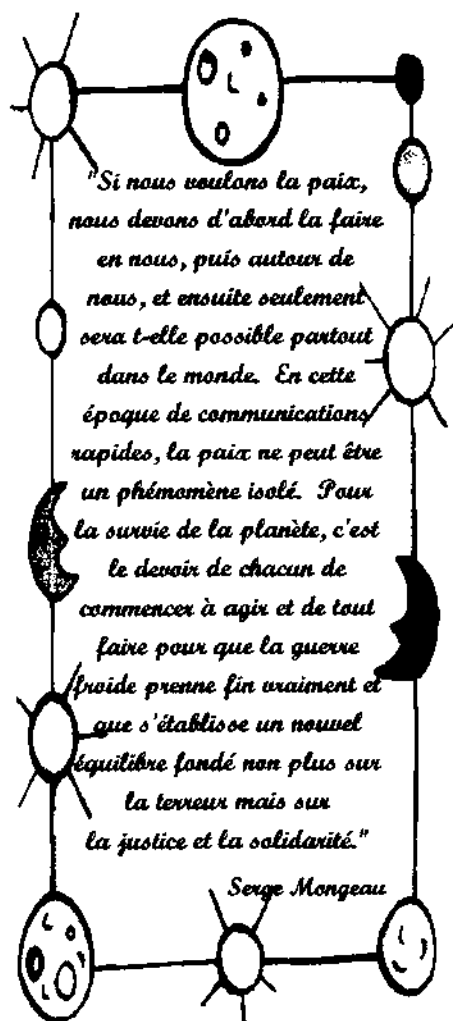
Vous rêvez de vivre dans un monde de paix. En tant que jeune, adulte, parent, nous pouvons tous apporter notre contribution afin que ce rêve devienne réalité. Si ce projet d'une société humaine, pacifique et solidaire vous tient à cœur, n'hésitez pas à nous contacter...

**Les Ambassadeurs et
Ambassadrices de la paix**
C.P. 665
St-Nicolas, Québec
G7A 1A6
Pagette : (418) 874-9874

Courriel :
ambassadeurspaix@hotmail.com
Site Web :
www.multimania.com/ambassadeurspaix

**Les Ambassadeurs
et
Ambassadrices
de la PAIX**





*Titre du livre : Pour que la paix n'est pas une utopie
Les Éditions Écosociété, Montréal, 1996*

OBJECTIFS DE L'OPÉREME

- 1- Éduquer les enfants et les adolescents (es) à l'importance de développer et appliquer des stratégies pacifiques de résolution de conflits.
- 2- Promouvoir des attitudes et comportements pacifiques auprès des élèves des écoles primaires, secondaires, des parents et des membres de la communauté.
- 3- Prévenir les comportements violents.

OBJECTIFS AUPRÈS DES PARENTS

- 1- Favoriser une prise de conscience des différentes manifestations de la violence qui existent autour d'eux pour les amener à en reconnaître les formes.
- 2- Développer des stratégies non violentes de résolution de conflits.
- 3- Identifier des personnes ressources disponibles en cas de conflits.
- 4- Amener les parents à une prise de conscience sur l'importance d'une bonne relation entre eux et leurs enfants.

OBJECTIFS VISÉS AU PRIMAIRE

- 1- Favoriser une prise de conscience des différentes manifestations de la violence qui existent autour d'eux pour les amener à en reconnaître les formes.
- 2- Développer des stratégies non violentes de résolution de conflits.
- 3- Identifier des personnes ressources disponibles en cas de conflits.
- 4- Observer une minute de paix et reconnaître l'impact positif de ce geste.

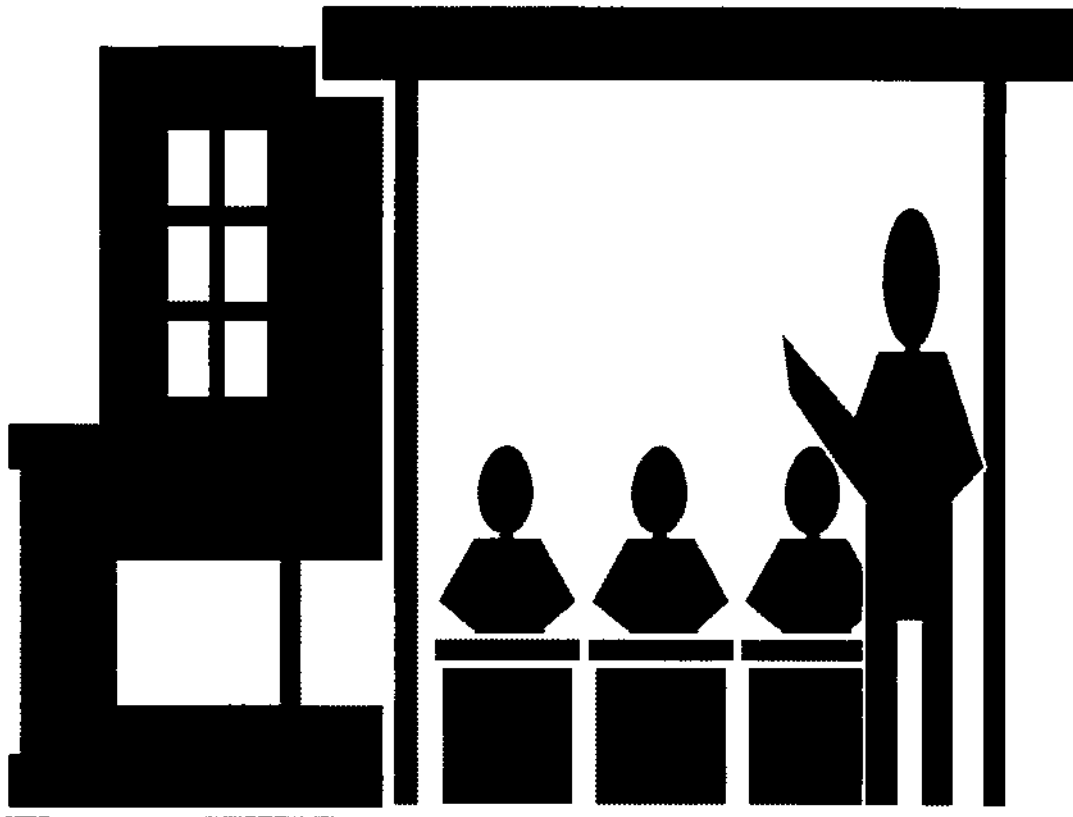
OBJECTIFS VISÉS AU SECONDAIRE

- 1- Amener une prise de conscience concernant leurs valeurs personnelles face à la paix et à la violence.
- 2- Acquérir des connaissances sur les stratégies non violentes de résolution de conflits.
- 3- Développer des techniques de base et des aptitudes en animation de groupe.
- 4- Observer une minute de paix et reconnaître l'impact positif de ce geste.

Annexe C

Questionnaire pour les élèves (pré-test)

Les comportements des élèves à l'école



QUESTIONNAIRE POUR LES ÉLÈVES

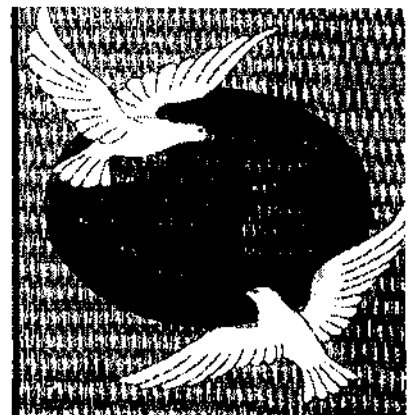
Réalisé par :

Daniel Turcotte, Université Laval

Geneviève Lamonde, Université Laval

Richard Proulx, La maison des jeunes

L'Azimut Est*Ouest



Ce questionnaire pose des questions sur ce qui se passe à l'école. Nous voulons savoir comment tu te comportes avec les autres élèves, comment les autres élèves se comportent avec toi et comment les élèves de cette école se conduisent de façon générale.

Tu n'es pas obligé de répondre à ce questionnaire; toutefois, nous t'invitons à le faire car cela va nous aider à mieux connaître ce qui se passe dans ton école. Si certaines questions sont trop difficiles, tu peux les sauter. Rappelle-toi qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse à ce questionnaire; ce que nous voulons connaître, c'est ton opinion à toi, ce que tu penses, toi. Si des questions ne sont pas claires, tu peux demander des explications à la personne qui distribue le questionnaire. Si certaines questions te rendent mal à l'aise, tu peux les sauter. Tu pourras ensuite en parler avec ton professeur.

Dans ce questionnaire, nous ne demandons pas les noms. Donc, personne ne pourra savoir comment toi, personnellement, tu as répondu aux questions. Nous te demandons toutefois d'être le plus honnête possible. Si tu es prêt, tu peux commencer à répondre.



1. Quel âge as-tu ? _____ ans
2. En quelle année es-tu ? _____ année
3. Es-tu ?
☐ un garçon
☐ une fille
4. Avec qui habites-tu habituellement (le plus souvent)?
☐ avec ta mère et ton père
☐ avec ton père seulement
☐ avec ta mère seulement
☐ avec ton père ou ta mère et un autre conjoint
☐ tu vis une garde partagée
☐ autre : (précise ta situation) _____



5. ENCERCLE LA BONNE RÉPONSE

Durant les deux dernières semaines, combien de fois :

a) T'es-tu moqué d'un autre élève?	0	1	2	3	4 et +
b) As-tu menacé un autre élève de le blesser ?	0	1	2	3	4 et +
c) As-tu poussé ou bousculé un autre élève ?	0	1	2	3	4 et +
d) As-tu donné une tape ou un coup de pied à un autre élève ?	0	1	2	3	4 et +
e) As-tu donné un coup à un élève qui t'en avait donné un ?	0	1	2	3	4 et +
f) As-tu mordu, tiré les cheveux ou blessé un autre élève ?	0	1	2	3	4 et +
g) T'es-tu battu à l'école ?	0	1	2	3	4 et +
h) Es-tu allé au bureau du directeur ou de la directrice pour des comportements inacceptables de ta part ?	0	1	2	3	4 et +



6. ENCERCLE LA BONNE RÉPONSE

Durant les deux dernières semaines, combien de fois :

a) Un élève t'a agacé pour te faire fâcher ?	0	1	2	3	4 et +
b) Un élève s'est moqué de toi ?	0	1	2	3	4 et +
c) Un élève t'a "crié des noms" ?	0	1	2	3	4 et +
d) Un élève t'a dit qu'il allait te frapper ?	0	1	2	3	4 et +
e) Un élève t'a poussé ou bousculé ?	0	1	2	3	4 et +
f) Un élève t'a frappé ou donné un coup de pied ?	0	1	2	3	4 et +
g) As-tu demandé de l'aide à un adulte ?	0	1	2	3	4 et +

7. ENCERCLE LA BONNE RÉPONSE

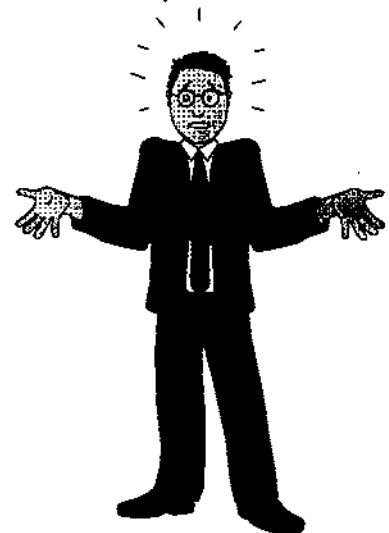
Durant les deux dernières semaines, combien de fois :

a) As-tu vu un élève se moquer d'un autre ?	0	1	2	3	4 et +
b) As-tu vu un élève en menacer un autre ?	0	1	2	3	4 et +
c) As-tu vu un élève en pousser un autre ?	0	1	2	3	4 et +
d) As-tu vu un élève donner une claque ou un coup de pied à un autre ?	0	1	2	3	4 et +
e) As-tu vu un élève mordre, tirer les cheveux ou blesser un autre élève ?	0	1	2	3	4 et +
f) As-tu vu des élèves se battre ?	0	1	2	3	4 et +

8. Imagine que tu es en ligne pour boire de l'eau. Quelqu'un de ton âge vient vers toi et te pousse en dehors de la ligne. Que fais-tu si cela t'arrive ?

CHOISIS UNE SEULE RÉPONSE

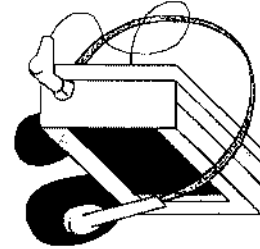
- ☐ je lui dis quelque chose de méchant
- ☐ je demande l'aide de quelqu'un
- ☐ je ne fais rien, je m'en vais à la fin de la ligne
- ☐ je lui dis que c'est ma place
- ☐ je le pousse en dehors de la ligne



9. Imagine que tu marches pour aller à l'école. Quelqu'un de ton âge s'avance vers toi et te "crie des noms". Que fais-tu si cela t'arrive ?

CHOISIS UNE SEULE RÉPONSE

- ☐ je lui "crie des noms" moi aussi
- ☐ je demande l'aide d'un adulte
- ☐ je continue de marcher sans rien dire
- ☐ je lui dis de s'en aller
- ☐ je le pousse et lui ordonne de se taire



10. Imagine que tu vois un de tes amis en train de se battre avec quelqu'un de son âge. Que fais-tu si cela t'arrive ?

CHOISIS UNE SEULE RÉPONSE

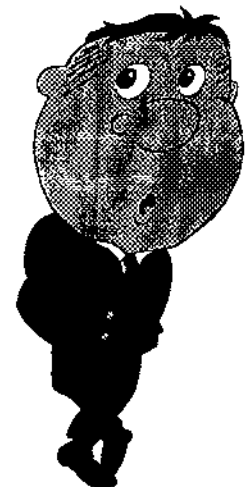
- ☐ j'encourage mon ami pour qu'il gagne
- ☐ je vais chercher un adulte
- ☐ je m'en vais et les laisse se battre
- ☐ j'essaie de les calmer pour qu'ils cessent la bagarre
- ☐ j'aide mon ami à battre l'autre enfant



11. Imagine qu'un ami vient vers toi le matin avant l'école et il te demande pour copier ton devoir. Il menace de dire à tout le monde que tu es un peureux ou une peureuse si tu refuses de lui prêter ton devoir. Que fais-tu si cela t'arrive ?

CHOISIS UNE SEULE RÉPONSE

- ☐ je lui dis de faire son devoir lui-même
- ☐ je le pousse et je m'en vais
- ☐ je vais le dire au professeur
- ☐ je lui donne les réponses
- ☐ je lui dis qu'il est un tricheur



12. Imagine que tu reviens de l'école. Un enfant plus petit et plus jeune que toi te lance une balle de neige. Que fais-tu si cela t'arrive ?

CHOISIS UNE SEULE RÉPONSE

- ☐ je lui lance moi aussi une balle de neige
- ☐ je l'ignore et je continue de marcher
- ☐ je lui dis que c'est dangereux de lancer des balles de neige
- ☐ je lui dis qu'il est imbécile
- ☐ je vais le dire à un adulte

13. Quel est le meilleur moyen de se calmer quand on est en colère ?

CHOISIS UNE SEULE RÉPONSE

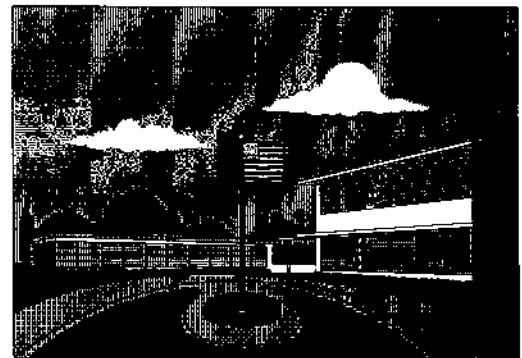
- ☐ dire pourquoi on est en colère
- ☐ s'en aller dans un endroit tranquille
- ☐ demander l'aide de quelqu'un
- ☐ frapper la personne qui t'a mis en colère
- ☐ dire des bêtises à la personne qui t'a mis en colère



14. Quels sont les endroits où tu te sens le moins en sécurité à l'école ?

TU PEUX INDIQUER PLUSIEURS ENDROITS

- ☐ je me sens en sécurité partout dans l'école
- ☐ dans les escaliers
- ☐ dans les toilettes
- ☐ dans les entrées
- ☐ lors du dîner à l'école
- ☐ dans le gymnase
- ☐ dans la cour d'école
- ☐ à l'arrêt d'autobus
- ☐ dans la classe



15. Lorsque tu es à l'école, t'arrive-t-il d'avoir peur que quelqu'un t'attaque ou te blesse?

- ☐ souvent
- ☐ quelquefois
- ☐ rarement
- ☐ jamais



16. Si tu avais un conflit avec quelqu'un, à l'école ou à l'extérieur (dans la cour, au parc, sur la rue, etc.), à qui en parlerais-tu ?

TU PEUX INDiquer PLUSIEURS PERSONNES

- ☐ à personne
- ☐ à mes parents
- ☐ à un ami
- ☐ à un professeur
- ☐ à un autre adulte
- ☐ je ne sais pas



17. Comment tes parents réagissent-ils lorsque tu te chicanes avec quelqu'un (frère, sœur, ami, etc.) à la maison ?

CHOISIS UNE SEULE RÉPONSE

- ☐ ils ne disent rien
- ☐ ils nous laissent régler notre chicane seuls
- ☐ ils nous crient d'arrêter
- ☐ ils demandent pourquoi nous nous chicanons
- ☐ ils nous séparent



18. INDIQUE OUI OU NON À CHACUNE DES PHRASES

- | | | |
|--|------------------------------|------------------------------|
| a) Si quelqu'un me frappe, je le frappe moi aussi | ☐ oui | ☐ non |
| b) Si quelqu'un me "crie des noms", je ne m'en occupe pas | ☐ oui | ☐ non |
| c) Si quelqu'un veut se battre avec moi, je le frappe en premier | ☐ oui | ☐ non |
| d) Lorsque j'ai un problème avec un ami, je me calme et je parle de ce problème avec lui | ☐ oui | ☐ non |
| e) Je préfère régler un problème en me battant qu'en parlant | ☐ oui | ☐ non |
| f) Me battre avec les autres n'est pas bien; il existe d'autres moyens pour résoudre mes problèmes | ☐ oui | ☐ non |

19. INDIQUE OUI OU NON À CHACUNE DES PHRASES

- | | | |
|---|------------------------------|------------------------------|
| a) Un élève qui se bat est populaire auprès des autres élèves | ☐ oui | ☐ non |
| b) Si un élève refuse de se battre, tout le monde va dire que c'est un lâche | ☐ oui | ☐ non |
| c) Il est normal de pousser ou de bousculer les autres quand on est fâché | ☐ oui | ☐ non |
| d) Si j'ai un problème à l'école, je sais à qui en parler | ☐ oui | ☐ non |
| e) Pour être populaire, il faut aimer la violence | ☐ oui | ☐ non |
| f) Quand deux personnes sont fâchées l'une contre l'autre, la meilleure chose à faire est d'en parler | ☐ oui | ☐ non |
| g) Si j'ai peur de me battre, je n'aurai pas d'amis | ☐ oui | ☐ non |

20. Écris une phrase décrivant c'est quoi, pour toi, la violence.

Vérifie bien si tu as répondu à **toutes les questions** avec lesquelles tu te sens à l'aise et si tu as respecté les consignes.

Je te remercie d'avoir répondu à ce questionnaire. Si tu le désires, tu pourras discuter avec ton professeur des questions que tu as trouvées plus difficiles.

Merci!

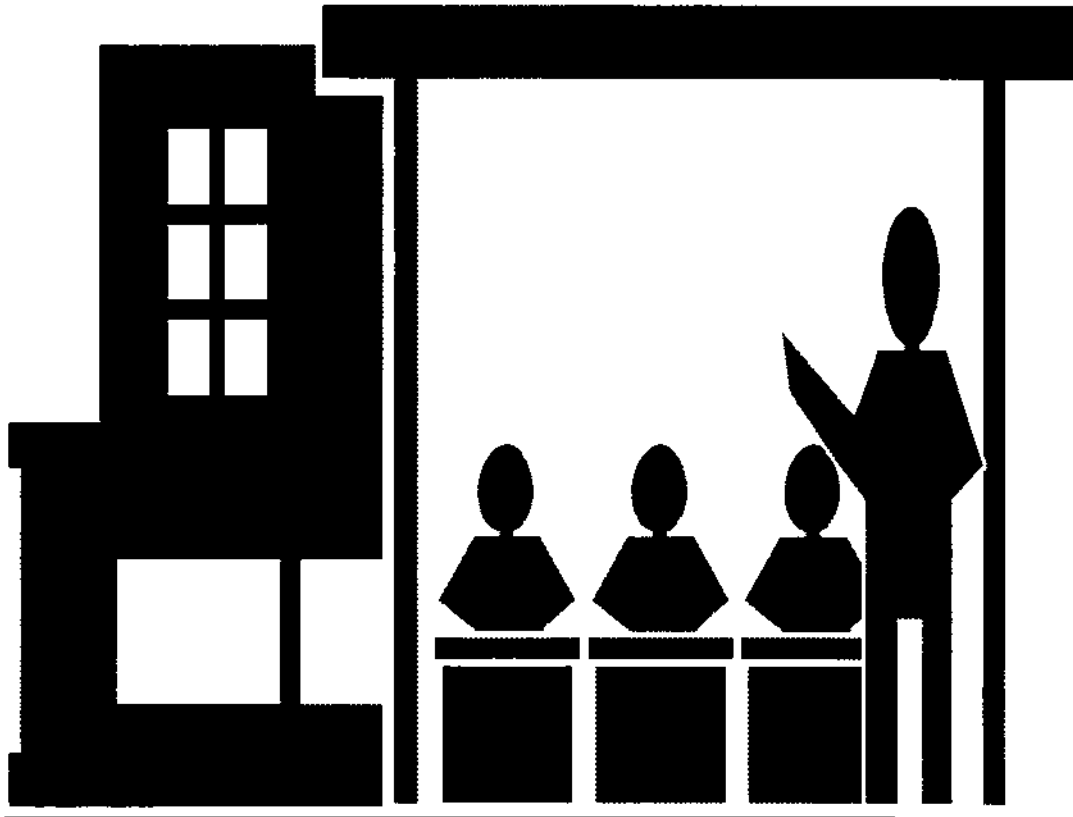
Daniel Turcotte, Geneviève Lamonde, Richard Proulx



Annexe D
Questionnaire pour les élèves (post-test)

Les comportements des élèves à l'école

(2)



QUESTIONNAIRE POUR LES ÉLÈVES

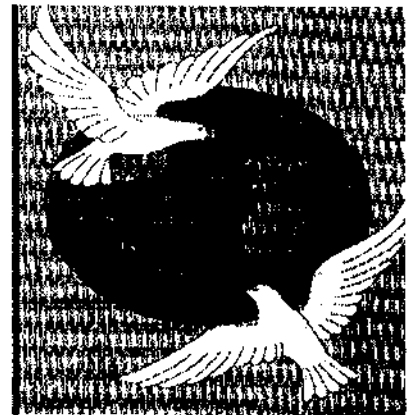
Réalisé par :

Daniel Turcotte, Université Laval

Geneviève Lamonde, Université Laval

Richard Proulx, La maison des jeunes

L'Azimut Est*Ouest



Ce questionnaire est la suite de celui qui a été complété à l'automne. Comme le premier, il te pose des questions sur ce qui se passe à l'école. Nous voulons savoir comment tu te comportes avec les autres élèves, comment les autres élèves se comportent avec toi et comment les élèves de ton école se conduisent de façon générale. Tu n'es pas obligé de répondre à ce questionnaire; toutefois, nous t'invitons à le faire car cela va nous aider à mieux connaître ce qui se passe dans ton école. Si certaines questions sont trop difficiles, tu peux les sauter. Rappelle-toi qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse à ce questionnaire; ce que nous voulons connaître, c'est ton opinion à toi, ce que tu penses, toi. Si des questions ne sont pas claires, tu peux demander des explications à la personne qui distribue le questionnaire. Si certaines questions te rendent mal à l'aise, tu peux les sauter. Tu pourras ensuite en parler avec ton professeur.

Nous ne demandons pas les noms. Donc, personne ne pourra savoir comment toi, personnellement, tu as répondu aux questions. Nous te demandons toutefois d'être le plus honnête possible.

Si tu es prêt, tu peux commencer à répondre.

1. Quel âge as-tu ? _____ ans
2. Quel est le nom de ton école : _____
3. En quelle année es-tu ?
☐ 4^e année
☐ 5^e année
☐ 6^e année
4. Es-tu ?
☐ un garçon
☐ une fille
5. Avec qui habites-tu habituellement (le plus souvent)?
☐ avec ta mère et ton père
☐ avec ton père seulement
☐ avec ta mère seulement
☐ avec ton père ou ta mère et un autre conjoint
☐ tu vis une garde partagée
☐ autre : (précise ta situation) _____

6. ENCERCLE LA BONNE RÉPONSE

Durant les deux dernières semaines, combien de fois :

a) T'es-tu moqué d'un autre élève ?	0	1	2	3	4 et +
b) As-tu menacé un autre élève de le blesser ?	0	1	2	3	4 et +
c) As-tu poussé ou bousculé un autre élève ?	0	1	2	3	4 et +
d) As-tu donné une tape ou un coup de pied à un autre élève ?	0	1	2	3	4 et +
e) As-tu donné un coup à un élève qui t'en avait donné un ?	0	1	2	3	4 et +
f) As-tu mordu, tiré les cheveux ou blessé un autre élève ?	0	1	2	3	4 et +
g) T'es-tu battu à l'école ?	0	1	2	3	4 et +
h) Es-tu allé au bureau du directeur ou de la directrice pour des comportements inacceptables de ta part ?	0	1	2	3	4 et +

7. ENCERCLE LA BONNE RÉPONSE

Durant les deux dernières semaines, combien de fois :

a) Un élève t'a agacé pour te faire fâcher ?	0	1	2	3	4 et +
b) Un élève s'est moqué de toi ?	0	1	2	3	4 et +
c) Un élève t'a "crié des noms" ?	0	1	2	3	4 et +
d) Un élève t'a dit qu'il allait te frapper ?	0	1	2	3	4 et +
e) Un élève t'a poussé ou bousculé ?	0	1	2	3	4 et +
f) Un élève t'a frappé ou donné un coup de pied ?	0	1	2	3	4 et +
g) As-tu demandé de l'aide à un adulte ?	0	1	2	3	4 et +

8. ENCERCLE LA BONNE RÉPONSE

Durant les deux dernières semaines, combien de fois :

a) As-tu vu un élève se moquer d'un autre ?	0	1	2	3	4 et +
b) As-tu vu un élève en menacer un autre ?	0	1	2	3	4 et +
c) As-tu vu un élève en pousser un autre ?	0	1	2	3	4 et +
d) As-tu vu un élève donner une claque ou un coup de pied à un autre ?	0	1	2	3	4 et +
e) As-tu vu un élève mordre, tirer les cheveux ou blesser un autre élève ?	0	1	2	3	4 et +
f) As-tu vu des élèves se battre ?	0	1	2	3	4 et +

9. Imagine que tu es en ligne pour boire de l'eau. Quelqu'un de ton âge vient vers toi et te pousse en dehors de la ligne. Que fais-tu si cela t'arrive ?

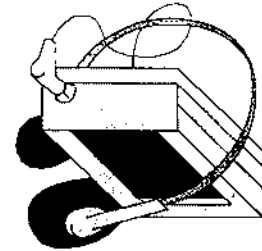
CHOISIS UNE SEULE RÉPONSE

- ☐ je lui dis quelque chose de méchant
- ☐ je demande l'aide de quelqu'un
- ☐ je ne fais rien, je m'en vais à la fin de la ligne
- ☐ je lui dis que c'est ma place
- ☐ je le pousse en dehors de la ligne

10. Imagine que tu marches pour aller à l'école. Quelqu'un de ton âge s'avance vers toi et te "crie des noms". Que fais-tu si cela t'arrive ?

CHOISIS UNE SEULE RÉPONSE

- ☐ je lui "crie des noms" moi aussi
- ☐ je demande l'aide d'un adulte
- ☐ je continue de marcher sans rien dire
- ☐ je lui dis de s'en aller
- ☐ je le pousse et lui ordonne de se taire



11. Imagine que tu vois un de tes amis en train de se battre avec quelqu'un de son âge. Que fais-tu si cela t'arrive ?

CHOISIS UNE SEULE RÉPONSE

- ☐ j'encourage mon ami pour qu'il gagne
- ☐ je vais chercher un adulte
- ☐ je m'en vais et les laisse se battre
- ☐ j'essaie de les calmer pour qu'ils cessent la bagarre
- ☐ j'aide mon ami à battre l'autre enfant



12. Lis bien chacune des phrases et indique si elle est vraie pour toi.

Fais un X dans la bonne case	Toujours	La plupart du temps	Parfois	Presque jamais	Jamais
<i>J'aime être seul (e)</i>					
<i>Quand je suis seul(e), je m'ennuie</i>					
<i>Mes parents ne m'écoutent pas quand j'ai quelque chose à dire</i>					
<i>Mes parents ont toujours du temps pour moi</i>					
<i>J'ai beaucoup d'amis près de chez moi</i>					

13. Imagine qu'un ami vient vers toi le matin avant l'école et il te demande de copier ton devoir. Il menace de dire à tout le monde que tu es un peureux ou une peureuse si tu refuses de lui prêter ton devoir. Que fais-tu si cela t'arrive ?

CHOISIS UNE SEULE RÉPONSE

- ☐ je lui dis de faire son devoir lui-même
- ☐ je le pousse et je m'en vais
- ☐ je vais le dire au professeur
- ☐ je lui donne les réponses
- ☐ je lui dis qu'il est un tricheur



14. Imagine que tu reviens de l'école. Un enfant plus petit et plus jeune que toi te lance une balle de neige. Que fais-tu si cela t'arrive ?

CHOISIS UNE SEULE RÉPONSE

- ☐ je lui lance moi aussi une balle de neige
- ☐ je l'ignore et je continue de marcher
- ☐ je lui dis que c'est dangereux de lancer des balles de neige
- ☐ je lui dis qu'il est imbécile
- ☐ je vais le dire à un adulte

15. Quel est le meilleur moyen de se calmer quand on est en colère ?

CHOISIS UNE SEULE RÉPONSE

- ☐ dire pourquoi on est en colère
- ☐ s'en aller dans un endroit tranquille
- ☐ demander l'aide de quelqu'un
- ☐ frapper la personne qui t'a mis en colère
- ☐ dire des bêtises à la personne qui t'a mis en colère



16. Lorsque tu es à l'école, t'arrive-t-il d'avoir peur que quelqu'un t'attaque ou te blesse ?

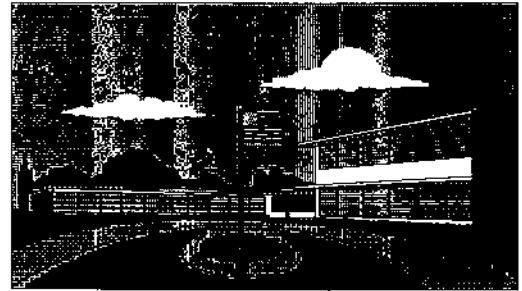
- ☐ souvent
- ☐ quelquefois
- ☐ rarement
- ☐ jamais



17. Quels sont les endroits où tu te sens le moins en sécurité à l'école ?

TU PEUX INDiquer PLUSIEURS ENDROITS

- ☐ je me sens en sécurité partout dans l'école
- ☐ dans les escaliers
- ☐ dans les toilettes
- ☐ dans les entrées
- ☐ lors du dîner à l'école
- ☐ dans le gymnase
- ☐ dans la cour d'école
- ☐ à l'arrêt d'autobus
- ☐ dans la classe



18. Si tu avais un conflit avec quelqu'un, à l'école ou à l'extérieur (dans la cour, au parc, sur la rue, etc.), à qui en parlerais-tu ?

TU PEUX INDiquer PLUSIEURS PERSONNES

- ☐ à personne
- ☐ à mes parents
- ☐ à un ami
- ☐ à un professeur
- ☐ à un autre adulte
- ☐ je ne sais pas

19. Comment tes parents réagissent-ils lorsque tu te chicanes avec quelqu'un (frère, sœur, ami, etc.) à la maison ?

CHOISIS UNE SEULE RÉPONSE

- ☐ ils ne disent rien
- ☐ ils nous laissent régler notre chicane seuls
- ☐ ils nous crient d'arrêter
- ☐ ils demandent pourquoi nous nous chicanons
- ☐ ils nous séparent

20. INDIQUE OUI OU NON À CHACUNE DES PHRASES

OUI NON

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) Si quelqu'un me frappe, je le frappe moi aussi | ☐ | ☐ |
| b) Si quelqu'un me "crie des noms", je ne m'en occupe pas | ☐ | ☐ |
| c) Si quelqu'un veut se battre avec moi, je le frappe en premier | ☐ | ☐ |
| d) Lorsque j'ai un problème avec un ami, je parle de ce problème avec lui | ☐ | ☐ |
| e) Je préfère régler un problème en me battant qu'en parlant | ☐ | ☐ |
| f) Me battre avec les autres n'est pas bien; il existe d'autres moyens pour résoudre mes problèmes | ☐ | ☐ |

21. INDIQUE OUI OU NON À CHACUNE DES PHRASES

- a) Un élève qui se bat est populaire auprès des autres élèves ☐ oui ☐ non
- b) Si un élève refuse de se battre, tout le monde va dire que c'est un lâche ☐ oui ☐ non
- c) Il est normal de pousser ou de bousculer les autres quand on est fâché ☐ oui ☐ non
- d) Si j'ai un problème à l'école, je sais à qui en parler ☐ oui ☐ non
- e) Pour être populaire, il faut aimer la violence ☐ oui ☐ non
- f) Quand deux personnes sont fâchées l'une contre l'autre, la meilleure chose à faire est d'en parler ☐ oui ☐ non
- g) Si j'ai peur de me battre, je n'aurai pas d'amis ☐ oui ☐ non

22. Lis bien chacune des phrases et indique si elle est vraie pour toi.

Fais un X dans la bonne case	Toujours	La plupart du temps	Parfois	Presque jamais	Jamais
<i>C'est facile pour moi de me faire de nouveaux amis à l'école</i>					
<i>Il n'y a personne à qui je peux parler dans ma classe</i>					
<i>C'est facile pour moi de travailler avec les autres élèves de ma classe</i>					
<i>C'est difficile de me faire des amis à l'école</i>					
<i>J'ai beaucoup d'amis dans ma classe</i>					
<i>Je me sens seul(e) à l'école</i>					
<i>Lorsque j'ai besoin d'un(e) ami(e), je peux en trouver un(e) dans ma classe</i>					
<i>C'est difficile de me faire aimer des autres élèves de l'école</i>					
<i>Il n'y a personne avec qui je peux jouer à l'école</i>					
<i>Je m'entends bien avec les autres élèves de ma classe</i>					
<i>Je me sens mis(e) de côté à l'école</i>					
<i>À l'école, il n'y pas d'élève à qui je peux demander de l'aide quand j'en ai besoin</i>					
<i>Je ne me tiens pas avec les autres élèves de ma classe</i>					
<i>Je suis seul(e) à l'école</i>					
<i>Les autres élèves de ma classe m'aiment bien</i>					
<i>Je n'ai pas d'amis dans la classe</i>					

C'est terminé.

Merci!