

UCL

Université
catholique
de Louvain

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (PSP)

Ecole d'éducation et de formation (EDEF)

Master en sciences de l'éducation (FOPA)

La mise en place d'un programme de médiation par les pairs peut-elle diminuer le phénomène de harcèlement au sein d'une école ?

Recherche fondamentale

Mémoire réalisé par
Céline De Vos et Catherine Girard

Promoteur(s)
Neda Bebiroglu Abiven

Accompagnateur(s)
Christitan Delory et Céline Goffinet

Année académique 2016-2017
Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée

Remerciements

Nous souhaitons remercier plusieurs personnes sans qui ce mémoire n'aurait pu exister.

Nos premiers remerciements vont à notre promotrice, Madame Bebiroglu Abiven qui nous a permis de réaliser ce mémoire.

Ensuite, nous remercions nos deux accompagnateurs, Christian Delory pour son aide attentive, son investissement et ses nombreuses remarques pertinentes ainsi que Céline Goffinet qui nous a motivées et épaulées durant ces deux dernières années.

Nous adressons aussi nos remerciements aux membres de notre groupe Fopa, Jérémy Pinot et Audey Rechul, qui nous ont soutenues et aiguillées depuis les prémices jusqu'à l'impression de ce travail, ainsi que pour leur relecture attentive.

Nous souhaitons remercier France Dantine pour ses conseils pour notre partie empirique, Jean-Philippe Blerot et René Girard pour leurs relectures attentives ainsi que Bernard et Caroline pour la retranscription de nos entretiens.

Enfin, nous remercions les membres de nos familles respectives, plus particulièrement Nicolas, Anne-Paule, René, Ludovic et Ugo, ainsi que nos amis proches pour leur soutien et leurs encouragements.

Céline De Vos & Catherine Girard

« La valeur d'une personne se mesure non pas à la quantité de ses actes mais au degré
d'amour et de persévérance qu'elle met pour les accomplir. »

Cécile Fortier Keays

« Se réunir est un début, rester ensemble est un progrès, travailler ensemble est la
réussite »

Henry Ford

Table des matières

Remerciements	i
Avant-propos	1
Introduction générale	3
PARTIE THEORIQUE	6
Introduction	7
Chapitre 1 : Définitions et compréhension des concepts : conflit, violence scolaire, harcèlement scolaire et médiation.....	8
Introduction	8
1.1. Le conflit	8
1.2. La violence scolaire	9
1.3. Le harcèlement scolaire.....	10
1.3.1. Les origines.....	12
1.3.2. Le processus du harcèlement scolaire	12
1.4. La médiation	14
1.4.1. La médiation	14
a. La médiation scolaire	15
b. La médiation par les pairs	15
1.4.2. Les différents acteurs.....	16
a. Les médiateurs	16
b. Les médiés.....	17
1.4.3. Les origines.....	17
1.4.4. Le processus de la médiation	18
Conclusion.....	20
Chapitre 2 : Le harcèlement en milieu scolaire.....	21

Introduction	21
2.1. La prévalence.....	21
2.2. Les différents acteurs	21
2.2.1. Les victimes	21
a. Les victimes dociles	22
b. Les victimes provocatrices.....	23
2.2.2. Les harceleurs	23
2.2.3. Les témoins-spectateurs.....	24
2.2.4. L'équipe éducative	25
2.3. L'âge et le sexe des acteurs	25
2.4. La prévention du harcèlement scolaire	26
2.4.1 Les stratégies pro-actives.....	27
Conclusion.....	29
Chapitre 3 : La médiation	31
Introduction	31
3.1. Les avantages de la médiation	32
3.1.1. Les avantages pour l'élève.....	32
3.1.2. Les avantages pour l'école.....	35
3.2. Les inconvénients de la médiation pour l'élève	37
3.3. Les limites de la médiation.....	38
3.4. Les étapes de la formation à la médiation	41
Conclusion.....	43
Chapitre 4 : Les programmes de prévention et les interventions existantes sur l'utilisation de la médiation par les pairs pour prévenir et traiter le harcèlement	44
Introduction	44

4.1. Les recherches expérimentales en cours	44
4.2. Le dispositif de prévention de l'équipe Universitaire de Mons de Bruno Humbeeck	55
4.3. La synthèse des différentes recherches	58
Conclusion.....	61
Conclusion de la partie théorique	62
PARTIE EMPIRIQUE	63
Introduction	64
Chapitre 1 : Aspects méthodologiques.....	65
1.1. La question de recherche	65
1.1.1. La description de la question de recherche.....	65
1.2. L'objectif de recherche.....	67
1.3. La définition et justification de l'approche	67
1.4. La méthodologie de la récolte de données	69
1.4.1. La description de l'échantillon de recherche	69
1.4.2. La méthode de collectes des données.....	74
1.4.3. L'élaboration de l'entretien	74
Chapitre 2 : Analyse et résultats.....	79
2.1. La construction de catégories conceptualisantes	79
Chapitre 3 : Analyse verticale et horizontale	82
3.1. L'analyse verticale	82
3.2. L'analyse horizontale	82
3.2.1. Les conditions préalables présentes dans l'école	82
a) Les besoins de formation	83
b) La perception de la violence et du harcèlement avant la formation	84

3.2.2. Les modalités de la formation dans les écoles	89
a) L'agencement de la formation	89
• Appellation	89
• Durée de formation	90
b) Le contenu de la formation	91
3.2.3 Les perceptions de la formation	92
a) Les ressentis positifs de l'équipe éducative	92
b) Les ressentis négatifs de l'équipe éducative	94
• Les problèmes d'organisation/de logistique de la formation .	94
• Les problèmes de contenu de la formation.....	94
3.2.4 Mise en œuvre du dispositif au sein des classes	96
a) La fréquence d'utilisation des espaces de parole	96
b) Les acteurs demandeurs des espaces de parole	97
c) Le déroulement des espaces de parole.....	98
d) La collaboration interne.....	100
e) Le contenu des espaces de parole.....	102
3.2.5 Les problèmes à la mise en œuvre du dispositif au sein des classes	104
a) Les problèmes de suivi et de soutien durant/après la formation	104
b) Les problèmes de continuité entre les cycles et/ou niveaux ..	105
c) Les problèmes d'exécution.....	107
3.2.6 Les effets perçus du dispositif.....	109
a) Les effets du dispositif sur les acteurs:	109
• Sur les compétences des élèves en savoir-être et de savoir-faire	109

b) Sur les compétences professionnelles de l'équipe éducative et/ou sur le(s) changement(s) personnel(s) des enseignantes	111
c) Les effets perçus du dispositif sur les relations interpersonnelles entre élèves et entre élèves et enseignants	113
• Au sein de la classe	113
• Au sein de l'établissement scolaire	114
a) La/les formation(s)/aide(s) supplémentaire(s)	117
b) Les valeurs de l'équipe éducative	119
3.2.8 Les pistes apportées par les enseignants et directions face à la formation.....	120
Chapitre 4 : Discussion et conclusion de la partie expérimentale	124
4.1. La position des écoles face au harcèlement.....	124
4.2 Les modalités de la formation	126
4.3. La réalité du terrain dans la mise en œuvre du dispositif.....	128
4.4. Les problèmes du dispositif.....	130
4.5 Regard sur les impacts de la mise en œuvre des espaces de parole régulés	130
4.6 Regard sur les pistes apportées par les acteurs	133
Conclusion générale.....	134
Bibliographie	140
Table des annexes	155
Table des tableaux	156
Annexe 8 : Guide d'entretien	157
Tableau des graphiques.....	161

Avant-propos

D'un point de vue personnel, les thèmes de la violence scolaire et du harcèlement, nous interpellent sensiblement. Au cours de notre cursus universitaire, Monsieur Galand a éveillé notre curiosité sur cette problématique. Dans le cadre de son cours « gestion des incidents critiques », une vidéo a particulièrement retenu notre attention. On y voyait une jeune maman expliquant le suicide de sa fille à la suite d'un harcèlement dans son établissement scolaire. Notre vécu scolaire, nous a également marqué parce que nous avons été confrontées à des cas de harcèlement dans notre enfance sans pouvoir mettre réellement de mots dessus. Nous avons endossé les rôles d'harceleur/de victime/de spectateur sans spécialement nous rendre compte de la dureté de nos actes ou de ceux de nos amis. Nous prenons conscience, de par notre regard en tant qu'adulte et nos expériences professionnelles, que ces faits ont toujours existé et perdurent. Institutrice maternelle et enseignante en secondaire, nous sommes fréquemment confrontées à des situations conflictuelles pas toujours très simples à gérer. Aux vues des conséquences qu'elles impliquent, ce phénomène de violence scolaire inquiète de plus en plus.

Lors de notre première année de Master, il nous a été demandé de réaliser un travail de recherche en vue de la réalisation de notre mémoire. Notre choix s'est rapidement tourné vers les violences scolaires et plus particulièrement le harcèlement. Nous nous sommes mises à la recherche d'un promoteur, et sur les conseils de M. Galand, nous avons pris contact avec Mme Bebiroglu, personne ressource dans ce domaine. Nous lui avons exposé nos idées et nos envies. Celles-ci étant un peu floues et allant dans plusieurs directions, Mme Bebiroglu nous a recentrées vers un sujet dans lequel elle effectuait une recherche quantitative et qualitative. Ce dernier nous a intéressées d'emblée et nous avons donc décidé, de réaliser notre mémoire en binôme, sur la médiation par les pairs comme dispositif à implanter dans les écoles pour tenter de faire régresser le harcèlement scolaire. Ce dispositif "espaces de parole régulés" fait partie d'un projet de l'Université de Mons dont le programme s'étend depuis peu, de plus en plus dans les établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Voulant rencontrer un spécialiste dans le domaine, nous nous sommes rendues à une conférence donnée par M. Humbeeck lors du salon de l'éducation en octobre 2016. Son projet nous semblait être très intéressant et nous avons voulu savoir au travers de ce mémoire quels étaient les effets de la mise en place d'espace de parole régulés sur le taux de harcèlement dans les écoles.

En tant qu'acteurs sur le terrain avec des enfants en bas âge et des adolescents, nous pouvons être confrontées de près ou de loin au phénomène du harcèlement entre les élèves. Notre rôle d'enseignante ne s'arrête pas selon nous à enseigner des savoirs, il est nécessaire que nous apprenions à nos élèves des savoir-être et des savoir-vivre qui leur permettront de s'insérer dans la vie sociale en étant des acteurs responsables, respectueux et autonomes. C'est aussi à ce niveau que le thème de ce mémoire nous intéresse.

D'un point de vue scientifique, malgré une littérature importante sur le harcèlement et la médiation par les pairs, cette dernière est souvent associée à la résolution de conflit et pas à proprement parler au harcèlement scolaire. D'où notre réflexion et nos interrogations sur l'efficacité des programmes de médiation lors de situations de harcèlement. De plus, la plupart des études portant sur les programmes de médiation sont davantage quantitatives que qualitatives. D'où notre envie d'explorer cette approche afin d'aller à la rencontre des vécus des sujets.

La partie théorique consiste en une double revue de la littérature dans lesquels sont notamment traités les concepts de harcèlement scolaire et de médiation.

Introduction générale

Le harcèlement en milieu scolaire est loin d'être un phénomène récent et inexploré. Tout au contraire, il fait l'objet d'une médiatisation et d'une prospection abondantes. De nombreuses recherches internationales s'y intéressent de part des préoccupations sociales et éducatives, voire même dans certaines régions de manière gouvernementale (Debarbieux & Blaya, 2001).

Aucun établissement scolaire ne peut prétendre être à l'abri de situations de harcèlement et ignorer ce problème. En effet, la proportion d'élèves impliqués dans des situations de harcèlement est non négligeable. Une étude internationale de Fougeret-Linlaud, Nicole, Chabaud, et Gicquel (2016), souligne ce fait en relatant que 15 à 20% des élèves en âge scolaire sont impliqués dans le harcèlement et que 5% de ces élèves le vivent quotidiennement. Ces chiffres sont similaires à ceux trouvés en Europe. L'étude de Craig et al. (2009), divulgue que 28 % des européens âgés de 11 à 15 ans sont concernés par le harcèlement chaque année.

Trouver des solutions afin de diminuer ce problème est donc très important pour éviter les conséquences tragiques que celui-ci peut entraîner. La médiation par les pairs offre des perspectives d'intervention intéressantes qui peut paraître efficace au regard de plusieurs études. Celle-ci permet en effet aux élèves de pouvoir gérer leurs conflits de manière constructive sans utiliser la force et en évitant de laisser s'envenimer une situation, étant donné qu'elle est mise en place dès le début du problème. De plus, cette approche comporte des caractéristiques attrayantes telles que son rapport qualité/coût. Ce dispositif est peu coûteux étant donné qu'il ne demande aucune ressource matérielle, une formation adaptée peut suffire. Il est également un moyen préventif et non répressif, plusieurs études nous montrent justement que les méthodes répressives ne sont pas efficaces. Nous en parlerons dans le chapitre sur le harcèlement. De plus, le dispositif est assez rapide à mettre en place, une fois les élèves et enseignants formés le processus peut être appliqué directement. Il permet également aux enseignants de ne pas devoir gérer eux-mêmes les problèmes des élèves, ce qui leur donne plus de temps pour enseigner.

Dans de nombreux pays, plusieurs programmes axés sur la médiation par les pairs ont été mis en place dans les écoles telles que “CRPM” en Turquie et en Iran, “Teaching Peaceful Conflict Resolution” aux Etats-Unis, “Vers le Pacifique” au Canada, “Formation par les cadres et formation par le corps” au Tennessee, ainsi que d’autres programmes similaires qui seront décrits et analysés dans la suite de ce mémoire. Ces programmes axés sur cette technique permettent, par le biais de médiateur(s), de résoudre un conflit en intégrant la victime et le harceleur dans un processus de groupe (Nickerson & Rigby, 2017). En Belgique, certains programmes utilisant cette pratique apparaissent, tel que Graines médiateurs proposé par l’Université de Paix de Namur et également un autre dispositif développé par l’UMons sur « les dispositifs de prévention et de prise en charge du harcèlement et du cyber harcèlement en milieu scolaire» pour toutes les écoles primaires et secondaires en Fédération Wallonie Bruxelles. Étant un programme dont un des axes porte sur la médiation par les pairs, nos recherches se sont orientées vers ce dispositif afin de comprendre comment cette approche est mise en place sur le terrain et comment les enseignants le vivent.

Pour mieux saisir toute la complexité de ces différents concepts, le premier chapitre contiendra les différents concepts clés tels que le conflit, la violence scolaire, le harcèlement scolaire et la médiation. Nous apporterons pour ces deux derniers concepts, leurs définitions, l’origine de ces phénomènes et leurs processus afin d’en saisir toutes leurs nuances.

Le deuxième chapitre, ciblera le harcèlement dans le milieu scolaire en détaillant en premier lieu les limites de ce champ. Puis, une description des protagonistes concernés (harceleurs, victimes, témoins) sera affinée ainsi que les conséquences induites chez les victimes suite au harcèlement. Cette démarche permettra de cerner ce phénomène et d’apprendre à le reconnaître. Ensuite, un recensement des pistes de préventions ou d’interventions introduites dans les écoles sera exposé.

Le troisième chapitre tournera autour de l’approche de la médiation. Les avantages et les inconvénients face à la médiation seront décrits, ainsi que les

limites. Enfin, une description des différentes étapes pour se former à cette démarche sera présentée.

Le quatrième et dernier chapitre de la partie théorique présentera un panel de recherches expérimentales concernant l'utilisation de la médiation dont celle de l'UMons sur lequel nous avons choisi de baser notre recherche. Ce programme d'intervention est un projet pilote en cours d'expérimentation sur le terrain, c'est pourquoi aucun résultat n'est encore disponible à son sujet. Une critique sera apportée afin de percevoir les similitudes et les différences qui ressortent de ces études d'un point de vue méthodologique.

La partie expérimentale, quant à elle, explorera le vécu d'acteurs de terrain d'un dispositif de médiation par les pairs, expérimenté dans certaines écoles du primaire et mis en place par l'université de Mons. Nous avons pris le parti, au vu des résultats prometteurs des recherches antérieures, d'explorer la médiation par les pairs en tant que piste pour réduire la violence scolaire et engendrer une régression du harcèlement. Nous irons à la rencontre des enseignants et des directeurs afin de récolter leurs vécus sur l'application de ce programme et ses retombées sur le climat scolaire. Ensuite, les résultats de ces entretiens seront analysés de manière qualitative, comparés aux connaissances de la littérature et enfin, une analyse critique sera présentée.

PARTIE THEORIQUE

Introduction

La première partie de ce mémoire consiste à parcourir la littérature traitant du harcèlement scolaire ainsi que des programmes de médiation scolaire et par les pairs. Les différents concepts nécessaires à la bonne compréhension de ce mémoire seront définis. Un bref historique retracera l'apparition des deux grands concepts, le harcèlement et la médiation scolaire ainsi que leurs processus.

Ensuite, ces deux concepts seront détaillés en profondeur. Le champ du harcèlement scolaire sera délimité. Puis, une présentation des différents acteurs sera apportée. Les avantages et les limites de la médiation seront exposés. Vu la problématique du mémoire, le dernier chapitre de cette partie théorique recensera une liste non exhaustive de différents programmes de médiation par les pairs mis en place dans différents pays. Ces recherches seront analysées afin d'en retirer les similitudes et les différences.

Nous poserons un regard critique sur les différentes études menées ultérieurement pour nous permettre de comparer les résultats trouvés avec le dispositif de l'Université de Mons et de poser des hypothèses quant à son efficacité.

La conclusion portera sur l'exposé de l'efficacité des programmes de médiation et de nos motivations à travailler sur le dispositif de l'UMons.

Chapitre 1 : Définitions et compréhension des concepts : conflit, violence scolaire, harcèlement scolaire et médiation

Introduction

Le premier chapitre de cette partie nous servira à définir les concepts qui nous seront nécessaires afin de comprendre les subtilités des différentes notions utilisées dans ce mémoire, telles que le harcèlement, les différents types de médiation d'où découle la médiation par les pairs, mais également le conflit et la violence scolaire qui sont étroitement liés au phénomène de harcèlement. Ce chapitre nous permettra de cibler au mieux notre question de recherche en y apportant les termes adéquats.

1.1. Le conflit

Le conflit est quelque chose d'inévitable dans une vie en société, il est le témoignage d'une inadéquation de comportements entre une ou plusieurs personnes. Il est signe qu'un changement doit être opéré et peut amener une issue positive et productive si les personnes impliquées tendent à le résoudre (Casella, 2000). Ils permettent aux personnes de consolider une relation, d'apprendre des choses sur l'autre et sur eux-mêmes (Johnson & Johnson 1991, cité dans Sharp, 1998). Les jeunes ne savent pas toujours comment réagir face à ces conflits, la violence est le moyen auquel il recourt (Bell, Coleman, Anderson, & Whelan, 2000).

Différents conflits peuvent survenir :

- Un conflit développemental se compose d'activités non compatibles entre l'enfant et l'adulte.
- Un conflit d'intérêts survient quand une personne veut tirer profit d'une situation, en maximisant ses gains au détriment de l'autre.
- Un conflit polémique est l'incompatibilité entre les idées de quelqu'un et les avis des autres.

- Un conflit conceptuel : quand une personne a des idées en tête et que les nouvelles informations qu'il reçoit ne sont pas compatibles avec celles-ci.

De par ces définitions, nous pouvons retirer qu'un conflit résulte de comportement(s) inadapté(s) entre plusieurs personnes. Lorsque la personne ne sait comment y répondre adéquatement elle peut avoir recours à la violence.

1.2. La violence scolaire

Les études sont unanimes sur le fait qu'il est complexe d'apporter une représentation consensuelle de la violence scolaire. Cette difficulté de clarifier ce concept social découle de son caractère multiforme et évolutif dû aux époques et aux environnements (Clémence, 2002 ; Auger & Romain, 2015 ; Galand, Carra & Verhoeven, 2015). Les nombreuses approches en sciences humaines attestent que la violence est une composante innée de l'être humain (Moscovici, 1961 ; Pontalis, 1968). Sa racine latine "vis" (= force) évoque qu'une personne exerce un rapport de supériorité et destructeur sur autrui. Cette notion renvoie au sentiment d'agressivité dont l'étymologie latine signifie affronter, marcher contre (Auger & Romain, 2015). Néanmoins, elle peut se décliner de manière graduelle sous quatre formes différentes. La première représente des attitudes englobant des infractions pénales comme les agressions physiques et les crimes (coups, viols, menaces avec armes, etc.), mais ce genre de violence reste très rare dans les écoles (Furlong & Morrison, 1994). Ensuite, selon les études menées par Clémence (2001) et celle entreprise par Janosz, Pascal, et Bouthillier (2009), les deux catégories suivantes évoquent des délits plus quotidiens : les vols et les dégradations des biens matériels ; les phénomènes de harcèlement récurrents (victimisation, brimades, bouc-émissaires, etc.). Enfin, la dernière catégorie concerne tout ce qui se rapporte aux incidents disciplinaires (absentéisme, manquements aux règles, contestations, etc.) (Debarbieux, Dupuch & Montoya, 1997 ; Galand, 2004).

Chaque définition renvoie à des actes qui peuvent être jugés de manière anodine ou intolérable en fonction de l'interprétation de chacun et des ressentis que génèrent les faits ainsi que le groupe de référence auquel on appartient. Ce jugement découle des normes implicites et explicites des diverses relations sociales codifiées par l'environnement (école, famille, etc.). Cependant, il n'est pas toujours

aisé pour les enfants et les adolescents de distinguer les comportements qui diffèrent du jeu et de l'agressivité d'où l'importance d'en définir les limites (Clémence, 2002 ; Auger & Romain, 2015; Galand et al., 2015).

Pour nous, la violence scolaire peut se décliner sous différents aspects allant des infractions pénales aux incidents disciplinaires. Elle est en chacun de nous, elle peut être une forme de réponse à une situation non désirée qui engendre des actions destructives envers autrui.

1.3. Le harcèlement scolaire

Le champ du harcèlement entre élèves s'inscrit dans celui de la violence scolaire et elle est une des formes de violences la plus répandue dans les écoles (Galand, Philippot, Born, & Buidin, 2004 ; Mayer & Furlong, 2010).

Le harcèlement scolaire met en avant trois caractéristiques fondamentales. La première est *sa répétitivité*. Ce phénomène existe de par des faits qui se produisent sur une longue durée (Jimerson, Swearer, & Espelage, 2010). À contrario, un acte isolé n'est pas considéré comme du harcèlement envers autrui. Cependant, il n'y a pas une référence précise à partir de laquelle on peut juger qu'un élève est victime de harcèlement.

La deuxième particularité souligne *le déséquilibre de forces* entre les agresseurs et les victimes. Dans la plupart des cas, une interaction dynamique de dominant-dominé s'installe et crée un rapport inégalitaire (Bellon & Gardette, 2010). Le déséquilibre de puissance entre les deux partis distingue le harcèlement du conflit, si deux personnes de même force se battent régulièrement, ceci n'est pas considéré comme du harcèlement (Blaya, 2006 ; Juvonen & Graham, 2014). Ce phénomène se fonde également sur un abus de pouvoir qui n'est pas uniquement lié à la force physique. Celui-ci peut se manifester par des habilités sociales supérieures ou un réseau social plus étendu que la victime (Vaillancourt, McDougall, Hymel, & Sunderani, 2010 ; Juvonen & Graham, 2014). Le harcèlement évolue à l'abri du regard et de la vigilance des adultes. En adoptant des comportements de banalisation ou d'ignorance face à certains gestes de violences récurrentes, cela revient à donner un certain pouvoir à l'agresseur. Ces expériences

très pénibles et marquantes peuvent avoir des conséquences négatives pour tout individu (Montoya & Benoit, 2011).

Enfin, *la volonté de nuire* de manière délibérée chez l'agresseur envers sa victime représente la troisième caractéristique essentielle au harcèlement. Au début d'actes de harcèlement, les auteurs perçoivent généralement leurs faits comme de simples jeux à caractère offensif. C'est dans le jeu où le rire prend une place prédominante, que naît le phénomène de harcèlement. De ce fait, il n'est pas toujours perçu par ces auteurs comme blessant ou mal intentionné (Bellon & Gardette, 2010). Cette intention de nuire est difficile à diagnostiquer. Affirmer que ce soit une des motivations principales de tous les harceleurs n'est pas une certitude. D'autres motifs autres que le tort causé à autrui pourraient entrer en jeu, tels que d'obtenir un meilleur statut ou réputation auprès de leurs camarades de classe (Galand & Baudoin 2013, septembre ; Juvonen & Graham, 2014 ; Salmivalli, Ojanen, Haanpää, & Peets, 2005 ; Sijtsema, Veenstra, Lindenberg, & Salmivalli, 2009).

Le harcèlement est difficilement identifiable étant donné qu'il peut s'exercer de manières différentes par des comportements verbaux (moqueries, insultes, intimidations,...), relationnels (ignorer, exclure, rejet, répandre des rumeurs, ...), physiques (rackets, coups,...) ou matériels (vol dégradation,...) (Bellon & Gardette, 2010 ; Galand, Dernoncourt, Mirzabekiantz, 2009 ; Juvonen & Graham, 2014 ; Nansel et al., 2001 ; Nicole, 2008 ; Olweus, 1994a/b). Galand, Hospel, & Baudoin (2014b), ajoutent que les dommages peuvent être aussi matériels (vols, dégradations) et que les atteintes peuvent également être produites par les technologies de la communication et de l'information comme Internet et les téléphones portables.

Certains auteurs (Hawker & Boulton, 2000 ; Rivers & Smith, 1994) distinguent également le harcèlement en violences directes et indirectes. Le harcèlement direct se produit en face à face devant une assistance. Les violences indirectes sont plus sournoises et s'apparentent à des actes de manipulation. Par exemple, le despote utilise une troisième personne ou un groupe de pairs afin de

véhiculer son attaque de nuisance et/ou de contrôler les relations sociales ou le statut social de la victime par des rumeurs.

Pour nous, le harcèlement scolaire se définit comme un acte négatif délibéré produit de manière systématique et répété à l'encontre d'une personne étant dans un rapport de force inférieur.

1.3.1. Les origines

Le terme school bullying est utilisé en 1970, dans la littérature anglaise par le professeur Dan Olweus, chercheur scandinave (Beran, 2005 ; Bellon & Gardette, 2010 ; Smith, 2013). Par ses études transversales et longitudinales menées depuis plus de 20 ans sur les problèmes de harcèlement et de victimisation, cet enseignant en psychologie est considéré comme le pionnier dans ce domaine et ses travaux sont incontournables.

La recherche s'est développée dans les années 90 au Royaume-Uni, grâce aux travaux à très grande échelle sur l'intimidation de Peter K. Smith et de ses partenaires ainsi que les recherches de Salmivalli et al. (2005) mettant en évidence les rôles des différents acteurs. Depuis la publication de ces premières recherches sur le harcèlement scolaire, le nombre d'études et de programmes d'intervention n'a cessé de se multiplier (Zych, Farrington, Llorent, & Ttofi, 2017).

1.3.2. Le processus du harcèlement scolaire

Le fonctionnement du harcèlement peut prendre sa source à partir des divergences d'opinions et/ou de différences physiques que le harceleur n'accepte pas envers d'autres personnes. Ces différences peuvent être physiques (le poids, la taille), liées à l'identité de genre (un garçon trop efféminé), au handicap ou à la minorité culturelle et sociale (Nicole, 2012). On pourrait également ajouter que les différences qui engendrent des situations de harcèlement peuvent être liées au contexte et au groupe dans lesquels elles ont lieu. Par exemple, dans certaines classes où des valeurs comme la performance scolaire seraient véhiculées, des élèves ayant plus de difficultés pourraient devenir des cibles potentielles de harcèlement.

Ensuite, le harcèlement s'enclenche par une dynamique de groupe triangulaire. Au travers d'un contexte relationnel, le groupe de pairs consent ainsi à le développer (Pepler, Craig, & O'Connell, 2010 ; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996). La relation harceleur-victime n'est pas uniquement dyadique car ce type de violence ne peut prendre forme que si les scènes d'intimidation du harceleur sont visibles aux yeux des pairs. C'est le rôle des spectateurs qui ancre le statut de victime et de harceleur de par leur laisser-faire ou en donnant un retour positif au harceleur par le sourire (Humbreeck, Lahaye, & Berger, 2016) mais ils peuvent au contraire renverser la tendance en intervenant auprès des victimes. Le rire est une émotion qui occupe une place centrale dans le processus de harcèlement. Le harceleur peut se montrer très habile en ralliant spontanément le public à sa cause en manipulant ses camarades. De plus, l'expression «*C'était pour rire...* » est souvent utilisée chez les élèves pour se déresponsabiliser et banaliser les faits (Bellon & Gardette, 2010).

Enfin, il est important également de souligner que les agissements du harcèlement sont difficilement repérables car ils se développent dans des lieux où l'adulte n'est pas présent. Évidemment, l'organisation du système scolaire ne peut cacher ses responsabilités. La disposition des infrastructures comme les couloirs, les cours de récréation et les toilettes sont autant de lieux où le harcèlement peut ne pas être visible par le corps enseignant. Selon Fotinos (1995), il y a 30% d'agression scolaire qui se développe dans les classes, 20% dans les cours de récréation, 14% devant les établissements, 10% dans les couloirs et les autres lieux comme les toilettes, la cafétéria, les escaliers, etc., représentent 26 %. Les horaires de cours morcelés par la prise en charge de nombreux professeurs en primaire et secondaire sont également des facteurs qui peuvent engendrer ce genre de situations nuisibles. Le fait que les élèves côtoient plusieurs professeurs et surveillants, cela offre donc aux agresseurs, l'opportunité de répéter les faits plusieurs fois sans attirer l'attention. Et ce d'autant plus que, le harcèlement est un processus qui jouit de la loi du silence et de la résignation de la victime. Il est difficile pour un élève, victime de harcèlement, de dénoncer son harceleur, par peur des représailles et d'être considéré par ses pairs comme une « balance ». Selon Bellon et Gardette (2010), l'influence est telle, qu'elle réduit les réactions de certaines victimes alors

que celles-ci sont probablement aptes à se défendre. Stassen (2012) affirme également que la victime est une personne qui ne risque pas de se défendre et qui manque du soutien et de la protection d'un réseau social.

1.4. La médiation

1.4.1. La médiation

Bonafé-Schmitt (1992), Bowen et al. (2003) définissent la médiation en disant qu'elle est un processus formel, pour la plupart du temps, dans lequel un tiers neutre, appelé médiateur, essaie que deux partis en conflit puissent exprimer leurs ressentis par rapport à une situation. Le médiateur est là pour aider les partis à trouver par eux-mêmes une solution pacifique qui convienne à chacun.

Pour Six (1990), la médiation est l'action d'un tiers, situé entre plusieurs partis qui consentent de participer à celle-ci. Elle permet de restaurer ou de construire des relations, ou peut être utilisée en prévention d'un conflit.

Parmi toutes ses définitions, toutes s'accordent sur la présence d'un tiers neutre qui est là pour favoriser les relations entre différents partis, les médiés. La notion de conflit est ou non nécessaire. Le conflit tient une place prépondérante dans la médiation. Nous avons choisi cette interprétation quand nous parlons de la médiation.

Les écoles ont souvent recours à la médiation pour réduire ces conflits qui peuvent prendre différentes formes. La résolution de conflit et la médiation sont souvent associées, les élèves sont souvent formés à la résolution de conflits afin de savoir gérer une médiation, afin de pouvoir reproduire cela en dehors du cadre scolaire (Casella, 2000). C'est pourquoi il est parfois difficile d'attribuer le succès du programme de médiation, car il est difficile d'en isoler les résultats par rapport à la résolution de conflits (Lindsay, 1998).

a. La médiation scolaire

Celle-ci sert à résoudre un conflit apparaissant dans le cadre scolaire. Par exemples entre un professeur et un élève, un élève et un groupe d'élèves ou encore deux élèves. Elle a un effet préventif : en plus de résoudre un conflit, elle doit également outiller les deux partis afin qu'à l'avenir, ils puissent gérer seuls d'autres conflits (De Briant & Palau, 1999 cités par Sowula, 2003). Les conflits sont à prendre au sens large, car ils englobent : « la violence, la maltraitance, l'absentéisme, le décrochage scolaire et le mal être général » (Sowula, 2003). On observe son efficacité lors de l'amélioration du climat scolaire et si les acteurs présentent un mieux-être.

Elle se différencie des autres médiations car elle nécessite une relation entre les deux partis, ce qui n'est pas le cas pour les autres situations (Sowula, 2003). En effet, au sein d'une école ou d'une classe, les enfants sont en relations constantes, ce qui n'est pas le cas lors des médiations pénales, par exemple. Il est donc important que les deux partis ressortent gagnants du conflit sinon une tension pourrait survenir et être néfaste pour les relations à venir.

b. La médiation par les pairs

Selon Lane et McWhirter (1992), et Benson et Benson (1993), la médiation par les pairs est un mode de gestion des conflits entre élèves, ayant recours au soutien de ses semblables. L'aide des pairs encouragent les élèves d'une part à résoudre les relations conflictuelles de manière pacifique autre que par la violence en acceptant la colère comme une émotion naturelle mais en la gérant de manière positive et en développant une sensibilisation par rapport aux ressentis d'autrui. Et d'autre part, d'atteindre une situation gagnante-gagnante pour les deux partis en ayant une réflexion critique. Les opposants devront donc trouver une solution acceptable pour les deux partis (Bonafé-Schmitt, 1997).

La médiation par les pairs permet l'apprentissage d'habiletés sociales associées à la résolution de conflit, avec l'aide des pairs, ainsi que le maintien et la recontextualisation dans d'autres milieux (Beaumont, Royer, Bertrand et Bowen, 2003). En effet, les élèves apprendront, lors de ces moments, des moyens de

résoudre des conflits en dehors de l'enceinte scolaire et cela tout au long de leur vie. Les espaces de parole régulés est une technique qui peut s'apparenter à la médiation par les pairs. Cette approche sera détaillée plus en profondeur dans la suite de ce mémoire.

Pour nous, la médiation par les pairs est un mécanisme utilisé pour dénouer des conflits scolaire entre des élèves grâce au tutorat d'un ou plusieurs pairs.

1.4.2. Les différents acteurs

a. Les médiateurs

Les médiateurs ne sont ni juges, ni arbitres. Ils sont là pour apporter une aide dans un conflit qui oppose deux ou plusieurs jeunes (Université de Paix ASBL, 2010), ils sont un guide afin que ceux-ci arrivent à un compromis acceptable (Bowen et al., 2003). Dans le cas de la médiation par les pairs, le médiateur sera un élève volontaire ayant suivi une formation afin d'acquérir certaines qualités indispensables à sa fonction :

- *La neutralité* : il doit parvenir à rester neutre en ne prenant parti pour aucun des 2 partis (une certaine prise de distance est nécessaire). Il ne pas prend position dans le conflit.
- *La patience* : il doit être capable d'attendre que naissent les idées de résolution de conflit de la part des médiés.
- *La créativité* : il doit écouter les médiés et prendre les éléments qui pourraient amener à la résolution du conflit.
- *D'autres attitudes spécifiques* : telles que « l'écoute active, les capacités d'analyse, le discernement et la compréhension des situations complexes, la disponibilité, la diplomatie, la tolérance, le respect... » (Sowula, 2003, p.107-108).

Cette identité n'est pas innée mais s'acquiert grâce au contact avec les "médiés" (Sowula, 2003).

Le choix d'un médiateur est important. Les compétences de jugement et de comportement sont importantes. Le médiateur doit être quelqu'un de juste. Il doit être volontaire.

b. Les médiés

Le mot médié n'existe pas dans les dictionnaires actuels, il est pourtant couramment utilisé par Jean-François Six et Jean-Pierre Bonafé-Schmitt. Si nous devions en donner une définition : un "médié", est une personne sollicitant une médiation afin de résoudre un problème qu'il rencontre avec quelqu'un.

1.4.3. Les origines

La médiation par les pairs découle de la médiation scolaire apparue durant les années 70 aux Etats-Unis. Dans les années 1990, les Etats-Unis comptent près de 7000 programmes de médiations scolaires (Baily, Bazier, Boubault, & Filliozat, 1993). Celle-ci apparaît en Belgique en 1988, dans trois écoles bruxelloises ayant des difficultés de violence, racket, etc. Ce projet est mené par des adultes qui tentent de rétablir l'harmonie entre élèves dans les relations en proposant des espaces de discussions (Anciaux, Baucy, Blomart, & Delvigne, 1992).

Selon, Bernaerdt et al. (2005), entre 1988-1992, Yvan Ylieff, Ministre de l'Éducation, réalise un projet pilote au sein de trois écoles secondaires bruxelloises. Dans ces écoles, des personnes issues de l'immigration facilitent le dialogue entre les familles et l'école, afin que les rapports entre ceux-ci s'améliorent dans le but de prévenir la violence et le décrochage scolaire. Les résultats de ce projet montrent l'efficacité de ces personnes, qui ressemblent en beaucoup de points aux futurs médiateurs.

En 1993, suite aux émeutes dans certains quartiers défavorisés de Bruxelles, Elio Di Rupo, alors Ministre de l'Éducation, ordonne une enquête. Les résultats de celle-ci montrent un taux de décrochage scolaire en hausse. La présence d'un médiateur au sein de certains établissements secondaires est ainsi suggérée. C'est donc en 1993 que voit le jour le premier service de médiation à Bruxelles. Il s'étendra à la Wallonie par la suite. En 1998, le Décret DD+26 définit les missions

principales du médiateur : la prévention du décrochage scolaire et de la violence (Bernaerdt et al., 2005).

Parallèlement à ce projet, en 1992, des membres de l'Université de Paix réalisent un voyage au Québec. À la suite de ce voyage, de nombreuses rencontres et réunions ont lieu et en 1995, le premier programme de médiation par les pairs est mis en place dans une école de Louvain-la-Neuve. En 2000, un kit est mis à disposition des enseignants afin de pouvoir réaliser le programme soi-même (Université de Paix, 2000).

1.4.4. Le processus de la médiation

La médiation est un processus composé de plusieurs phases. Toutefois avant que celui-ci puisse commencer, il est important que les différents partis acceptent le médiateur. Bonafé-Schmitt (1992)

1. *Le premier temps, l'accueil* : lors de ce temps d'accueil, le médiateur explique quel sera son rôle durant la médiation ainsi que les règles à respecter. Il vérifie que les différents partis acceptent ces principes et sont d'accord pour respecter certaines conditions pour que la médiation se déroule correctement.
2. *La problématisation du conflit* : c'est à ce moment, que chacune des partis en conflit peut s'exprimer sur ce qui l'amène en médiation, ce qui le préoccupe et le dérange dans ce conflit. Le médiateur utilisera alors la reformulation afin de s'assurer de la compréhension de ce qui est énoncé. Faire prendre conscience aux partis, de ce qui les oppose mais également les points sur lesquels ils sont d'accord.
3. *L'exploration* : le médiateur prend en considération la demande des différents partis. Il vérifie l'écoute attentive et la compréhension de chacun. Il est amené à exprimer leurs ressentis et leurs attentes quant à cette médiation.
4. *La recherche d'un consensus* : chacun des médiés est amené à examiner les attentes de l'autre. Les différents partis sont amenés à chercher ensemble une solution. Ce moment demande une réflexion plus ou moins longue : le médiateur peut les aider dans cette démarche, mais sans rien imposer.

Afin de trouver une solution, les médiés vont devoir négocier. Les deux partis ont plusieurs possibilités, celles-ci dépendent de l'importance qu'ils accordent à la relation avec l'autre ou du but qu'ils visent. Johnson et Johnson (1996), listent cinq choix qui s'offrent à eux pour résoudre une situation conflictuelle :

A. **La négociation intégrative** permet une solution qui convienne aux deux partis, elle favorise les relations et aidera à régler les conflits futurs, elle permettra également la coopération et l'entraide. Elle est privilégiée quand l'objectif et la relation sont très importants

La médiation vise à atteindre cette forme de résolution de conflit afin que chacun soit satisfait de l'issue du conflit.

B. **Le compromis** est utilisé lorsque l'objectif et la relation sont moyennement importants et que les partis concernées ne trouvent pas de solutions qui leur conviennent.

C. **Le lissage** est employé quand la relation est très importante mais que l'objectif l'est beaucoup moins.

D. **Le retrait** est utilisé quand ni l'objectif ni la relation ne sont importants.

E. **La négociation distributive** signifie que « si je gagne l'autre perd ». Il est donc indispensable d'avoir un maximum d'avantages au détriment de l'autre, elle est privilégiée quand l'objectif est très important et que la relation ne l'est pas.

5. *Le consensus* : la médiation se clôture par cette étape où le médiateur expose les différentes solutions trouvées. Une discussion est menée pour voir ce qui convient et ce qui pose problème. Ensemble, une solution est choisie et l'on vérifie si celle-ci est réaliste et réalisable.

Ces étapes nous seront utiles afin de voir si les enseignants les mettent en application. Nous pourrions donc observer si le respect de celles-ci a une importance ou non dans la réussite des espaces de parole (médiation).

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de définir les concepts nécessaires à la bonne compréhension de ce mémoire. Grâce à ces définitions, cela nous permet d'être au clair avec les termes cités par la suite. Cela permet également au lecteur de percevoir la différence entre différents concepts souvent proches et pas toujours bien distingués dans la littérature. En effet les termes "conflit", "violence scolaire" et "harcèlement" sont assez similaires et sont imbriqués les uns dans les autres. Nous avons également choisi de les définir dans cet ordre-là car il nous apparaît que le conflit induit la violence scolaire et celui-ci conduit au harcèlement scolaire.

Le conflit apparaît quand une situation doit changer envers plusieurs personnes. Il peut avoir une issue positive si la situation est gérée de manière adéquate, quand les personnes ne savent plus comment gérer cela, la violence peut apparaître. De par son étymologie la violence signifie un rapport de supériorité d'une personne envers une autre avec l'intention de nuire. La différence entre la violence scolaire et le harcèlement est que ce dernier doit avoir un caractère répétitif. Un point divergent également parle fait que la violence est innée chez l'être humain, ce qui n'est pas le cas du harcèlement.

Toutes ces informations nous montrent à quel point la différence est subtile, il nous a donc paru essentiel de pouvoir être au clair sur ce point.

Chapitre 2 : Le harcèlement en milieu scolaire

Introduction

Le second chapitre permettra de décrypter le harcèlement scolaire afin de pouvoir le repérer en situation. Nous commencerons par un mot sur la prévalence du phénomène, ensuite nous continuerons en détaillant les divers acteurs impliqués. Pour terminer par différents types de programmes de prévention afin de voir ce qui est mis en place et comment cela fonctionne.

2.1. La prévalence

Comparer la prédominance parmi les études reste une analyse complexe au vu des différences de choix méthodologiques (échantillons, zones géographiques, etc.) (Zych et al., 2017). Une méta-analyse entreprise par les chercheurs Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra et Runions (2014), relative à la prévalence du harcèlement et du cyber harcèlement a synthétisé 80 études de différents secteurs géographiques et ciblant des adolescents. Cette étude indique que 35% des élèves sont impliqués dans du harcèlement traditionnel et 15% pour du cyber harcèlement.

2.2. Les différents acteurs

Un profil des différents sujets liés au mécanisme d'une relation triangulaire lors d'une situation de harcèlement scolaire peut être établi afin de mieux percevoir et comprendre les élèves.

2.2.1. Les victimes

Dans la littérature, les expériences négatives que les enfants vivent dans leurs relations avec leurs pairs, telles que la victimisation, l'exclusion et l'amitié entre élèves ont fait l'objet de nombreuses recherches.

Salmivalli et Isaacs (2005), ont observé au travers une étude traitée auprès d'élèves de 11 à 13 ans, que l'auto-perception négative était un facteur qui engendre le phénomène de victimisation. De plus, Hawker et Boulton (2000), soulignent que

la victimisation représentée par des expériences négatives avec les pairs découle d'un manque d'aptitude chez les victimes à pouvoir s'adapter face aux problèmes.

Selon Olweus (2001), nous pouvons distinguer les victimes en deux catégories : les victimes dociles et les victimes provocatrices.

a. Les victimes dociles

De nombreuses études longitudinales permettent de dresser le profil de la première catégorie de victimes : les victimes dociles. Ce public représente selon Schwartz, Protor et Chien (2001), 9,5% des victimes. Celles-ci sont considérées comme des personnes souffrant de problèmes d'internalisation caractérisés par une détresse émotionnelle qui entrave leur développement (Hodges & Perry, 1999 ; Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999). Ensuite, le manque de confiance dans des interactions sociales fait partie de leurs caractéristiques (Salmivalli et Isaacs 2005). Ceci peut résulter du fait que ce genre d'élève a un faible taux d'appartenance à des groupes de pairs au sein de leur école et qu'ils partagent peu de relations d'amitié (Ladd & Troop-Gordon, 2003 ; Boivin & Hymel, 1997). Comparativement aux autres élèves, ces élèves présentent également un manque de confiance en soi et un taux d'anxiété plus élevé (Carrera, DePalma, & Lameiras, 2011).

Les conséquences sont majeures, selon Salmivalli et Isaacs (2005), les auto-perceptions négatives peuvent conduire les élèves à avoir des comportements vulnérables tels que la dépression, le désespoir, la soumission et provoquer au fil du temps une perte de confiance envers autrui. L'étude conduite par Ladd et Troop-Gordon (2003) sur un public âgé de 5 à 10 ans, signale que l'exclusion et l'absence de soutien d'un pair accentuent l'autodénigrement. La crainte et le pessimisme envers les pairs provoquent un sentiment de solitude et d'aliénation sociale. Certains auteurs comme par exemple Dewulf et Stilhart (2005), pensent que le manque d'incertitude et de confiance en soi n'est pas un facteur prédictif (comme cité précédemment) au harcèlement mais plutôt une conséquence de celui-ci. Les résultats d'Evans, Smokowski, et Cotter (2014) ainsi que les recherches menées par Bellon et Gardette (2010), montrent qu'une intimidation persistante provoque des traumatismes interpersonnels chez les élèves victimes de harcèlement. Ils sont deux

fois plus nombreux à ne pas se sentir à l'aise au sein de leur classe (26% contre 12% de la population totale) et de leur établissement (21% contre 11%). Ils éprouvent un sentiment d'insécurité permanent, un état dépressif avec des angoisses qui augmentent et une estime de soi qui diminue pouvant conduire l'élève à un comportement absentéiste voire même à des comportements agressifs envers autrui.

b. Les victimes provocatrices

Cette deuxième catégorie de victimes ne porte pas les mêmes terminologies d'un auteur à l'autre. Par exemple, Olweus (2001) parle de victimes provocatrices, Schwartz, Protor et Chien (2001), les distinguent comme étant des aggressive-victims, alors que Carrera et al. (2011), utilisent le synonyme de harceleurs-victimes.

Selon les recherches de Salmivalli et al. (1996), qui se basent sur une étude de Boulton et Smith (1994), les élèves se retrouvant dans le statut de harceleur-victime représentent 4,4% du total des victimes. Les recherches de Schwartz et al. (2001), donnent des chiffres relativement similaires 3,7% des enfants sont décrits comme aggressive-victim.

Ce groupe d'élèves détient le profil le plus défavorable par rapport aux autres types d'élèves. Il présente une plus faible perception du soutien des enseignants et d'estime de soi ainsi qu'un plus haut niveau de dépression, d'isolement, de rejet des pairs et de démotivation scolaire (Galand et al., 2009). Veenstra et al. (2005) ainsi que Galand, Hospel et Baudoin (2014a), ajoutent également que la proportion de victimes provocatrices serait davantage plus importante chez les garçons que chez les filles.

2.2.2. *Les harceleurs*

Comparativement aux deux autres statuts, celui-ci est le plus fréquent. La proportion des intimidateurs s'élève à 7,4% (Schwartz et al., 2001). Le harceleur s'impose aux autres par la force. Il est en recherche du soutien de ses pairs quant aux actes qu'il commet. Il cherche à ce que ses actions soient visibles par ses pairs, mais restent discrètes pour ne pas attirer l'attention des adultes. Ils représentent un faible niveau de victimisation et un niveau élevé d'agressivité envers leurs pairs. Ils

possèdent aussi un niveau de démotivation scolaire supérieur aux élèves non-impliqués, un soutien familial plus élevé que les élèves victimes et agresseurs-victimes, un soutien des enseignants plus faible que les élèves victimes et non-impliqués, un niveau de rejet des pairs plus faible que les élèves victimes et agresseurs-victimes, un sentiment d'estime de soi plus élevé et un niveau de dépression moins élevé que les élèves victimes et agresseurs-victime (Galand et al., 2009). L'étude de Duhamel-Maples (1996) apporte encore un autre élément sur les élèves agresseurs : celui d'une personne éprouvant des difficultés à comprendre les intentions d'autrui et ayant recours à l'agressivité par impulsivité ne sachant pas comment répondre autrement. Bellon et Gardette (2010), vont plus loin en disant que cet acteur est une personne avec du charisme et de l'humour. Néanmoins, avoir un esprit autocritique et se remettre en question sur son attitude envers autrui ne fait pas souvent partie de la psychologie de l'agresseur. Les chercheurs reconnaissent que les harceleurs ne manquent pas nécessairement de qualifications sociales ou de capacités à gérer des émotions. En revanche, il y a des preuves suggérant que ces derniers soient froids, calculateurs et manquants souvent d'empathie (Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2007 ; Jolliffe & Farrington 2006).

2.2.3. Les témoins-spectateurs

Le harcèlement existe grâce au public qui est là pour observer ce qui se passe. Les spectateurs constituent un rôle décisif au sein du processus de harcèlement de par leur choix d'actions. Selon Nicole (2012) et Bellon & Gardette (2010), ces acteurs peuvent avoir différentes attitudes directes ou indirectes face au harcèlement par des rires/moqueries ou à l'inverse en blâmant ses actions, et/ou en soutenant la victime. Salmivalli (2010), classe le rôle des pairs en trois catégories selon certains signes distinctifs d'intervention : les supporters (encourager l'action), les outsiders (ignorer la situation) et les défenseurs (intervenir pour réduire l'agression). Les supporters et les outsiders disposent envers leurs pairs de moins d'empathie et d'assertivité.

2.2.4. L'équipe éducative

Selon Beaumont, Galand, et Lucia (2016), les professionnels (enseignants, directions, éducateurs, etc.) au sein des établissements scolaires ont un rôle important à jouer dans la gestion du harcèlement scolaire. Ce phénomène néfaste aurait moins tendance à se développer si les acteurs éducatifs prennent conscience de l'importance à créer un climat social respectueux. De plus, Dewulf et Stilhart (2005), ajoutent que pour qu'un programme d'action contre le harcèlement soit influent, il faut la participation de tous les acteurs. Ceux-ci doivent mettre en place des actions pour être à l'écoute de la victime afin qu'elle se sente reconnue dans sa souffrance et également pour souligner les faits du harceleur comme des actes répréhensibles tout en cherchant des solutions réparatrices.

Cependant, d'après Vettenburg (2001), peu d'école savent comment agir dans des situations de harcèlement. Seulement 37% des acteurs éducatifs dans le primaire énoncent qu'ils agissent contre moins de 12% dans le secondaire.

2.3. L'âge et le sexe des acteurs

Une étude transversale menée dans 40 pays occidentaux en 2009 auprès de 29 117 étudiants, âgés de 11 à 15 ans, révèle que 28 % des jeunes sont impliqués dans des relations de harcèlement chaque année dont 13% représentent les victimes, 11 % pour les auteurs, et 4 % pour le profil mixte (Craig et al., 2009). Comparativement à notre pays, une étude dirigée par Galand, Hospel et Baudoin (2014a), en Fédération Wallonie Bruxelles, auprès d'élèves allant de la 6^{ème} primaire à la 3^{ème} secondaire, montre que les chiffres en Belgique sont légèrement plus élevés. En effet, 15% en plus d'élèves sont impliqués dans du harcèlement. Cependant la répartition des profils est assez similaire (16% comme victimes, 14% comme harceleurs et 5% comme auteurs et victimes).

L'influence du sexe et de l'âge sur les comportements de harcèlement fait débat. Pour certains auteurs, les formes de harcèlement (Peeters, Cillessen, & Scholte, 2010) et le statut des acteurs diffèrent en fonction des genres. Des recherches dévoilent que les filles sont plus à risque d'être intimidées (Guerra, Williams & Sadek, 2011; Sirota, 2008) et d'autres montrent le contraire, que ce

sont les garçons les plus à risque (Lecocq et al., 2003 ; Sainio, Veenstra, Huitsing, & Salmivalli, 2011). Par contre, pour certains auteurs, le sexe des individus n'a aucune influence (Putallaz et al., 2007).

Concernant l'évolution des statuts des acteurs, les recherches entreprises par Scholte, Engels, Overbeek, Kemp, et Haselager (2007), révèlent qu'au fil des années, les groupes des intimidateurs et des victimes peuvent se chevaucher, (9% de l'échantillon d'étudiants ayant le profil des intimidateurs durant l'enfance ont développé des comportements de victimisation à l'adolescence, alors qu'environ 6% des victimes lors de l'enfance sont devenues des intimidateurs). Tous les auteurs ne vont pas dans ce sens. Certains soulignent au contraire une certaine stabilité chez une minorité d'élèves à garder leur rôle. Cependant les agresseurs semblent davantage garder leur statut sur une période plus longue (Pepler, Jiang, Craig, & Connolly, 2008).

Par rapport à l'âge, l'enquête longitudinale pilotée par Dodge, Dishion, et Lansford (2006), démontre que les situations de harcèlement et de victimisation de la petite enfance jusqu'à l'adolescence sont plus instables que stables. Ceci peut s'expliquer par une multitude d'éléments variables, tels que le passage dans plusieurs écoles, l'appartenance à différents groupes, etc.

On pourrait également présumer qu'au cours du développement des individus, les formes directes de harcèlement diminuent au profit d'agressions indirectes car ces dernières exigent des compétences sociales plus étendues en comparaison à la tactique directe. Cependant, la seule certitude apportée par ces recherches est que l'agression physique se réduit avec l'âge (Brame, Nagin, & Tremblay, 2001).

2.4. La prévention du harcèlement scolaire

Face au constat de la prévalence du harcèlement scolaire ainsi que ses conséquences néfastes illustrées précédemment, on ne peut fermer les yeux et rester impassible, nous avons le devoir en tant qu'enseignants, directions, politiciens, etc. d'agir. Après avoir recueilli un ensemble de données pour cerner le phénomène de harcèlement, il apparaît intéressant de sonder les différentes études faisant l'objet

d'une mise en place de programmes de prévention. Dans cette partie, plusieurs méthodes de prévention vont être abordées.

Différents programmes sont mis en place afin d'aider au mieux les enseignants et les élèves. Selon Bowen et Desbiens (2004), les programmes de prévention contre le harcèlement ont pour objectif de baisser les comportements inadéquats, tandis que d'autres tendent à améliorer le climat de l'école afin que celui-ci soit plus sécurisant. Les recherches nous disent que la majorité des programmes de prévention en matière de violence cherche à doter les jeunes de certaines compétences comportementales telles que la coopération et l'entraide, l'amélioration de processus cognitifs comme l'empathie et également l'expression des émotions et la maîtrise de la colère (Bowen et al., 2003).

Dans leur recherche Thompson et Smith (2012), proposent deux grandes stratégies afin de diminuer le phénomène de harcèlement : les stratégies pro-actives et les stratégies réactives, elles-mêmes composées de différentes approches. Bien qu'ils distinguent les modes d'intervention en deux orientations, les auteurs concluent que la plupart des écoles utilisent une combinaison de ces techniques.

2.4.1 Les stratégies pro-actives

Les stratégies pro-actives sont des stratégies qui visent à repérer les tentatives d'intimidation afin d'éviter qu'elles se produisent. On peut distinguer celles fonctionnant avec différents acteurs et celles utilisant uniquement l'aide d'un pair. Ces programmes se basent sur les qualités et expériences des élèves pour prévenir et réduire l'intimidation

Dans le but d'une meilleure lisibilité, nous avons décidé de ne traiter que les techniques utilisant l'aide d'un pair, les autres seront annexées.

Il y a tout d'abord celles utilisant la présence de l'adulte :

- *Approches en classes* sont des leçons traitant de l'intimidation peuvent être prévues dans le curriculum. Elles peuvent être composées de lectures ou de jeux de rôles, ainsi que de moyens informatiques... (Smith et Sharp, 1994 cité par Thompson & Smith, 2012).

- *Les cercles de qualité* sont des groupes de résolution de problèmes formés par des élèves qui se réunissent afin de traiter de différents sujets, celui de l'intimidation peut y être abordé. Les élèves y cherchent des solutions pour réduire l'intimidation en tenant compte de son évolution (apparition du cyberbullying) (Thompson & Smith, 2012). Cette stratégie ressemble aux espaces de parole régulés proposés par l'UMons

Les stratégies suivantes font appel uniquement aux pairs, l'adulte n'est pas amené à interagir lors de ces moments. Pour cela, des étudiants sont choisis et formés pour aider lors de conflits ou l'intimidation en proposant des solutions proactives et non violentes.

- *Les cercles d'amis* : durant ces moments, des élèves volontaires et formés aident des élèves connus pour être isolés ou rejetés et qui sont de ce fait plus sujets à l'intimidation.
- *Le traitement en ami* : des élèves sont formés pour fournir de l'aide et une présence amicale aux élèves présentant des difficultés durant les heures de récréation.
- *La tutelle par un pair* : des pairs apportent leur soutien, des conseils et des encouragements à d'autres élèves. Ils interviennent surtout dans des moments plus délicats, comme le changement d'établissements ou l'intimidation.
- *La médiation par les pairs* : pour la résolution de conflits des élèves encadrent des disputant et définissent un problème, en posant des questions clés, en les incitant à trouver des solutions et en évaluant les résultats.
- *La formation de spectateurs/défenseurs* : des élèves interviennent lorsqu'ils constatent une tentative d'intimidation. Ils apportent leur aide à la victime en la défendant face à son agresseur
- *Les cyberMentors* : les personnes se sentant victimes d'intimidation peuvent demander l'aide d'un pair par le biais de l'ordinateur, les élèves ainsi que les mentors sont protégés à l'aide d'un filtre, ils ne savent donc pas être identifiés.

Enfin, bien qu'elle fasse partie de ces six approches, nous choisissons de présenter *la médiation* comme un point à part entière puisque notre expérimentation se base sur cette méthode.

Des stratégies réactives peuvent également être utilisées, elles servent à réagir quand l'intimidation a déjà eu lieu. Leur succès résultera de la capacité de l'élève à décrire de manière précise et efficace la situation. Nickerson et Rigby (2017), de par leur méta-analyse sur les différentes politiques d'anti-intimidation, ont pu classer ces stratégies réactives en six méthodes d'intervention. Nous les avons décrites en Annexe 1.

Conclusion

Comme le soulignent Bowen et Desbiens (2004), les phénomènes de violence et d'intimidation ont toujours fait partie des sphères scolaires et n'épargnent aucune école. Toutefois, le harcèlement à l'école fut traité comme une priorité dans les pays d'Europe, au Canada et aux États-Unis dans les années 1980 (Nicole, 2008). L'abondance d'informations sur ce concept porte sur des critères très variés. Nous pouvons constater que certaines études traitent le harcèlement en ciblant les faits (les comportements); les acteurs (leurs relations); le lien entre les pratiques pédagogiques et les actes de harcèlement; les manières d'intervenir et d'évaluer les programmes de prévention ou encore bien d'autres critères. Ici, l'angle d'attaque choisi sera centré sur la perception des enseignants face au harcèlement lors d'une évaluation d'un programme de prévention prédéfini axé en partie sur la médiation par les pairs.

Nous observons au sein des recherches que les établissements et les classes créent des chartes de vie et des mesures disciplinaires afin d'évincer ce mode de relations violentes entre les élèves. Ces démarches sont simples et usuellement édifiées dans chaque milieu scolaire. Conjointement à ce genre de protocole, de nombreuses écoles font appel à des programmes d'intervention et de prévention par la médiation par les pairs pour contrer la violence et le harcèlement scolaire. Ils sont élaborés par des chercheurs et spécialistes dans ce domaine. Les recherches effectuées, nous ont fait remarquer que la gestion de conflits était souvent associée à la formation de médiation par les pairs.

D'après l'étalage de ces différents programmes de médiation cités dans le point précédent, il en ressort que son efficacité semble être très positive. Johnson,

Johnson, Dudley, Ward, et Magnuson (1995), ont indiqué lors d'une étude, qu'avant l'implantation d'un programme de médiation au sein d'une école, la manière dont étaient résolus les conflits entre le groupe contrôle et le groupe expérimental ne diffère pas. Les étudiants avaient tendance à régler leurs conflits de manière gagnant-perdant au détriment de la relation. Pendant et après la formation, les étudiants du groupe expérimental ont privilégié la relation avec l'autre au détriment de leurs propres envies. Tandis qu'aucune différence significative n'a été perçue dans le groupe contrôle.

Bellon et Gardette (2010), ont observé également qu'une sensibilisation accrue sur l'importance du rôle joué par les pairs peut diminuer sensiblement le harcèlement entre élèves. Cette approche vise à diminuer le nombre d'élèves dit « supporters » et faire chavirer les élèves « outsiders » en prenant un rôle « défenseurs ». De plus, Burrell, Zirbel, et Allen (2003), mentionnent que l'emploi de la médiation par les pairs pourrait résorber les conflits avec succès. De plus, Cunningham et al., (1998) ajoutent qu'elle pourrait réduire le harcèlement dans les cours de récréation.

Cette démarche reste tout de même complexe. Bowen et al. (2003), recensent qu'il faut également amener l'agresseur dans la recherche d'une solution qui soit acceptée par les différentes parties, et qu'il ne faut pas uniquement se centrer sur les acteurs mais sur la nature du problème. Nickerson et Rigby (2017), ajoutent que les enseignants doivent recevoir une meilleure instruction afin d'aider les élèves à développer des attitudes prosociales lors de leurs relations avec leurs pairs et de donner des pistes d'intervention aux élèves témoins de scènes de harcèlement.

C'est pourquoi au travers de ce troisième chapitre, le concept de médiation sera approfondi afin d'en comprendre le mécanisme et de percevoir les différentes étapes à suivre pour intervenir efficacement.

Chapitre 3 : La médiation

Introduction

Comme nous avons pu le remarquer, l'école est un lieu où le phénomène de harcèlement est réel. Longtemps passé sous silence, le harcèlement est aujourd'hui mis sur la table. La médiatisation de certains événements tragiques fait que la plupart des écoles tentent d'éradiquer le phénomène au sein de leur établissement. L'école dispose de plusieurs moyens pour prévenir ce phénomène. La médiation par les pairs en fait partie. Pour cela, certains élèves sont formés au rôle de médiateur afin d'aider leurs condisciples à résoudre leurs conflits. Nous développerons cela dans la suite de ce mémoire. La médiation fait donc le pari que les jeunes sont aptes à acquérir les compétences indispensables à la résolution de conflits et ce, sans avoir recours à la violence. Ce qui leur permettra, de devenir des citoyens responsables dans leur vie future.

De par notre formation, nous nous sentons concernées par cette pratique, elle pourrait très bien faire partie intégrante de notre travail quotidien. Nous nous demandons toutefois, si ce procédé permet de restaurer un climat de classe positif, tout en aidant à diminuer le harcèlement au sein d'une école. Nous nous demandons également si les enfants sont capables de gérer une telle responsabilité. Que va-t-il advenir de l'autorité de l'adulte qui n'est plus consulté pour la résolution des conflits? Toutes ces questions ne trouveront pas réponses dans ce mémoire, mais elles seront la base de notre recherche pour le volet de la médiation par les pairs.

Le sujet étant peu exploité, les ouvrages traitant de celui-ci ne sont pas nombreux. Nous étayerons nos recherches par des informations sur la médiation en général et la médiation scolaire.

3.1. Les avantages de la médiation

3.1.1. Les avantages pour l'élève

La classe est un lieu où des personnes vivent ensemble et forment une communauté. Apprendre aux élèves les comportements attendus dans une société est primordial. Des recherches ont identifié une corrélation entre les habiletés cognitives à résoudre un conflit et le développement de l'adaptation sociale (Crick & Dodge, 1994).

La construction des compétences par la médiation entre pairs est donc un atout. Selon Perrenoud (2004) une compétence nous permet de réagir à une situation complexe, de fournir une réponse acceptable sans que celle-ci ne soit prédéfinie. La compétence est un ensemble de savoirs et de savoir-faire qui aide la personne à gérer une situation complexe.

Contrairement à l'arbitrage, la médiation dote l'élève de compétences qui pourront lui être utiles toute sa vie. Les accords qui sont conclus ont plus de chances d'y être tenus car ils résultent de l'enfant et ne lui sont pas imposés (Johnson & Johnson 1991, cité dans Sharp, 1998).

La médiation va développer des *valeurs humaines et des habiletés sociales* telles que la tolérance, l'écoute et l'empathie. Elle permet de faire ressortir le meilleur de chacun des participants, d'appréhender les relations « interindividuelles et interculturelles », de prendre conscience de l'autre, de ses différences et d'apprendre à accepter le point de vue d'autrui. Développer ces habiletés sociales permettra aux élèves de comprendre les codes et d'avoir un comportement acceptable en classe et en dehors de celle-ci. Contrairement à l'arbitrage, la médiation dote l'élève de compétences qui pourront lui être utiles toute sa vie en l'aidant à s'insérer dans sa vie sociale et professionnelle. Pour favoriser ces compétences, des règles de vie peuvent être établies. Il est important de ne pas en avoir trop et que celles-ci soient claires, ne laissant pas de place à l'interprétation. Plus les règles viendront des enfants, plus ils les respecteront facilement. Une fois les règles établies et comprises par tout le groupe classe, il faut y appliquer les

sanctions en cas de non-respect. Ceci permettra à l'élève de comprendre que ses actes ont des conséquences (Canter & Peterson, 2003).

C'est également ce que nous dit l'Université de Paix (2010), l'entraînement à la médiation permettrait aux élèves d'acquérir une série d'habiletés sociales telles que :

- *Mieux se connaître et mieux connaître les autres.* Cette compétence sera développée lors de la recherche d'une solution, l'autre a des idées et attentes différentes de moi, il est important de pouvoir les mettre en regard pour que tous y trouvent leur compte. Mais également pour qu'ils puissent exprimer une émotion lors d'un conflit.
- *Augmenter sa confiance en soi et en l'autre.* Les "médiés" doivent pouvoir avoir confiance dans le médiateur, sans sa capacité à être impartial.
- *Expérimenter la coopération au sein du groupe.* Lors des échanges lors de la médiation, chacun a le droit à la parole et doit être respecté par l'autre.
- *Prendre sa place dans un groupe en respectant celle des autres.* Lors de la médiation, chaque membre doit respecter l'autre, qu'il soit médié ou médiateur.
- *Élargir sa représentation du conflit.* L'enfant apprendra lors d'un conflit que ce qui n'est pas un problème pour lui, peut l'être pour autrui. Cela lui permettra de pouvoir écouter l'autre.
- *Découvrir les différentes attitudes en conflit et leurs conséquences.* Lors de la recherche de solutions, il est important de voir le vrai nœud du problème afin de ne pas définir une solution inadaptée à celui-ci.
- *Identifier les freins et les leviers à la communication.* Lors des espaces de médiation il sera plus intéressant de favoriser l'écoute active, la reformulation afin de bien comprendre ce que l'autre a à dire.
- *S'exercer à l'écoute de soi et des autres.* Lors de la reformulation des faits, le jeune sera amené à prendre en considération l'avis des autres.
- *S'entraîner à l'expression non violente.* Apprendre à écouter tout au long du processus de médiation est primordial.
- *Chercher des solutions créatives au conflit.* Lors de la recherche de solutions les élèves devront s'exercer à cette compétence.

- *S'approprier le processus de la négociation et de la médiation par les pairs.*
Cette étape sert de clôture car elle reprend les différentes notions qui permettent la médiation.

La médiation sera également une *aide pour les jeunes durant leur parcours scolaire*. En effet, à l'heure actuelle, l'école ne demande plus uniquement à l'enfant d'apprendre les choses, elle souhaite que le jeune soit capable de décrypter les attentes implicites du système scolaire par une démarche autonome et réflexive afin de pouvoir réaliser le travail demandé. La non-maîtrise de ces codes entraînera chez l'élève un décrochage scolaire, de l'absentéisme voire même de la violence (Blaya, 2006). La médiation aidera l'élève à percevoir les différentes facettes de l'école. Elle aide à analyser une situation complexe, à la rendre compréhensible par tous en sollicitant chez les élèves une recherche réflexive sur l'apport de solution.

Un autre avantage réside dans *l'apprentissage de l'autonomie et la responsabilisation*. L'autonomie, c'est pouvoir résoudre seul certaines situations sans avoir à faire appel à des personnes extérieures. Quand l'élève n'a plus besoin de l'adulte pour régler ses problèmes, l'autonomie est acquise (Meirieu cité par Condette-Castelain & Hue-Nonin, 2014). La médiation implique également que l'élève soit responsable de ses actes et les assume, il ne doit pas juste se positionner en victime et refuser les torts qu'il pourrait avoir dans le conflit. Elle permettra à l'élève de découvrir ce qui est ou non autorisé, de respecter l'autre. Les bienfaits de la médiation permettraient aux élèves de pouvoir gérer un conflit en dehors de la sphère scolaire, en développant une meilleure citoyenneté (Johnson & Johnson, 1996).

La médiation entre pairs peut aussi influencer positivement *l'estime de soi* et permettre aux acteurs *d'oser s'exposer en public*. Un conflit apparaît lors d'un désaccord entre des personnes, cela génère des réactions affectives mal gérées. Le travail de médiation va permettre aux tensions de s'apaiser et de retourner à des relations sereines. Grâce à l'autonomie offerte aux élèves dans leur résolution de conflits et la reconnaissance des adultes quant au travail effectué, ceux-ci augmenteront leur estime d'eux-mêmes (Condette-Castelain & Hue-Nonin, 2014). Être choisi par ses pairs pour devenir un médiateur est valorisant pour l'élève,

celui-ci en ressent une grande fierté en augmentant son amour-propre et sa confiance en lui, 8% des élèves interrogés l'ont affirmé. Ce pourcentage passe à 67% pour les filles et 57% chez les garçons si l'on y ajoute le développement personnel quant aux nouvelles compétences acquises (Türnüklü, 2011).

Des études sur l'évaluation des programmes de prévention de la violence existant en Amérique ont démontré que grâce à ceux-ci les compétences citées précédemment étaient améliorées chez les jeunes. Même si celles-ci sont faibles et ne persistent dans le temps que lorsqu'elles sont réactivées. La médiation par les pairs permet de solliciter à nouveau ces compétences lorsqu'un conflit se présente (Condette-Castelain & Hue-Nonin, 2014). Lors de situations de conflits réelles, elles permettent aux jeunes de pouvoir réaliser un transfert entre la théorie et la pratique. Il en va de même lors de situations de harcèlement entre plusieurs jeunes (Bowen et al., 2003).

3.1.2. Les avantages pour l'école

C'est un mode de résolution de conflits *rapide*, la médiation peut se mettre en place en quelques jours et ne dure généralement qu'une ou deux séances. Du fait que c'est un processus rapide il est aussi peu coûteux (Mirimanoff, 2013).

Le travail de médiation demande un *partenariat* entre ceux qui l'installent au sein de l'établissement, ceux qui la sollicitent, ceux qui la pratiquent et ceux à qui elle s'adresse. Tous ces acteurs agissent dans un but commun. Celle-ci n'est pas uniquement interne à l'école mais peut s'ouvrir à l'extérieur (familles, CPMS, SPJ, SAJ...). Cela permet à chacun de pouvoir profiter des compétences et de l'expérience des autres (Sowula, 2003).

La pratique de la médiation est en adéquation avec "les Socles de Compétences" de 2013 et le "Décret Missions" de 1997.

Les quatre objectifs du Décret Missions (1997) sont pleinement sollicités par la médiation par les pairs.

- Promouvoir la confiance en soi et de la personne de chacun des élèves.

- Selon l'Université de Paix (2010), développer la confiance en soi évite la compétition pour favoriser la coopération. Lors de la résolution de conflits par les pairs, les élèves doivent collaborer afin de trouver une solution.
- Amener tous les élèves à s'appropriier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active économique, sociale et culturelle.

Cette manière de procéder permet également aux élèves de trouver une place de citoyen dans la vie sociale, l'écoute active et la solidarité sont mise en place. Ceci est indispensable pour respecter l'autre et le groupe auquel on appartient.

- Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, et ouvertes aux autres cultures.
- Assurer à tous des chances égales d'émancipation sociale. (Décret Missions, 1997)

Cet espace de parole laissé aux jeunes permet à tout le monde de pouvoir s'exprimer, quel que soit leur niveau scolaire ou social, ceux-ci ne sont pas pris en compte. Il permet à certains élèves qui n'ont pas la possibilité, ou le droit de s'exprimer chez eux de le faire librement lors des espaces de médiation. La communication et l'écoute sont ainsi développées, le jeune pourra se rendre compte par lui-même qu'il est possible de régler un conflit par la parole et non toujours par les coups.

Les élèves sont engagés dans la prise de décisions. Toutefois il est important que le jeune soit conscient que l'autorité que lui confère sa place de médiateur n'est en aucun cas comparable à celle du personnel enseignant. Comme nous le disent Antoine Garapon et Sylvie Perdriolle (cités par Condette-Castelain & Hue-Nonin, 2014) les jeunes ne se contentent plus uniquement de subir les normes, ils veulent en réaliser l'élaboration. L'autorité est ainsi « divisée et composée ». Elle est perçue comme une négociation et une réflexion collective.

Un autre avantage de la médiation est l'apprentissage *de la démocratie* qui est la liberté de chacun de participer à la prise de décision. La médiation répond à ce droit en offrant la possibilité à chacun des acteurs de prendre part à des décisions qui mettent fin aux conflits et peuvent être appliquées en cas de récurrence. L'école est une organisation complexe dans laquelle des règles doivent être établies et maintenues car quand les opinions s'opposent un conflit peut survenir.

Blanchet et Trognon (cité par Condette-Castelain & Hue-Nonin, 2014) distinguent trois types de conflits:

- *Le conflit de contenu* : quand les personnes ne s'entendent pas sur les éléments à retenir.
- *Le conflit des personnes* : qui oppose les ressentis ou les représentations personnels.
- *Le conflit de procédures* : qui pose problème quant aux méthodes de travail.

Ces conflits entraînent la désintégration d'un groupe en sous-groupes, chacun y défend alors ses propres intérêts. Les relations s'enveniment pour aller jusqu'à disparaître. Pour éviter que le conflit ne devienne destructeur, il est important de renouer le dialogue pour trouver une solution.

3.2. Les inconvénients de la médiation pour l'élève

Il y a tout d'abord les médiateurs qui de par leur manque de maturité, auront peut-être du mal à se différencier des autres élèves. Avoir ce rôle de médiateur signifie être "différent" des autres :

- 36% des élèves affirment que "c'est la honte", c'est s'occuper de choses qui ne les regardent pas. Cela peut également être dangereux car des coups peuvent se perdre lors d'une intervention.
- 45% des élèves sont également déçus du manque d'intérêt que leur camarade affiche et ne veulent donc plus continuer le processus.

L'investissement de ce rôle est important et demande une présence constante : dans la cour de récréation par exemple. (Dechoux, Hoerner, & Provot, 2005). Les médiations n'aboutissant pas à des résultats satisfaisants peuvent

provoquer un sentiment d'humiliation. C'est ce qu'a révélé l'étude menée par Türnüklü (2011) où 3% des filles et 17% des garçons imaginent que cela puisse être dû à un manque de compétence de leur part.

3.3. Les limites de la médiation

Si la médiation présente certains avantages pour l'élève et l'école, elle a cependant quelques limites. Plusieurs auteurs ont relaté certaines causes qui pourraient empêcher le programme de médiation de fonctionner de manière optimale. Certaines pistes sont avancées également afin de réduire ou pallier à ces causes.

Selon Dechoux et al. (2005), les "médiés" indiquent que la résolution de conflit de manière non violente ne fait pas partie de leurs habitudes, il faut du temps pour que l'utilisation de la médiation en cas de conflit devienne un automatisme de la part des élèves. Ces mêmes auteurs soulignent que 53,6% des élèves n'ont jamais eu recours au service de médiation mais pensent y avoir recours un jour. Certains élèves ont peur de susciter des moqueries en faisant appel à la médiation, car il est plus gratifiant de pouvoir régler ses problèmes seul que de devoir faire appel à une aide. Régler ses conflits par des coups permet à certains de se montrer et de s'imposer (Dechoux et al., 2005). Certains peuvent même présenter de l'hostilité par rapport au processus (Johnson & Johnson, 1996). D'autres ne savent même pas les raisons qui les amènent à la médiation. Les problèmes sont assez flous, il devient alors difficile de les résoudre (Casella, 2000).

Les limites peuvent également survenir de l'adulte ayant autorité sur les élèves. En effet, de nombreuses médiations ont été imposées aux élèves, alors qu'il est important que la démarche vienne d'eux. Le manque d'investissement de la part de l'établissement, laisse supposer aux élèves que la médiation n'est pas si utile que cela au final. Les éducateurs et enseignants ne rappellent pas aux élèves en conflit, la présence d'un médiateur pair au sein de l'école.

Pour Dechoux et al. (2005) :

- 18% des médiations ont seulement été proposées aux élèves.
- 57,4% des élèves affirment ne pas savoir qui sont les médiateurs et ne savent pas, par conséquent, faire appel à eux

Certains enseignants peuvent se montrer réticents quant à la mise en place d'un programme de médiation suite à la perte de temps que cela pourrait engendrer. Diriger les ateliers en classe, laisser du temps aux élèves afin de résoudre eux-mêmes leurs conflits demandent du temps que les enseignants n'ont pas toujours à leur disposition. Un enfant ne devient pas expert en résolution de conflits après quelques heures de formation, il faut lui laisser du temps. Il est important de réactiver les connaissances tout au long de l'année. Certains pensent qu'une solution apportée par l'enseignant est plus rapide (Lindsay, 1998). Pourtant Dummer (2010) nous dit que les élèves qui résolvent eux-mêmes leur conflit laissent plus de temps et d'énergie à l'enseignant pour apprendre. L'enseignant peut donc prévoir quelques moments en classe, pour réaliser différentes activités afin de discuter de choses qui leur posent problème.

Une des limites de la médiation peut provenir d'un manque de formation. Casella (2010), nous dit que certaines écoles recherchent un programme de médiation, en s'imaginant en trouver un tout fait. Chaque établissement à ses difficultés, chaque cas est différent et il est important de mettre le doigt sur ce qui pose problème et concevoir son propre programme. Bell et al. (2000) nous disent qu'il est important de prévoir une réunion afin de récolter l'avis des enseignants et ainsi de pouvoir concevoir ce programme en s'appuyant sur leurs dires. Il est également important que tout le corps enseignant s'implique dans ce processus de médiation, afin qu'un maximum de personnes soient prêtes à venir en aide aux élèves. Il convient également d'inclure les parents dans ce projet, en proposant à certains de suivre la formation afin de renforcer l'équipe d'aide (Dummer, 2010). Un coordinateur peut être désigné, il se chargerait du recrutement et de la formation des médiateurs et suivrait des formations afin de se maintenir à niveau.

Si l'équipe éducative n'est pas formée correctement, elle ne pourra pas soutenir correctement le programme. Certains professeurs aimeraient pouvoir

bénéficier de techniques de résolution de conflits afin d'avoir plus de pistes à proposer aux élèves en cas de problème. Les élèves doivent également recevoir cette formation spécifique (exercice, résolution de conflits), sinon il est possible que les médiateurs soient perçus comme des policiers qui sont là pour faire régner la loi. Après la formation, les enseignants ne doivent pas être laissés sans aide. En effet, ceux-ci reçoivent un soutien pendant la formation mais il est important que ce soutien continue par la suite. Pour que le programme perdure et donne des résultats satisfaisants, il est important que les enseignants soient soutenus et suivis par les organisateurs du programme. En cas de problèmes, ils doivent pouvoir se tourner vers une ou des personnes de références (Lindsay, 1998).

L'influence de l'entourage de l'élève peut aussi poser problème car celui-ci inculque des valeurs et des habiletés sociales. L'école n'a aucune emprise sur l'éducation donnée par la famille et les limites qu'elle impose à leur enfant. Celles-ci peuvent différer de celles de l'école et provoquer des comportements négatifs. De plus, la médiation n'est pas un processus utilisé de manière spontanée dans les familles. Certaines écoles proposent aux parents de participer à cette formation, mais les enseignants n'en ont pas ressenti les bienfaits (Lindsay, 1998).

Le moment de la mise en place du dispositif après avoir reçu la formation semble également jouer un rôle. Une étude menée par Sharp (1998) à comparer deux écoles, l'une ayant reçu une formation et mise en action par les pairs tirée du travail de Schrupf en 1994 avant janvier et l'autre après. L'école ayant reçu la formation et mise en œuvre avant le mois de janvier a constaté une diminution des conflits de 73% après la mise en place de la formation. L'école ayant reçu la formation et mise en place entre janvier et mars n'a pas eu de résultats significatifs quant à la baisse de conflits. Il en va de même pour les écoles ayant reçu la formation au mois d'avril. L'auteur pose comme hypothèse que plus la formation arrive tard dans l'année scolaire, plus les conflits ont le temps de prendre de l'ampleur parmi les étudiants. De même changer les règles de la classe installées dès le début de l'année, en cours de route est moins efficace.

3.4. Les étapes de la formation à la médiation

Afin d'éviter une partie de ces problèmes, une proposition de médiation nous est proposée par Condette-Castelain et Hue-Nonin (2014). Elles nous proposent une formation à la médiation à suggérer dans les écoles, cette formation se divise en cinq étapes. Ces étapes nous semblent importantes car être un bon médiateur ne s'improvise pas, ce n'est pas quelque chose d'inné. Un manque de formation pourrait entraîner les différents soucis relatés ci-dessus et ne pas amener les résultats escomptés au sein de l'établissement scolaire. En contrepartie, une bonne formation dotera les élèves et l'équipe éducative de compétences en résolution de conflits, en négociation, en reformulation des problèmes et permettra aux médiateurs de gérer au mieux les médiations. Il rendra l'équipe éducative apte à répondre aux différents questionnements des élèves et leur permettra de les seconder en cas de besoin.

1. *Informar la communauté scolaire* en présentant le projet à l'ensemble du personnel de l'établissement, en listant les éléments qui aideront à la faisabilité du projet et attirer le personnel à devenir une personne-ressource pour les médiateurs. Le formateur encadrera et formera les élèves, organisera les rencontres et fera respecter les principes de la médiation. Il sera également nécessaire de prévoir un lieu où les médiations pourront se dérouler. Il faudra prévoir un tableau d'informations pour les professeurs afin de les prévenir des médiateurs sollicités. Il ne faut pas oublier d'informer les parents de ce projet qui se met en place au sein de l'établissement.
2. *Former les adultes accompagnateurs* en informant les participants sur ce qu'est la médiation et le rôle des médiateurs. Les initier aux attitudes à adopter face à un conflit. Pour favoriser ce travail différents exercices seront réalisés par les volontaires (Annexe 2).
3. *Sensibiliser les élèves et recruter les médiateurs* en les informant sur ce qu'est la médiation, leur présenter leurs futurs rôles et fonctions. Recruter des volontaires en observant leurs motivations et leurs qualités. Il est important de permettre à tout le monde de devenir médiateur (Annexe 3).

4. *Former les élèves médiateurs* en leur proposant de suivre un programme pour leur expliquer les attitudes à avoir face à un conflit, quels seront ses devoirs pour terminer par la mise en situation (Annexe 4).
5. *Suivi du dispositif*. Après 6 mois de mise en œuvre, faire un premier bilan en précisant les difficultés survenues, recenser les médiations réalisées ainsi que les médiateurs concernés (Annexe 5). Après un an, organiser une réunion avec les médiateurs. Ceux-ci effectuent une étude qualitative des médiations qu'ils ont eu à réaliser (Annexe 6). À la fin de cette réunion les élèves reçoivent un diplôme qui atteste de leurs compétences (Annexe 7). Une deuxième réunion sera réalisée avec les accompagnateurs ainsi que des représentants des médiateurs (Condette-Castelain & Hue-Nonin, 2014).

Lors de l'analyse du programme proposé par l'UMons nous chercherons à savoir si ces étapes de formation sont respectées.

Les auteures nous informent que la seule mise en place de la médiation ne résoudra pas tous les problèmes de violence au sein d'un établissement. Elle n'est qu'une piste parmi d'autres à réaliser (Condette-Castelain & Hue-Nonin, 2014). Cette théorie est confirmée par Bickmore (2001) qui suggère d'avoir recours à une multitude d'actions pour lutter contre la violence.

Conclusion

Nous remarquons que la médiation par les pairs découle de la médiation scolaire déjà mise en place depuis plusieurs années au sein de différents établissements dans le monde mais également en Belgique. Grâce à elle une multitude d'avantages sont recensés. Certains conseils sont également listés afin de donner un maximum de chances au programme d'aboutir à contrer la violence scolaire voire être une piste contre le harcèlement. Ces informations recueillies nous permettront d'analyser différents programmes dont celui de l'UMons et ainsi repérer afin de voir si toutes les conditions sont réunies pour le succès de celui-ci.

Chapitre 4 : Les programmes de prévention et les interventions existantes sur l'utilisation de la médiation par les pairs pour prévenir et traiter le harcèlement

Introduction

Ce dernier chapitre de notre partie théorique sera consacré en partie aux différents programmes de médiations mis en place dans le monde mais également en Belgique. Nous souhaitons relever les similitudes mais également les divergences entre ces différents programmes. Cela nous permettra de comprendre quels éléments sont mis en application et de comparer cela avec le dispositif de Bruno Humbeeck qui sera détaillé à la fin de ce chapitre.

4.1. Les recherches expérimentales en cours

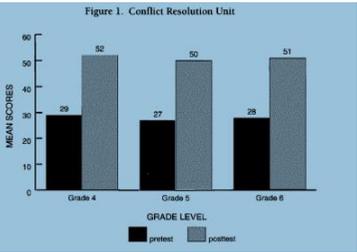
D'un point de vue international, beaucoup de dispositifs autour de la médiation sont mis en place. Nous avons choisi de les présenter sous forme de tableau afin de repérer les similitudes et différences entre chacun.d'eux.

Tableau 1 : Les recherches en cours sur la médiation par les pairs

Tennessee	Iran	Turquie	USA	New-York
Bell, S.K., Coleman, J. k, Anderson, A., Whelan, J. P. (2000)	Jorbozeh, Dehdari, Hassanzadeh, Taghdisi, Hosseini (2013)	Türnüklü A. (2011)	Roush G. & Hall E. (1993)	Sharp A. (1998)
Formation par les cadres	CRPM (Conflict resolution/Peer Mediation)	CRPM		
			Etude visant à évaluer les effets de l'enseignement de la médiation et de la résolution de conflits.	Étude visant à voir si la médiation par les pairs a une conséquence sur les renvois pour cause de bagarre
- 798 étudiants : 268 sont formés par des spécialistes et 530 sont formés par les élèves médiateurs. - 1 coordinateur a été formé	- 275 élèves de primaire de deux écoles. 122 : groupe témoin 153 : groupe expérimental tous ont reçu la formation	- 830 étudiants de première année (28 classes) 2 ans Formation 31h :	145 primaires (4-5-6) 153 (1 ^{er} cycle du secondaire) Pré-test et post-test réalisé pour quantifier le nombre de conflits	Etude 1 : expérience concernant 45000 élèves, une majorité de ceux-ci vivent en-dessous du seuil de pauvreté. 80% sont des

<p>dans l'école</p> <p>- La formation a duré 2 mois à raison de 3h/2semaines</p> <p>Suivi demandé par les professeurs : contact hebdomadaire avec coordinateur</p> <p>- Contenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Résolution de conflits ❖ Vidéos de médiations ❖ Jeux de rôles <p>Entre temps devoir à faire pour les élèves</p>	<p>CRPM formation cadre étudiant¹</p> <p>- Formation : début : octobre</p> <p>2 mois : 16h (2h/sem)</p> <p>- Contenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Gestion de la colère → 5h ❖ Techniques de communication (écoute active, langage non-verbal, respect de l'autre)→ 5h ❖ Qualifications de résolutions de conflits (sources de conflits, techniques de résolution de conflits, médiation par les pairs) → 6h 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Compréhension de la nature des conflits interpersonnels → 11h; ❖ Techniques de communication →4h; ❖ Qualifications de gestion de colère→ 6h; ❖ Qualifications interpersonnelles de résolutions de conflits → 10h. <p>- Exercices variés (individuels, en groupe, par pair, etc.).</p> <p>Après la formation 12 étudiants ont été choisi par classe.</p>	<p>- Intervention en 3 parties:</p> <p>→ Pour les écoles primaires</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ une unité pacifique de résolution des conflits → 6 h; ❖ Méthode pacifique de résolution des conflits→ 1 h ❖ Formation des étudiants en tant que médiateurs pairs. <p>→ Pour les écoles de 1^{ère} secondaire (90h)</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Qualification de résolution de conflits; ❖ Formation à la médiation par les pairs; ❖ Expérience de médiation 	<p>minorités. 4 collèges sélectionnés pour participer à l'enquête.</p> <p>Étude 2 : une formation identique de médiation est donnée à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 30 élèves avant le mois de janvier - 23 élèves entre le mois de janvier et mars - 9 élèves après le 1^{er} avril
---	---	--	--	--

¹ Formation de cadre étudiant : tous les étudiants sont formés à la médiation

	<p>Leçon à faire en plus (avec l'aide d'un livre) : jeux de rôles, affiches, livres, fiches de travail, etc...</p> <p>- Après la formation 3 mois d'expérimentation.</p> <p>- Le groupe contrôle a été formé à CPRM (3 étudiants par classe).</p>			
<p>- 63,2% des élèves se réfèrent aux médiateurs pour résoudre leurs conflits</p> <p>- L'accord perçu comme avantageux entre les deux partis a augmenté de 24,8% à 82,2%.</p> <p>- 81% de diminution de conflits</p> <p>- 20% de renvoi en moins</p>	<p>Après 6 mois de mise en œuvre :</p> <p>- Conflit G C : sont passés de 188 à 197, pas de changement dans la manière de résoudre les conflits → gagnant-perdant</p> <p>G E : les conflits ont diminué de 27%</p> <p>- 63% des élèves ont fait appel à un médiateur.</p> <p>- Résolution de conflit win-win ont augmenté de 57,8%</p>	<p>- Amélioration du développement personnel chez 67% des médiatrices et 57% :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Amélioration de résolution de conflits. ❖ Diminution des agressions, meilleure gestions des émotions et plus de dialogue. ❖ meilleure compréhension envers autrui. Augmentation de l'empathie. 	<p>Figure 1. Conflict Resolution Unit</p>  <p>Les professeurs remarquent une amélioration dans les techniques de communication, de l'écoute et de la résolution de conflits</p> <p>Au niveau primaire, le pré-test et le post test montrent</p>	<p>Etude 1 : 3 écoles sur 4 ont présenté une diminution significative des renvois au sein de leur établissement (17%, 32% et 33%)</p> <p>Étude 2 : les élèves ayant reçu la formation avant le mois de janvier ont une réduction de 73% des renvois après la mise en place de la formation.</p> <p>Les deux autres groupes n'ont présenté aucune</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Changement de perception vis-à-vis d'un conflit et meilleures perspectives. Plus d'écoute, de respect, interventions positives et pacifiques. ❖ - 98,8% à un accord dans la résolution de conflits. 	<p>que les conflits sont deux fois plus résolus grâce de manière pacifique après avoir reçu la formation.</p> <p>La présence de médiateurs dans la cour provoque une diminution des conflits</p>	<p>diminution significative après la formation</p>
<p>- Le soutien des administrateurs et des personnes clés qui sont investis dans la médiation par les pairs semble être un facteur vital pour la longévité du programme.</p> <p>- Des réunions sont indispensables (planifier, adapter le programme) pour que les auteurs et le coordinateur du programme puissent s'adapter de manière spécifique pour</p>	<p>- approche du cadre étudiant est plus efficace dans cette école.</p>	<p>Cette étude montre à travers les entretiens réalisés que les étudiants se disent pouvoir rester plus calme face à un conflit en choisissant de ne pas se battre.</p>		<p>Cette étude nous montre qu'il semblerait que la médiation ait tendance à mieux fonctionner quand elle est mise en place durant le 1^{er} trimestre de l'année scolaire. L'auteur explique cela avec comme hypothèse que plus le programme débute tard, plus les conflits ont le temps de s'intensifier.</p>

<p>répondre aux besoins de l'école.</p> <p>- Cette enquête montre l'importance de maintenir le contact avec le coordonnateur du programme et le directeur de l'établissement.</p>				
---	--	--	--	--

Belgique	Virginie	Vienne	Hawaï	Canada
Dumont V. (2011)	Long J. Frabricius Musheno M. & Palumbo D (1998)	Fougeret-Linlaud, V., Nicole, C., Chabaud, F., & Gicquel, L. (2016).	Araki (1990)	Bowen & al (2006)
Graines de médiateurs		Feelings jeu de groupe où l'on partage ses émotions qui ont pour but de diminuer la violence et le harcèlement s'ils sont utilisés fréquemment	DPMS Projet coopératif de 3 ans visant à utiliser la médiation comme approche alternative à la gestion de conflits	Vers le Pacifique
Voir si le fait d'outiller les enseignants leur permet de gérer seul les situations conflictuelles.	Voir si la participation de la médiation à l'école primaire augmente la compréhension des conflits.	Étude visant à voir si la mise en place d'un médiateur utilisant les émotions permet de diminuer le harcèlement.	La médiation peut-elle est utilisée comme une technique pour contrôler les conflits	Évaluer auprès des élèves les impacts des ateliers et évaluer les effets combinés des ateliers, des actions des médiateurs de l'action des médiateurs
La formation dure 2 ans La formation est composée	43 étudiants ont été formés à la médiation par les pairs.	6 mois - Classes de 4 ^{ème} , 2 collèges	3 écoles (1 primaire et 2 secondaires)	- 13 écoles : 8 → groupe contrôle et 5 → groupe

<p>de 10 animations/an. 3 jours de formation pour les enseignants, 2 jours pour l'équipe éducative, 1 journée de sensibilisation pour les directions et une conférence pour les parents.</p> <p>Lors de la 1^{ère} année d'animation, l'élève apprendra à différencier fait et jugement, exprimer ces émotions, gérer sa colère en cas de conflit et pouvoir identifier son attitude lors de celui-ci.</p> <p>Lors de la 2^{ème} année, les élèves sauront : gérer un conflit avec une issue positive, soit en tant que médiateur en écoutant, exposer des émotions, identifier les faits, trouver des solutions et en choisir une qui convienne à tous.</p>	<p>Au moment de la récolte des données 37 l'étaient toujours.</p> <p>Pré-test et post-test (4mois après) pour l'empathie, amour-propre, qualifications cognitives</p> <p>Les étudiants ont reçu 15h de formation par des professionnels d'une agence locale réparties sur 3 week-ends</p> <p>Ils y ont appris : les principes, les règles de la médiation, des rôles du médiateur, le déroulement d'une médiation. Comment synthétiser les informations reçues, comment choisir une solution avantageuse pour les différents partis ainsi que la clôture d'une médiation.</p>	<p>groupe contrôle</p> <p>- Classe de 4^{ème} d'un autre collège groupe témoin</p> <p>Étude menée en 3 temps :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Élèves ont répondu à un questionnaire ❖ 4 séquences de jeu en classe ❖ Second passage de questionnaire <p>Jeu en duo</p> <p>- Choix entre 8 émotions face à une situation imaginaire (la plus proche de leur ressenti)</p> <p>- Deviner l'émotion de leur partenaire</p>	<p>34790 étudiants</p> <p>2078 membres éducatifs</p> <p>Phase de démarrage : activité d'orientation (discussions avec les professeurs) et de formation ; 20h pour les étudiants et les professeurs avec un coordinateur à temps plein. Le tout effectué sur un mois.</p> <p>- Questionnaire un pour les professeurs (obtenir les perceptions du projet) et un pour les médiateurs (résultats des médiations).</p>	<p>témoin</p> <ul style="list-style-type: none"> - questionnaire pour évaluer les connaissances en résolution de conflits. - vision des comportements par les pairs - vision de l'enseignant sur les comportements de l'enfant - groupe d'enfant évalué sur leur capacité à résoudre des conflits interpersonnels - questionnaire général (enseignants) <p>Programme divisé en 2 volets répartis sur 2 ans</p> <p>1^{er} volet : résolution de conflits avec des outils pour une meilleure compréhension de ceux-ci. Comment les gérer de manière non-violente.</p>
--	---	---	---	--

<p>Les acquis visés pour ces 2 années de formation sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compétences en matière de résolution de conflits - Chacun a le droit de s'exprimer, mais doit apprendre à écouter l'autre. <p>4 rouages : vivre ensemble, comprendre, communiquer, agir,</p>	<p>Réalisation d'exercices de médiation. Après chacune de celles-ci, un rapport était rempli par les médiateurs avec le type de conflit, le lieu, les personnes concernées et la situation trouvée.</p> <p>Travail en duo</p> <p>A la fin de l'année scolaire 91 élèves ont répondu à un questionnaire (69,5% des participants). Ainsi qu'une enquête destinée uniquement aux médiateurs</p>			<p>Apprendre à écouter et à comprendre l'autre</p> <p>Ceci est développé en ateliers proposé depuis la maternelle.</p> <p>2^{ème} volet : la médiation. Des médiateurs sont formés. Et les parents sont informés du programme mis en place + conférence sur la résolution de conflit pacifique de conflits.</p> <p>Une équipe d'intervention est formée au sein de l'établissement (direction, un enseignant/cycle, parents)</p>
<p>Après 1 an de formation 80% des élèves arrivent à différencier un fait d'un jugement, ont un meilleur vocabulaire quant aux différents sentiments.</p>	<p>96% des conflits ont donné lieu à un accord (même s'il ne signifiait pas changé un comportement)</p> <p>89,3% ont maintenu leur</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Après 6 mois aucune différence n'est perçue dans le groupe témoin. - Une diminution de 6,7% du taux de harcelés dans le 	<ul style="list-style-type: none"> - 90% du succès du programme dépend de la phase de commencement. - Importance du coordinateur, il réalise les activités du 	<ul style="list-style-type: none"> - Gains d'habileté comportementales et sociocognitives en résolution de conflits supérieur chez le groupe contrôle.

<p>Après 2 ans ils peuvent mieux gérer les conflits, être un médiateur de pairs en pouvant mieux décrire une situation, une meilleure écoute. 27% attestent d'une issue positive au conflit.</p> <p>Les enseignants relatent un meilleur climat de classe.</p> <p>Après deux ans au sein de ce programme, 60% des élèves se sentent capables de gérer seul une situation conflictuelle de manière adaptée.</p>	<p>accord après le conflit. Tandis que 71,6% estiment que l'autre parti a maintenu l'accord trouvé</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pas de différence significative concernant l'empathie. - Les élèves plus âgés ont de meilleures capacités cognitives que les plus jeunes. <p>70% s'accordent à dire qu'ils utilisent les compétences acquises lors de la formation en dehors des murs de l'école</p>	<p>groupe contrôle (60/90 élèves non harcelés avant la mise en place du programme contre 67 après).</p> <p>Diminution significative de nombre d'harceleurs dans le groupe contrôle</p>	<p>commencement, impliquent les professeurs, garantit la bonne exécution du programme</p> <ul style="list-style-type: none"> - Importance de prévenir les parents - 92,6% des conflits ont été résolus de manière positive (point de vue des professeurs et des élèves) 	<p>- Les enseignantes remarquent :</p> <p>une diminution des problèmes externalisés. Une meilleure gestion des émotions lors de conflits</p>
	<p>L'étude a montré que savoir changer son comportement semble être plus lié à la maturité qu'à l'exercice de la médiation.</p> <p>L'étude montre également</p>	<p>L'étude montre que plus un élève est harceleur moins il aura de l'empathie</p> <p>Plus un élève est alexithymique (du mal à exprimer ses émotions) plus</p>	<p>L'étude révèle que la phase de démarrage est une clé essentielle de la réussite d'un dispositif de médiation.</p> <p>Un point important est la</p>	<p>L'étude nous indique que l'exposition au programme empêche l'augmentation de problèmes externalisés.</p>

	<p>que les élèves sont capables d'effectuer un transfert des compétences acquises.</p> <p>Pas beaucoup de modification dans les traits affectifs des médiateurs</p> <p>Elle a également montré que les élèves trouvent des solutions provisoires pour résoudre leurs conflits.</p>	<p>il a de chances d'être harcelé.</p>	<p>présence d'un coordinateur, ainsi qu'une bonne communication avec les parents</p>	
--	--	--	--	--

4.2. Le dispositif de prévention de l'équipe Universitaire de Mons de Bruno Humbeeck

L'Université de Mons a entrepris depuis 2009, une autre recherche qui se prénomme "*Prévention des violences visibles et invisibles dans les cours de récréation*" (Humbeeck, 2014). C'est sur celle-ci que nous avons voulu baser notre recherche.

Ce projet pilote et ces interventions sous la gouverne de Bruno Humbeeck ont pour but de créer un dispositif de prévention de lutte contre le harcèlement scolaire. Six ans après, ce projet de recherche-action obtient le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles et permet ainsi à 418 écoles de la région de Namur, Charleroi et du Brabant Wallon de bénéficier de ce programme au sein de leur établissement.

Ce modèle est composé de trois interventions bien distinctes : réguler la cour de récréation, réguler des espaces de parole et créer un conseil de discipline.

Le principe de ce premier volet est d'apporter une réflexion sur l'aménagement des cours de récréation propre à chaque établissement afin de créer trois zones de jeux bien hétérogènes et distinctes par des repères visuels (peintures au sol). Un travail en amont doit permettre de créer des règles et sanctions explicites et précises concernant le respect de ces différentes zones afin de créer un espace de jeu clair et serein pour tous les enfants. Ensuite, l'ensemble des acteurs doivent mettre en pratique ces décisions et veiller au respect des différents points imposés. Lors d'un conflit, les enfants sont amenés à trouver ensemble une solution positive et adéquate dans un espace de réflexion.

Le deuxième volet consiste à placer les enfants dans *des espaces de parole exclusivement régulés par des mécanismes de médiation par les pairs* (Humbeeck, 2014). Si la situation est pesante et que l'élève en souffre, les espaces de parole régulés sont une ressource pour gérer et trouver une solution en groupe. Cette pédagogie a pour objectif d'aiguiser l'intelligence émotionnelle et collective du groupe-classe en échangeant ses ressentis et en stimulant les élèves à apporter des solutions adéquates aux conflits rencontrés. Ces séances permettent aux élèves

d'acquérir certaines habiletés telles que : oser s'exprimer sur ce qu'ils ressentent et mettre des mots, des émotions justes sur ce qu'ils vivent, apprendre à écouter ses semblables sans juger et réagir pacifiquement aux conflits. Il est important de souligner que le but est d'apprendre différentes pratiques de résolutions de conflits et non de trouver ou désigner un coupable.

Pour ce faire, les enseignants ont le devoir d'aménager dans leurs horaires de cours, une heure par semaine de temps de parole ou de consacrer un quart d'heure de parole après les récréations afin d'offrir à ceux qui le désire la possibilité d'exprimer leurs ressentis sur leur vécu scolaire (conflits en classe, dans la cour, etc.). Lors de ces temps de parole, l'enseignante doit veiller à ce que les enfants passent par trois étapes lors de leur réflexion :

- S'assurer que chacun puisse développer son point de vue sur la situation vécue.
- Trouver des solutions afin d'améliorer la situation des personnes touchées par le problème.
- Tirer des conclusions pour éviter que la situation problématique traitée ne se représente.
- Tout échange doit également respecter cinq règles de vie :
 1. Le bâton de parole" est donné par l'adulte ce qui garantit à chaque enfant le respect du droit de parole.
 2. Celui qui prend la parole est libre d'exprimer toutes ses émotions et il ne peut être contredit.
 3. Celui qui parle ne peut ni nommer, ni désigner, ni accuser la personne;
 4. Le groupe doit être participatif et trouver des solutions au conflit
 5. Par la continuité des espaces de parole, l'enseignant vérifie si la charge émotionnelle négative de l'enfant s'est résorbée suite aux propositions faites par le groupe-classe.

Ces actions se veulent être un renfort pour démanteler les mécanismes de harcèlement. (Humbecq, 2014).

Enfin, le troisième volet cible la mise en place d'un conseil de discipline. Celui-ci est un dispositif composé de trois personnes : le directeur, une personne-ressource de l'équipe enseignante et un représentant de l'équipe éducative. Ce

groupe travaille en parallèle avec les espaces de parole afin de communiquer les démarches à suivre en cas de manquement aux normes du savoir vivre ensemble, ce qui se réfère au Règlement d'Ordre Intérieur (R.O.I). Certains comportements sont régis par la législation, cependant, il est indispensable que chaque école constitue son propre R.O.I. afin d'inculquer aux élèves des valeurs liées au projet pédagogique de l'établissement scolaire.

Le conseil de discipline fonctionne sur le modèle démocratique. Les droits et les devoirs de chacun ainsi que les besoins de l'ensemble de la collectivité sont exécutés. Lors d'un cas grave (vol, agression, l'interdiction injures à caractère raciste, etc.), la situation est analysée au conseil de discipline. L'élève(s) concerné peut choisir un adulte de la communauté scolaire pour le représenter et une sanction est prise par rapport à la gravité des faits. Cette structure consolide les intentions démocratiques de l'école et le statut d'autorité de la direction et de l'équipe éducative à chaque fois qu'une loi ou qu'une norme sociale instaurée dans l'école est bafouée par un comportement non approprié d'un élève.

Concernant les résultats de cette recherche aucun ce sont encore diffusés puisque celle-ci est en cours d'expérimentation.

4.3. La synthèse des différentes recherches

Comme on peut le constater :

- Cinq études sur dix initient les enfants à la résolution de conflits avant d'entamer un programme de médiation par les pairs. Deux études ne précisent pas leur contenu de formation. Il semble donc que les programmes de médiation apportent de l'importance à apprendre aux élèves à savoir résoudre leurs conflits avant de passer au processus de médiation. Johnson et Johnson (1996), nous disent que pour résoudre un conflit, les personnes ont le choix entre cinq façons pour négocier celui-ci. Ceci fait donc appel à la résolution de conflit qui pourrait être développée lors de ces programmes.
- Deux des dix méthodes proposent des jeux de rôle et quatre proposent des exercices de médiation, cela fait sept écoles sur dix. Deux études ne précisent pas leur contenu de formation. Il semble donc important de prévoir durant la formation, un moment où les élèves sont amenés à jouer une médiation. Nous pouvons remarquer que beaucoup de programmes de médiation favorisent les jeux de rôle ou des ateliers afin que l'élève puisse s'entraîner à réaliser de « fausses médiations » avant de passer à la réalité du terrain. Condette-Castelain et Hue-Nonin (2014), nous disent que la participation aux différents ateliers de médiation amène à l'élève des pistes pour résoudre un conflit, mais également des pistes pour éviter ceux-ci. Lindsay (1998), nous dit que pour que les élèves acquièrent une certaine maîtrise en résolution de conflits, il est important que ceux-ci puissent s'exercer pour réactiver leurs savoirs.
- La longueur des formations varie : 2 mois, 16h de résolution de conflits + 3 mois d'application, 31h de formation (communication, gestion de conflits) + 3 mois de formation à la médiation, 90 heures pour les secondaires et 7h pour les primaires réparties sur 1 an. 10 animations/an réalisée pendant 2 ans, 20h de formation réparties sur 1 mois, 2 ans de formation, 15h de formation réparties sur 3 week-ends. Nous pouvons constater que la longueur des formations varie de quelques jours à plusieurs années (en comptant le suivi). Blanchet, Laurendeau, Paul, et Saucier (1993) nous disent que pour qu'un programme soit efficace, la durée pour laquelle il est mis en place doit être assez longue.

- Deux formations parlent également des émotions lors de leur programme. Gini et al. (2007) nous disent que les harceleurs seraient en manque d'empathie, développer les émotions d'autrui pourrait augmenter ce sentiment d'empathie et peut-être diminuer le harcèlement chez ceux-ci.
- Quatre programmes proposent de former l'équipe éducative en complément de la formation des élèves. Afin d'assurer succès et pérennité au programme il est important que l'équipe éducative soit engagée dans le processus, un manque d'investissement de celle-ci laisserait entrevoir aux élèves que tous ne sont pas convaincus de son efficacité (Dechoux et al., 2005).

Nous pouvons donc dire que les éléments qui ressortent de ces différentes études sont l'importance de la formation des élèves et non uniquement celle de l'équipe éducative, cela semble augmenter les résultats. Il a été montré dans deux études que former l'ensemble des élèves par une formation de cadre étudiant augmentait le pourcentage de réussite. La formation devrait comprendre des jeux de rôles pour les enfants, afin que ceux-ci puissent s'entraîner à réaliser des médiations correctes. Une partie résolution de conflit est à prévoir car elle permettra aux élèves de trouver des solutions durables et acceptables pour les deux partis lors des espaces de médiation. La formation doit également être proposée à l'ensemble de l'équipe éducative afin qu'une continuité puisse être proposée au sein de l'établissement. Un soutien des formateurs est un élément avancé également pour la pérennité du projet.

Pour terminer, nous apportons une analyse sur les dispositifs de médiation par les pairs en comparaison avec le dispositif des espaces de parole régulés mis en place par l'UMons dont l'expérimentation est toujours en cours. Nous constatons que la plus grande différence émane dans la personne qui contrôle la médiation. Dans le dispositif des espaces de parole, c'est l'adulte qui est exclusivement maître de la médiation. C'est lui qui régule la communication entre les élèves, qui invite les élèves à exprimer leurs ressentis et leurs émotions, qui fait appel aux ressources du groupe pour faire émerger des solutions et qui vérifie le suivi des actions. C'est par le rôle de guide de l'adulte que les élèves acquièrent des compétences à la résolution de conflits. Le fonctionnement de cette démarche est à l'opposé du dispositif de médiation par les pairs car à l'inverse ce n'est pas l'adulte qui prend le

rôle de médiateur mais bien l'(les) élève(s). Dans cette approche, ce sont les élèves qui sont au cœur du processus et qui sont formés pour devenir médiateur et ainsi acquérir les compétences afin de guider, animer et contrôler les séances de médiation.

Ensuite, la deuxième différence porte sur le contenu de formation. Le dispositif de l'UMons apporte des informations sur comment les adultes doivent diriger les espaces de parole. Tandis que la formation sur la médiation par les pairs donnée à l'équipe éducative et aux élèves porte plus sur des habiletés sociales et cognitives à acquérir avant de se lancer dans la médiation. Celles-ci se développent au travers d'ateliers pratiques comme des jeux de rôle. Une des conditions relevées dans les différentes études n'est déjà pas respectées dans ce dispositif, les élèves n'étant pas inclus dans la formation, ils ne pratiquent donc jamais de jeux de rôle afin de pouvoir s'exercer à être de bons médiateurs.

Nous constatons que les espaces de parole se veulent être un dispositif qui met en scène les conditions d'une médiation sans pour autant former l'adulte où les élèves à être médiateur. Les enseignants reçoivent des outils méthodologiques pour réussir à ouvrir un débat autour d'une problématique de violence au sein de leur classe et permettre aux élèves de s'exprimer en toute sécurité. Une deuxième condition n'est pas respectée étant donné que les enseignants ne reçoivent que des informations sur les espaces de parole mais n'ont pas d'outils concrets pour pouvoir les gérer, ils ne peuvent donc pas être certains d'appliquer correctement les espaces.

Par rapport à cette approche, nous sommes perplexes sur le sentiment d'efficacité des enseignants à développer chez les élèves des compétences de résolution de conflits. Se sentent-ils compétent lors de l'animation des séances de médiation? Est-ce que les informations théoriques et le canevas des étapes à suivre leurs semblent suffisants pour se sentir à l'aise dans les situations réelles et dans les contextes naturels?

Conclusion

Nous constatons que parmi ces différents dispositifs, nombreux sont ceux qui montrent leur efficacité et ouvrent des pistes de réflexion sur l'intérêt de développer la médiation par les pairs pour lutter contre le harcèlement. De plus, plusieurs études nous montrent que les élèves non formés à la médiation et à la résolution de conflits ont tendance à ne pas être résolus ou s'ils le sont c'est grâce à la manipulation. Seulement 17% des élèves utilisent la négociation et dans presque aucun cas les négociations intégratives ne sont utilisées. 90% choisissent de négocier de manière distributive (Johnson & Johnson, 1996). Les élèves ont tendance à se focaliser sur l'objectif en laissant sur le côté la relation.

À contrario lorsque les élèves reçoivent une formation de médiation par les pairs à la résolution de conflit, 83% de ceux-ci utilisent la négociation intégrative. Alors que la négociation distributive est utilisée par 86% des étudiants n'ayant pas reçu les formations (Johnson & Johnson, 1996). Les élèves déclarent également utiliser cette technique de résolution de conflits hors de l'établissement scolaire dans le cadre familial et les cercles d'amis.

Il est donc expliqué que la connaissance de la résolution de conflits et de la médiation par les pairs permet aux élèves de pouvoir utiliser la négociation intégrative lors des conflits, de pouvoir transposer ces compétences en dehors du cadre scolaire (Gentry & Beneson cité par Johnson & Johnson, 1996). Nous pensons que la connaissance en résolution de conflits permettra aux élèves d'augmenter leur confiance en eux, augmentera leur empathie et leur permettra de mieux gérer les conflits qui les entourent évitant ainsi que le phénomène de harcèlement puisse s'installer en laissant la situation se dégrader

Dans le cadre de notre recherche, notre expérimentation sera centrée sur le dispositif mis en place par l'Université de Mons. Nous nous sommes intéressées à cette recherche car elle est expérimentée dans notre région.. De plus, l'innovation de cette recherche réalisée par un groupe de chercheurs belges nous a particulièrement donné l'envie de travailler sur l'axe des espaces de parole régulé.

Conclusion de la partie théorique

Au terme de cette première partie, nous avons pu constater que le harcèlement et la violence scolaire sont deux concepts très proches l'un de l'autre. La différence est très subtile, les enseignants doivent être assez attentifs pour pouvoir le déceler. Nous avons relevé plusieurs possibilités qui s'offrent à eux pour tenter de gérer ces phénomènes au mieux au sein de leur classe. Certaines se veulent pro-actives et d'autres répressives, la littérature nous fait part du manque d'efficacité de des méthodes répressives. Certaines font appel à l'ensemble de la classe d'autres uniquement aux pairs. Le dispositif choisi pour cette recherche fait appel aux élèves qui se doivent de gérer leurs conflits par le dialogue, mais également aux enseignants qui sont là comme un guide lors des espaces de paroles régulés qui est une forme de médiation par les pairs. Quand nous observons les études déjà réalisées sur la médiation par les pairs, nous avons pu constater que plusieurs points étaient importants, tels que les jeux de rôles, l'apprentissage de la résolution de conflits, la connaissance des émotions... Cette façon de procéder permet à l'élève d'être acteur lors du processus, ce qui lui permettra de développer plusieurs compétences : habiletés sociales, autonomie, gestion de conflits...

Durant la deuxième partie de ce mémoire, notre problématique et notre question de recherche seront exposées. Ensuite, notre échantillon et notre méthode d'analyse seront présentés. Puis, nous exposerons les résultats observés provenant de notre récolte de données. De plus, une discussion sera apportée liant nos catégories à la théorie afin d'apporter des éléments de réponses à notre question de recherche. La partie empirique se clôturera par une conclusion générale apportant des éléments sur l'apport de notre recherche, des prolongations pour des recherches futures, des pistes pour améliorer le dispositif et un regard critique sur notre recherche.

PARTIE EMPIRIQUE

Introduction

Dans la partie théorique nous avons abordé la médiation comme piste possible à la résolution de conflits, à la gestion de la violence scolaire et à la diminution du harcèlement.

Dans le chapitre traitant de la médiation, nous avons recensé plusieurs méthodes mises en place dans différents établissements. Les résultats de celles-ci sont plutôt encourageants, les retombées des programmes de médiation sont dans la plupart des cas positives voire très positives.

En fonction des informations récoltées tout au long de ce mémoire, nous nous posons la question de savoir si la présence de médiateurs par les pairs dans un établissement favoriserait la diminution du harcèlement au sein de celui-ci. Et plus particulièrement observer ce mécanisme dans le dispositif mis en place par l'UMons.

Dans cette deuxième partie, nous développerons nos objectifs de recherche ainsi que notre problématique. Celle-ci s'oriente sur un des trois axes du dispositif de l'UMons à savoir la mise en place des espaces de parole au sein des classes, qui est une forme de médiation par les pairs.

Nous décrirons notre échantillon qui est composé de huit écoles, de quatorze enseignants et de quatre directions.

Nous décrirons ensuite la méthode choisie pour récolter et analyser les données. Une analyse de celles-ci sera effectuée et nous terminerons cette partie empirique par une discussion. Enfin une conclusion générale proposera un savoir de référence à la question de recherche développée dans l'introduction générale. Elle mettra en perspective de notre travail, ses limites, elle proposera une autocritique des résultats observés ainsi que des pistes pour les prolongations possibles seront proposées.

Chapitre 1 : Aspects méthodologiques

1.1. La question de recherche

1.1.1. La description de la question de recherche

Notre question de recherche consiste à vérifier si la mise en place d'un dispositif de médiation au sein d'une école peut avoir des répercussions sur le phénomène de harcèlement scolaire.

Notre question a évolué au cours de la réalisation de ce mémoire. Nous étions tout d'abord parties sur l'impact de l'estime de soi chez les élèves victimes de harcèlement. En rencontrant notre promotrice lors d'un premier échange, nous avons pris connaissance de son engagement dans le programme mis en place par l'UMons. Ce programme a attisé notre curiosité par son ampleur dans nos régions et par le fait qu'il est en cours d'expérimentation, d'où un revirement d'intérêt dans notre question de recherche. Etant donné que ce programme touche trois approches, nous nous sommes posées la question de savoir sur quel axe nous voulions baser notre recherche. Nous hésitions entre les espaces de parole et l'aménagement des cours de récréation. Après un temps de réflexion et de recherche, nous nous sommes rendu compte qu'il n'y avait guère de littérature sur les cours de récréation. De plus, en tant qu'enseignantes, nous accordons beaucoup de valeur au dialogue et à la relation entre élèves. Nous voulions tout d'abord que notre recherche nous apporte des ressources dans le cadre de notre profession. C'est pourquoi notre attention dans ce mémoire s'est portée in fine sur la médiation par les pairs. A partir de ce moment, la question de recherche s'est transformée comme suit : *“La mise en place d'un programme de médiation par les pairs peut-elle diminuer le phénomène de harcèlement au sein d'une école?”*

Notre question de recherche sous-entend plusieurs sous-questions qui nous permettront de répondre plus précisément à celle-ci.

Premièrement nous cherchons à savoir quels étaient les besoins et les attentes des enseignants et les directions par rapport à cette "formation"? Ces

informations nous permettront de savoir pourquoi les écoles ont fait appel à cette formation et ce qu'elles en attendaient.

Deuxièmement, nous voulons savoir quelles étaient les modalités et le contenu de la "formation"? Ces informations nous permettront de comparer les différents contenus afin de voir si toutes les écoles ont reçu les mêmes informations et si celles-ci influencent la mise en place du dispositif.

Troisièmement nous cherchons également connaître les ressentis positifs et négatifs des enseignantes et directions face à la formation? Cela nous permettra de voir comment est perçue la formation par les principaux acteurs.

Quatrièmement comment le dispositif est-il appliqué au sein des classes ? Nous voulions savoir si les enseignantes respectent les procédures données par l'UMons pour le déroulement des espaces de parole, afin de voir si ceux-ci avaient un impact sur la réussite du dispositif

Cinquièmement nous voulions savoir si l'équipe de formation a assuré un suivi après la mise en place du dispositif, si les enseignantes ont été laissée seules face à leurs éventuelles questions ou si l'équipe de formation leur apportait des réponses.

Sixièmement quels sont les effets ressentis chez les élèves et chez les enseignantes, au sein de la classe et de l'établissement, suite à la mise en place du dispositif au sein des classes ?

Septièmement nous voulions savoir quelles pistes seraient proposées par les enseignantes et les directions pour améliorer la formation et le dispositif donné par l'UMons? Par cette question les enseignantes et les directions nous signaleraient indirectement ce qui est à améliorer dans le dispositif.

1.2. L'objectif de recherche

Dans la partie théorique, nous avons voulu présenter la médiation comme une technique possible pour réduire le harcèlement scolaire. Nous avons pu y relever les points importants pour donner à un programme de médiation les plus grandes chances de succès.

L'objectif poursuivi tout au long de notre recherche est de pouvoir répondre à la question : “la médiation par les pairs/les espaces de parole et-elle un moyen efficace pour résoudre les phénomènes de harcèlement?”

1.3. La définition et justification de l'approche

Nous observons dans les recherches scientifiques une diversité des approches tant pour traiter le harcèlement que la médiation. De nombreuses observations telles que celles Gottheil et Dubow (2001), ont montré que certaines méthodologies de recherche ne conduisent pas forcément à des résultats sur lesquels on peut s'appuyer. De plus, de nombreuses recherches ont été effectuées sous différents angles disciplinaires tels que la psychologie sociale, la criminologie, etc. Dans notre cas, notre étude sera effectuée dans le cadre des sciences de l'éducation et de manière qualitative afin de dégager de manière explicite les modèles théoriques.

Afin de justifier cette approche, nous expliquons les raisons qui nous ont poussées à privilégier une méthode qualitative plutôt que quantitative pour ce mémoire.

Pour débiter, vu le peu de recherches qualitatives portant sur le sujet, l'écoute des enseignantes quant à leurs ressentis et leur feed-back face à ce programme et face au harcèlement nous a semblé primordial. Utiliser une méthode quantitative ne nous aurait pas permis de découvrir tous les leviers et les freins mais aussi les satisfactions qu'elles éprouvent face à ce dispositif.

La recherche qualitative permet d'obtenir des réponses plus fines (Albarello, 2007). Les réponses nuancées obtenues permettent d'obtenir de plus amples informations sur la réalité vécue dans chacune des écoles. Adopter une approche

qualitative nous permettra d'entreprendre une recherche qui engage un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens mais aussi par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs.

Ensuite, notre motivation à comprendre le vécu des personnes impliquées dans ce projet nous a poussées à aller à leur rencontre, à les questionner afin de nous rendre compte de leur réalité. L'approche que nous avons choisie se centre tout particulièrement sur le vécu des sujets quant au processus de médiation mais aussi sur leur perception des effets de ce processus et notamment en ce qui concerne le harcèlement scolaire. Notre recherche sera donc une approche phénoménologique, puisqu'elle étudiera le vécu subjectif du sujet (Meyor, 2005).

En recherche qualitative, plusieurs techniques peuvent être utilisées : étude de cas, focus groupe, entretiens individuels, récit de vie, ect. Nous avons choisi de privilégier les entretiens individuels. Pour pouvoir analyser au mieux le vécu de chaque enseignante quant à sa perception des effets du dispositif, nous voulions comparer plusieurs témoignages. Nous avons opté pour des entretiens semi-directifs afin de permettre aux personnes interrogées d'exprimer leurs ressentis. Albarello (2007), nous dit que ces entretiens permettent de faire apparaître les savoirs sociaux.

1.4. La méthodologie de la récolte de données

1.4.1. La description de l'échantillon de recherche

Afin de répondre au mieux à notre question de recherche, nous avons posé plusieurs choix.

Etant donné que notre zone de recherche se situait dans les établissements scolaires ayant reçu la formation de l'UMons. Nous nous sommes donc basées sur la liste des écoles ayant reçu la formation. Cette liste contenait les écoles ayant reçu la formation lors de l'année scolaire 2016.

Nous avons pris contact avec les vingt-deux directions gérant vingt-huit implantations. Ces contacts ont dans un premier temps été pris par e-mail, lorsque nous ne recevions pas de réponse, nous les avons contactées par téléphone.

Parmi ces vingt-huit écoles, sept écoles font partie de la Province de Hainaut, cinq de la Province de Namur, trois du Brabant Wallon, sept de la Province de Liège et six de la Région Bruxelles-Capitale.

Sur vingt-deux directions contactées huit d'entre-elles ont répondu favorablement, dix nous ont répondu par la négative dont : huit par manque de temps et deux par défaut de mise en place du projet. Les quatre écoles restantes n'ont pas donné suite à nos appels et envois de mails.

Le tableau réalisé ci-après présente notre échantillon.

Sur les quatorze enseignantes interrogées, deux d'entre-elles disent ne pas avoir reçu la formation, mais ont quand même tenu à répondre à certaines de nos questions. Sur les quatre directions, deux ont participé aux interviews en intervenant ponctuellement, et les deux autres n'ont été interviewées sur la première partie de l'entretien. Le niveau d'étude des élèves est repris dans ce tableau. Les élèves impliqués dans ce dispositif étaient âgés de 6 à 13 ans.

L'objectif de cette recherche qualitative, ne sera pas de présenter des résultats représentatifs de l'ensemble des enseignantes ayant vécu ce programme mais plutôt d'explorer les effets perçus de ce programme par les enseignantes et les

directions interrogées. Les informations concernant les écoles et les enseignantes interrogées sont reprises dans ce même tableau ci-dessous.

Tableau 2 : La description de l'échantillon

Ecole N°	Province	Nombre d'élèves	Nombre d'enseignants	Indice socio-économique	Années d'ancienneté	Niveau d'enseignement	Autres remarques
1	Hainaut	88 en mat. 166 en primaire	4 titulaires + 1 puéricultrice en mat. 9 titulaires primaires	De nombreux parents sans emploi et une minorité de familles en situation précaire	25	4 ^{ème}	Les relations entre enfants sont assez tendues (surtout en cette fin d'année) en P4 et P5. Disputes diverses, moqueries, ... Les relations avec les parents se passent bien en général. L'école se veut un caractère familial.
2	Namur				20 ans	6 ^{ème}	
3	BW	36 en mat. 58 en primaire	3 titulaires mat. 5 titulaires primaire + 7 maîtres spéciaux et 2 surveillantes	18/20	19 ans	3 ^{ème}	École très familiale
					5 ans	1 ^{ère} -2 ^{ème}	

4	Namur			9/20	13 ans	1 ^{ère} -2 ^{ème}	Le directeur explique un cas de harcèlement inventé et colporté par des parents l'année passée. Ces rumeurs ont fait le tour des réseaux sociaux.
					20 ans	3-4 ^{ème}	
5	BXL	403 élèves	35 enseignants	mixte	4 ans	4 ^{ème}	Les relations entre enfants sont un peu conflictuelles
					16 ans	2 ^{ème}	
6	BXL	190 en mat. 382 en primaire	10 titulaires en mat. 34 titulaires en primaires	L'école est dans l'encadrement différencié, en classe 2 depuis 2010, en classe 3A pour la prochaine année scolaire	10 ans	3 ^{ème} -4 ^{ème}	Il y a des parents attentifs à la scolarité de leurs enfants, rencontrant régulièrement les enseignants et répondant aux éventuelles convocations, des parents dépassés ou surmenés, ayant beaucoup de difficultés avec la précarité de leur situation, avec leur maîtrise insuffisante du français.

7	BXL				13 ans	5 ^{ème}	
8	Namur	64 en mat. 104 en primaire	4 titulaires + 1 puéricultrice en mat. 6 titulaires primaires 9 maitres spéciaux	Seules 3 ou 4 familles sont dans le besoin et sont accompagnées par le CPAS. Les familles de la croix rouge sont totalement dépendantes du centre.	15 ans 20 ans 8 ans 20 ans	1 ^{ère} 2 ^{ème} Classe d'aspa 3-4 ^{ème}	École se situant à proximité des centres de la croix rouge. Ils accueillent des élèves du centre (maternelles et primaires) et ont, en primaire, une classe d'aspa ²

² [1] Dispositif d'Accueil et de Scolarisation pour les Primo-Arrivants.

1.4.2. La méthode de collectes des données

Nous avons enregistré tous les entretiens menés et la totalité des verbatim a été retranscrite. Après chaque entretien, nous nous concertions afin d'adapter ou non notre guide d'entretien (Annexe 8). La durée moyenne des entretiens est d'environ 30 minutes.

1.4.3. L'élaboration de l'entretien

L'élaboration de notre entretien s'est fait à partir de nos différentes sous-questions de recherche et de notre cadre théorique. Pour concevoir notre guide d'entretien nous avons donc effectué des recherches afin que celui-ci soit le plus judicieux possible.

Toutes les questions sont ouvertes et invitent les enseignantes à développer leurs réponses, pour que nous puissions récolter un maximum de données exploitables. Ces questions sont claires, ne laissent pas de place aux doutes et n'abordent qu'un seul élément à la fois (Albarelo, 2007).

Notre grille d'entretien est destinée aux enseignants du fondamental tout réseau confondu, ayant reçu la formation sur l'aménagement des cours de récréation, les espaces de parole. Mais nos questions se basent uniquement sur les espaces de parole régulés.

Afin de concevoir le matériau brut pour notre étude le corps principal de notre guide d'entretien visait à laisser le participant s'exprimer sur son ressenti quant au programme et à son efficacité. Celui-ci a été conçu pour répondre aux différentes sous-questions que sous-entendent notre question de recherche.

Tableau 3 : L'élaboration du guide d'entretien

Sous questions de recherche	Question du guide d'entretien s'y rapportant
a) Quels sont les besoins et les attentes des enseignants et direction par rapport à cette "formation"(ou information)?	<p>→ Pourquoi l'école a-t'elle eut besoin de cette formation ? En ressentiez-vous le besoin dans votre classe ?</p> <p>→ Avez-vous vécu des cas de harcèlement? Est-ce que vous avez dû gérer des situations de harcèlement entre des élèves?</p> <p>→ Y avait-il des problèmes de violence ou de harcèlement au sein de votre classe/école?</p>
Quelles étaient les modalités et le contenu de la "formation" s'est-elle déroulée?	<p>→ Vous avez reçu une formation pour lutter contre le harcèlement par l'Université de Mons. Pouvez-vous nous en décrire les modalités? Le nombre de jours de formation? Si les jours se suivaient? Quand a-t-elle débutée? En début, milieu ou fin d'année? Est-ce que tous les enseignants ont suivi cette formation? Si non pourquoi?</p> <p>→ De quoi parlait cette "formation"?</p>
Quels sont les ressentis (positifs/négatifs) des enseignants et direction face à la formation?	<p>→ De façon générale êtes-vous satisfait des informations que vous avez reçues sur les espaces de paroles régulés ? Et dans quelles mesures ?</p> <p>→ Suggéreriez-vous de faire des espaces de paroles à des confrères d'une autre école ? Pourquoi ?</p>

<p>Comment le dispositif est-il appliqué au sein des classes ?</p>	<p>→ A quelle fréquence utilisez-vous la médiation au sein de votre classe ? → Utilisent-ils spontanément l'espace de médiation pour résoudre un conflit ? → Avez-vous mis en place dans votre classe, le programme de médiation par les pairs? Si oui depuis quand ? Directement après la formation? Si non pourquoi ? Comment l'avez-vous mis en place? Utilisez-vous exactement la même organisation des espaces de paroles régulés tel qu'il a été expliqué lors de la formation? → En a-t-il été de même pour l'ensemble de l'établissement ? Est-ce que vos collègues utilisent également au sein de leur classe ce dispositif? Qui étaient les acteurs concernés pour mener à bien le projet ? Est-ce qu'ils le mettent tous en pratique dans leur classe? Si non pourquoi? → Comment cela se passe quand vous faites les espaces de parole ? De quoi parlez-vous? → Par rapport à la formation sur le harcèlement et les espaces de paroles, alors comment ont-ils géré la formation?</p>
<p>L'équipe de formation a-t-elle assuré un suivi après la mise en place du dispositif ?</p>	<p>→ Le soutien pour les espaces de paroles apporté par l'UMons après la formation était-il adapté ?</p>
<p>Quels sont les effets ressentis chez les élèves et chez les enseignants au sein de la classe et de l'établissement, suite à la mise en place du dispositif ?</p>	<p>Depuis la mise en place des espaces de paroles : → Les élèves ont-ils changé leur façon de résoudre les conflits ? → Dans les espaces de paroles régulés, lorsque vous gérez des situations conflictuelles ou de harcèlement, est-ce que l'apport de la formation vous a aidé dans votre façon d'agir ? Vous sentez-vous plus à l'aise ou plus apte à réagir de manière avisée? Ces informations vous permettaient-elles de faire face aux problèmes de harcèlement/violence dans votre classe/école ?</p>

	<p>→ Selon vous, faire les espaces de paroles a-t-il eu des répercussions sur les relations entre les élèves de votre classe/école ? Le climat de classe/d'école s'est-il amélioré ? Y-a-t'il eu moins de violences dans votre classe/école ? Le harcèlement/la violence ont-ils diminué au sein de votre école depuis le début de la mise en place du dispositif ? Quels facteurs vous permettent d'affirmer cela ?</p>
<p>Quelles sont les pistes proposées par les enseignantes et directions pour améliorer la formation et le dispositif donné par l'UMons?</p>	<p>→ Auriez-vous eu besoin d'informations supplémentaires pour pouvoir mettre plus facilement ou efficacement les espaces de paroles régulés au sein de votre classe ? → Les informations reçues durant les journées de formation répondaient-elles à vos attentes/besoins? Si le programme devenait plus conséquent quels seraient selon-vous les points à améliorer quant au soutien sur les espaces de paroles ?</p>

L'entretien commençait par une prise de contact et une mise en confiance. Ce moment nous permettait de rappeler à l'enseignant les raisons de notre visite, la confidentialité de l'entretien et le fait qu'il n'y avait aucune mauvaise ou bonne réponse. En effet, nous cherchions à savoir ce qu'il ressentait vraiment face aux questions posées. L'entretien se clôturait en laissant la possibilité à la personne interviewée de s'exprimer sur quelque chose d'autre, de revenir sur un élément dit précédemment ou d'apporter des informations complémentaires qu'elle souhaitait partager. Ceci nous permettait de ne rien manquer de leurs ressentis et perceptions.

Une partie de notre grille d'entretien était destinée à la direction afin de nous permettre de connaître les caractéristiques de l'école où nous nous rendions. Ces questions ont été posées aux directions lorsque celles-ci étaient présentes ou envoyées par mail par la suite.

Chapitre 2 : Analyse et résultats

Afin de traiter et d'analyser les résultats obtenus nous nous sommes inspirées de la méthodologie de traitement présentée par Paillé et Mucchielli (2012). Cette étape nous a permis de créer des catégories conceptualisantes en vue de les discuter par la suite.

2.1. La construction de catégories conceptualisantes

Notre analyse s'est effectuée en cinq étapes au travers d'une approche mixte à la fois inductive puis déductive par le biais de l'exploitation du logiciel informatique NVivo (programme d'analyse de données). Nous avons pu réaliser une classification des verbatim (De Mol, 2012) :

Étape 1 : Se familiariser avec les données. Il s'agit de la première prise de contact avec les données, leur retranscription et leur lecture.

Étape 2 : Générer les premiers codes préliminaires individuellement. Dans un premier temps, comme le soulignent Braun et Clarke (2006), il nous semblait pertinent de suivre une démarche inductive afin d'être absolument réceptives aux vécus des personnes interviewées (Malo, 2006). Après le dépouillement des entretiens et avoir isolé leurs contenus, nous les avons morcelés en unité de sens, en reprenant des segments de phrases ou des paragraphes faisant émerger une idée particulière.

Étape 3 : Rechercher des thèmes (codage axial). Une fois les codes attribués, chacune de nous a essayé de les regrouper dans des catégories. Ce morcelage a été retravaillé à de nombreuses reprises individuellement puis en binôme afin d'en affiner le codage.

Étape 4 : Revoir et affiner les catégories. Durant une semaine, nous avons engagé la bataille de données. Nous avons d'abord tenté de mettre nos catégories en commun et de parvenir à une classification commune à partir des catégories de chacune. Nous les avons regroupées, changées, modifiées. Ensuite, nous avons chacune partagé nos sous-catégories, que nous avons classées dans les colonnes

correspondantes aux catégories. Pour chaque catégorisation, nous avons tenu compte de deux paramètres indispensables (De Mol, 2012) : l'hétérogénéité externe en vérifiant que les verbatim ne peuvent pas être classés dans plusieurs catégories afin que les catégories se distinguent clairement les unes des autres et l'homogénéité interne en veillant à ce que les données à l'intérieur de chaque catégorie agencent un ensemble cohérent et significatif. Dans un second temps, à partir d'une démarche déductive nous avons réunies les différentes catégories afin de créer des catégories principales conceptualisantes. Cette étape de triangulation des données nous a permis de vérifier la validité et la stabilité de nos résultats en affinant les catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2012).

Étape 5 : Définir, rédiger et nommer les catégories conceptualisantes avec leurs champs d'application afin d'avoir une vue d'ensemble sur notre matériau pour effectuer notre analyse. Nous avons essayé de ranger nos verbatim dans chaque sous-catégorie. Des changements ont encore été effectués aussi bien au niveau des catégories que des sous-catégories.

Chaque catégorie conceptualisante qui a émergé suite au vécu des enseignants et directions lors du traitement de notre matériau sera décrite selon une suite logique.

- Nous avons tout d'abord catégorisé les éléments qui regroupent les conditions préalables à la formation présente dans les écoles interviewées.
- Deuxièmement, les modalités de la formation.
- Troisièmement, nous avons relaté les perceptions de la formation sur la mise en œuvre du dispositif.
- Quatrièmement, nous avons relevé la manière dont chaque école a mis en œuvre le dispositif au sein de leurs classes.
- Cinquièmement, nous avons rassemblé les éléments qui tournent autour des problèmes lors de la mise en œuvre du dispositif au sein des classes.
- Sixièmement, nous avons classé les effets du dispositif
- Septièmement, nous avons regroupés les facilitateurs des facteurs externes à la formation sur le dispositif.
- Et pour terminer, nous avons rassemblé les pistes apportées par les enseignants et directions face à la formation.

Enfin, la seconde approche, visera une analyse horizontale afin de saisir les points communs et les divergences entre les différents entretiens.

Chapitre 3 : Analyse verticale et horizontale

Nous proposons d'analyser les entretiens par le biais de deux approches qui seront exposées. Et nous allons exposer les différentes catégories qui vont nous permettre de produire des éléments de réponse à notre question de recherche.

3.1. L'analyse verticale

Dans un tableau analytique, (Annexe 9), nous dressons pour les huit écoles, une série de renseignements qui permettent d'apporter une vue d'ensemble par établissement sur leur profil. Cette première approche se base sur huit catégories conceptualisantes. Cette étape a été nécessaire afin de réaliser l'analyse horizontale.

3.2. L'analyse horizontale

Cette deuxième approche nous permet d'avoir une vue d'ensemble par catégories reprenant les données des huit écoles. Celle-ci nous permet de faire émerger les points communs ainsi que les différences entre les établissements scolaires.

3.2.1. Les conditions préalables présentes dans l'école

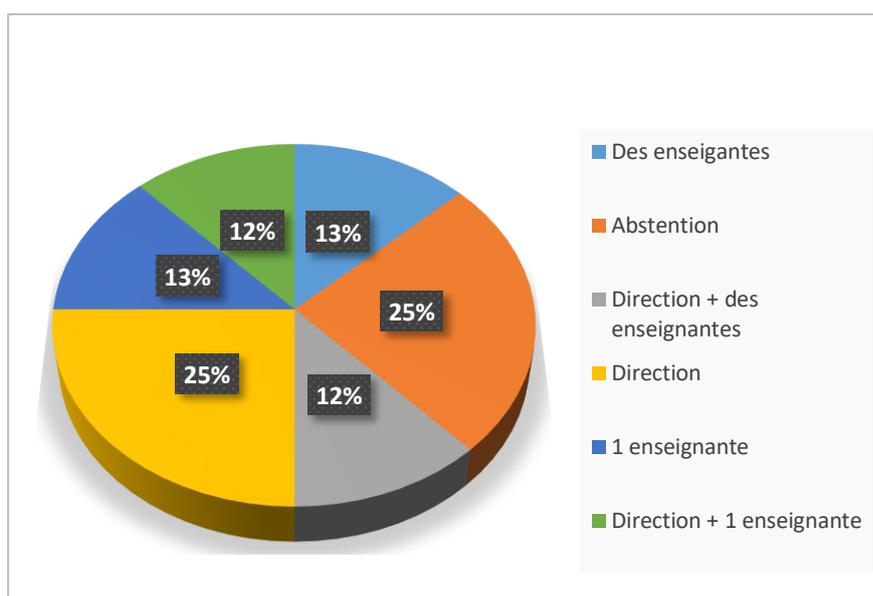
Cette catégorie permet de caractériser chaque école et de mettre en avant les éléments préalables présents au sein des établissements. Ceux-ci permettent de comprendre le positionnement de l'école face au harcèlement et à la violence scolaire. Cette catégorie existe au travers des faits de harcèlement et/ou de violence relatés au sein de l'établissement scolaire par les acteurs qui y travaillent.

Cette catégorie ne nous permet pas de répondre à notre question de recherche, cependant, grâce aux données contextualisées, nous voulons apporter une vue d'ensemble sur le statut initial des écoles ayant fait appel à la formation de l'UMons. Ceci pourrait nous apporter une meilleure compréhension sur les motivations des écoles à se former aux espaces de parole et le degré de confrontation de ces mêmes écoles aux problèmes de violence et de harcèlement scolaire.

a) Les besoins de formation

Cette catégorie exprime les perceptions, les souhaits, les besoins et les objectifs que les acteurs mettent en avant dans cette formation et ce qu'ils attendent des formateurs pendant et après la formation. Nous précisons également dans cette catégorie la ou les personne(s) qui ressent le besoin de suivre ce programme de lutte contre le harcèlement scolaire.

Graphique 1 : les acteurs demandeurs des espaces de parole



Nous remarquons que la majorité des demandes de formation viennent des directions. Ceci pourrait laisser supposer que celles-ci sont peut-être plus sensibles et conscientes des problèmes de harcèlement dans leur école.

Nous constatons également que parmi les données récoltées dans les huit écoles, il y a six acteurs de quatre écoles qui révèlent qu'ils ont eu besoin de suivre ce genre de formation pour des raisons diverses (après avoir vécu un cas de harcèlement, l'envie d'installer un climat plus serein au sein de leur établissement, conseils d'une autre école, problèmes de conflits pendant les récréations qui perdurent en classe et qui nuisent à la vie de classe).

Comme la direction est un élément déclencheur de cette formation, elle a le statut pour fédérer son équipe éducative autour de ce projet. Ce qui pourrait être un atout pour véhiculer certaines valeurs importantes mais également pour implanter le projet sur le long terme et devenir un outil efficace de prévention et de lutte contre le harcèlement.

b) La perception de la violence et du harcèlement avant la formation

Cette catégorie se définit comme la manière dont les acteurs sur le terrain perçoivent la violence scolaire (= actes qui peuvent se décliner sous différents aspects allant des infractions pénales aux incidents disciplinaires) et/ou le harcèlement (= actes négatifs, délibérés produit de manière systématique et répétée à l'encontre d'une personne étant sur un rapport de force inférieur) au sein de leur école.

Tableau 4 : La perception de la violence et du harcèlement au sein des établissements avant la formation

Cas de violence	Nombre de citations	Informations supplémentaires	Harcèlement	Nombre de citations	Informations supplémentaires
Variation de la violence en fonction des années	4X	Dont une direction	Harcèlement présent	3X dans 3 écoles (2 directions et 2 enseignantes)	Dont : - 1 direction qui signale qu'il y a à boire et à manger là-dedans - 1 institutrice qui ajoute que le cas relaté par la direction n'est pas vrai
Différence dans les conflits en fonction des âges	3X	Dont une direction - Jusque la 3 ^{ème} primaire : conflits anodins, et 4 ^{ème} violence commence vraiment, confirmé par l'enseignante			
Climat semble bon	3X	Dont 1 direction même si les résultats des questionnaires disent le contraire			

Violence présente	3X	Dont : -1 qui précise qu'elle est forte présente dans la cour -1 qui précise « bagarres »			
Certains éléments perturbateurs dans chaque classe	2X		Pas de harcèlement	5X (dont 2 directions)	Dont 2 qui doutent sur la présence du harcèlement

Violence présente dans toutes les écoles	2X	1 direction et 1 enseignante de la même école	Abstention	9	Dont 1 école qui n'apporte aucune précision quant au harcèlement dans son école
Distinction de genre de violence entre filles et entre	1X	- Pour les garçons : coups - Pour les filles : mots			
Difficile de tout voir car certaines choses sont dissimulées	1X				
Violence varie en fonction du nombre d'élèves	2X	Plus l'école/la classe est petite moins il y a de problèmes			
Pas beaucoup de violence/bagarres	3X	Dont 1 qui précise que c'est plus des vilains mots			
Abstention	3X				

“Eh bien on a été surpris. On a répondu à une enquête enfin les élèves et on a été surpris quand même de la violence qu'il y a. Oui, oui,... On ne mesurait pas que c'était si important.” (Annexe 12b, L.6) “Même si, apparemment, tout va bien, ben non tout ne va pas bien.” (Annexe 12b, L.9)

“En tout cas, moi, de mon côté, des faits de violence j'en constate dans mes deux écoles. Je crois qu'on en constate partout. ” (Annexe 13, L95)

A travers le tableau et ces deux verbatim, nous pouvons constater que les acteurs sont conscients que la violence est présente au sein de leur école et également dans n'importe quel établissement scolaire. Ces constats ont été faits avant la formation de l'UMons grâce aux tests réalisés par l'UCL auprès des élèves. Ceux-ci ont permis à certains acteurs de se rendre véritablement compte du niveau de violence et de harcèlement au sein de leur école. Nous remarquons qu'il y a un contraste entre la perception de la violence relevée par les tests et celle perçue par les enseignants puisqu'ils nous disent à trois reprises que le climat leur semble serein et qu'il y a peu de bagarres. Cette divergence peut-être due à la difficulté pour les acteurs de constater tous les faits car comme une enseignante nous le dit, ceux-ci se déroulent à l'abri des regards.

De plus, d'après les données, la barrière entre le harcèlement et la violence semble être difficile à distinguer pour les acteurs. Le peu de cas relatés ici résultent probablement de la difficulté à discerner ce genre de phénomène. Peut-être que ces deux notions ne font qu'une pour certains et qu'ils manquent d'informations théoriques pour savoir identifier de manière concrète ce à quoi peuvent s'apparenter des actes de harcèlement et de violence scolaire.

“Il n'y a pas ce genre de souci, enfin en 1^{ère}-2^{ème} c'est souvent elle est pas belle ta robe, enfin ça s'arrête là, mais ça ne va pas plus loin. C'est surtout quand ils grandissent à partir de la 4^{ème}”. (Annexe 10, L.21)

De ce verbatim, nous constatons deux choses :

- Nous pouvons nous interroger sur les faits décrits comme “anodins” par les acteurs. Sont-ils réellement des faits anodins? Dans quelle(s) circonstance(s) sont-ils réalisés? Peut-être pourraient-ils être perçus autrement avec un regard plus

analytique en cherchant à savoir si ces faits ne sont pas répétés de manière systématique envers un même élève? Il serait peut-être intéressant de s'en assurer auprès des élèves.

- Ensuite, les acteurs disent à trois reprises que les conflits sont différents en fonction des âges et qu'ils sont plus graves en grandissant. Ce qui confirme une nouvelle fois un manque de connaissance des concepts.

3.2.2. Les modalités de la formation dans les écoles

Cette catégorie regroupe les éléments qui décrivent le déroulement de la formation de manière générale.

Ces informations nous sont utiles afin de comprendre comment est conçue la formation. Ces informations nous permettront de comparer les différents contenus afin de voir si toutes les écoles ont reçu les mêmes informations et si celles-ci influencent la mise en place du dispositif.

a) L'agencement de la formation

- **Appellation**

Nous constatons que six écoles décrivent la formation de l'UMons comme étant une formation. Tandis que deux autres écoles nous disent justement le contraire en la nommant comme une réunion/concertation car pour elles c'était plutôt une présentation. Cette différence d'appellation peut provenir de diverses raisons telles que :

- le contenu n'est pas assez conséquent,
- la formation n'apporte pas assez d'informations,
- la formation est trop courte.

- **Durée de formation**

Tableau 5 : Le temps de formation

Citations	Nombres de citations
2 formations/réunions/concertations	4X
2X ½ journées de formation et 1 évaluation	1X
Une journée + une ½ journée	1X
1 journée pédagogique + 2X 1h/1h30 de formation	1X
Des temps de midi	1X

Nous constatons que globalement la formation s'est déroulée sur deux temps. La durée est quant à elle plus floue, elle varie entre trois et douze heures. Normalement, la formation de l'UMons se déroule en : deux fois une heure trente. Cette variation peut-être due au fait que certaines écoles ont confondu les formations de l'UMons et les rencontres avec l'UCL pour donner les résultats des questionnaires en ligne (par exemple l'enseignante qui parle de trois moments).

Le temps de formation nous semble très concis pour former les enseignants à la pratique des espaces de parole.

b) Le contenu de la formation

Tableau 6: Le contenu de formation

Citations	Nombres de citations
Présentations vidéos/PowerPoint sur les cercles de parole (pistes, déroulement, ..) dont 1 école qui précise que c'est réalisé par UMons	7 écoles
<ul style="list-style-type: none"> - Questionnaire en ligne à remplir par les élèves - Une qui souligne que les professeurs ont dû également en remplir un 	5 écoles
<ul style="list-style-type: none"> - Présentation statistiques (PowerPoint, graphiques) --> un état des lieux sur le taux de violence et de harcèlement au sein de leur école et d'avoir une vue comparative avec les autres écoles <p>→ Présentation donnée par l'UMons selon 1 enseignante et l'UCL selon 2 enseignantes</p>	5 écoles
Intervention de l'UCL et de l'UMons	1 école
Infos générale sur la violence	1 école
R.O.I	1 école
Réflexion en groupe (transfère d'infos sur le terrain)	1 école
Théorie	1 école

Nous constatons qu'un pré-test a été réalisé pour évaluer le taux de violence et de harcèlement dans les écoles par l'UCL. Ensuite, elles ont reçu de l'UMons deux exposés essentiellement théoriques. Ceux-ci se composent d'informations sur les

espaces de parole, la violence et une réflexion sur comment ajuster ces outils au sein de sa classe.

Pour conclure, au regard de ces constats, nous observons que les modalités des formations sont différentes d'une école à l'autre. Aussi bien d'un point de vue du contenu, que du temps consacré à la formation. Ces différences peuvent venir de différents facteurs :

- La perte d'informations liée au fait de faire appel aux souvenirs des intervenants ne garantit pas la récupération complète des informations.
- Le changement de formateurs peut impliquer un manque d'informations aux différentes écoles.

Le manque d'exercices pratiques nous fait douter sur la capacité des enseignantes à gérer les espaces de parole. Concernant cette formation sur la médiation, il nous paraît important de fournir des informations théoriques mais également de laisser un temps d'expérimentation afin de jongler avec les différents aspects abordés lors des espaces de parole (gestions des émotions, les techniques de communication, l'écoute active, l'empathie et la résolution de conflits). Il doit y avoir un alignement pédagogique entre l'objectif du cours, les pratiques pédagogiques et l'évaluation (Biggs, 1996), ce qui n'est pas le cas ici d'après les réponses reçues.

3.2.3 Les perceptions de la formation

Dans cette catégorie, nous relevons toutes les impressions des acteurs pendant ou après le début de la formation et ce, qu'elles soient positives et/ou négatives. Nous voulons comprendre si les enseignants perçoivent cette formation comme utile pour gérer la violence et le harcèlement.

a) Les ressentis positifs de l'équipe éducative

Dans cette catégorie nous relevons toutes les impressions positives et négatives des acteurs pendant ou après le début de la formation.

Tableau 7 : Les ressentis positifs de l'équipe éducative par rapport à la formation

Ressentis positifs	Nombre de citations
La formation permet de dédramatiser et de prendre conscience que la violence et le harcèlement sont quelque chose d'inéluctable.	2X
La formation permet de situer l'école par rapport au taux de violence avec d'autres écoles.	1X
Les informations reçues permettent de mieux aborder les problèmes de harcèlement et de violence.	1X
La formation conforte et aide les enseignants dans leurs pratiques en classe.	1X
La formation permet de répondre à certaines questions.	1X
L'apport des vidéos était intéressant, plus parlant et beaucoup plus concret.	1X
Abstentions	4X

Nous soulignons que parmi ces données, deux enseignantes ont un avis mitigé. Elles se disent être contentes parce que la formation a répondu à certaines de leurs attentes. Cependant, elles se sentent également déçues et restent malgré tout sur leur faim car des questions restent en suspens.

De manière générale, nous pouvons constater que la plupart des enseignantes sont satisfaites des informations reçues car celles-ci leur apportent de nouveaux

outils leur permettant de mieux aborder le harcèlement et la violence au sein de leur classe et d'en réduire leur taux sein des écoles.

b) Les ressentis négatifs de l'équipe éducative

• **Les problèmes d'organisation/de logistique de la formation**

Cette catégorie présente les éléments qui relèvent d'une défaillance dans la manière d'agencer, de planifier, d'organiser, de présenter et d'exécuter les journées de formation lors du jour "J" et lors de la communication pendant, avant et après la mise en place du dispositif par l'UMons.

Suite à notre collecte de données, nous relevons diverses informations :

- Dans une école : une enseignante déclare que l'UCL et l'UMons se rejetaient la faute.
- Dans une école : une enseignante trouvait les formations répétitives et n'a appris aucune nouvelle information lors de la 2ème journée.
- Dans une école : la direction nous dit que l'UMons a été dépassée par l'ampleur de la formation, que le formateur arrivait en retard et ne savait pas quoi dire (lors de la deuxième journée de formation). Une enseignante nous dit que le moment de la journée de la formation n'était pas adapté.

Nous pouvons constater qu'il y a eu manque de communication au sein de l'équipe de l'UMons ma également avec l'équipe de l'UCL. Nous pouvons supposer que ce manque de coordination pourrait provenir de l'ampleur de la demande des écoles pour participer à ce projet et du choix d'introduire ce programme dans plus de cinq cent écoles. L'UMons s'est laissée emporter et se retrouve très certainement dans une position laborieuse pour assurer le suivi de toutes ses formations.

• **Les problèmes de contenu de la formation**

Cette catégorie regroupe le sentiment de lacune concernant la profondeur du programme mais aussi le manque d'apport d'outils et de pistes pour se sentir à l'aise lors de la prise en charge des espaces de parole.

Tableau 8 : Les problèmes de contenu de la formation

Citations	Nombre de citations
Manque de concret	3X
Manque de pratique	2X
Contradiction entre les 2 formations	1X
Redondances entre les 2 formations	1X
Contenu pour les secondaires	2X
Pas d'apport	1X
Abstention	2 écoles

Six écoles sur huit nous donnent des détails sur les éléments du contenu des formations qui leur posent problème. De manière générale, la formation semble être trop théorique, basée sur le harcèlement et centrée sur les élèves du secondaire. Les enseignantes n'arrivent pas à se projeter avec leurs enfants, les exemples ne sont pas adaptés par rapport à ce qu'elles vivent sur leur lieu de travail. La formation leur semble trop générale, implicite, répétitive avec des contradictions entre les formateurs.

“Oui elles étaient bien, mais euh, il faut savoir, par rapport à des universitaires, que nous on travaille avec des enfants qui ont six-huit ans, et ça c'est moins évident quoi. Beaucoup de leurs exemples, c'étaient des exemples avec des enfants d'humanité ou des élèves plus grands que ce que nous personnellement, on a comme enfants” (Annexe 14, L78)

De cette observation, nous pensons que les formateurs devraient se renseigner sur le public auquel ils doivent faire face car les attentes et les besoins des

enseignants diffèrent en fonction du niveau enseigné. Dans ce cas-ci, les institutrices primaires se révèlent être un public ayant besoin d'éléments théoriques accompagnés de pratique afin de pouvoir transférer directement les informations dans leur environnement.

3.2.4 Mise en œuvre du dispositif au sein des classes

Cette catégorie décrit comment les espaces de parole sont mis en place par les enseignantes au sein de leur classe et la manière dont ils se déroulent.

Ces informations sont également utiles comme le point précédent afin de comprendre comment le dispositif est interprété et vécu par les acteurs dans les contextes réels. Ce qui pourrait nous donner des informations sur les caractéristiques des démarches entreprises par les acteurs et analyser si celles-ci sont conformes à celles données par les formateurs.

a) La fréquence d'utilisation des espaces de parole

Par cette catégorie, nous nous demandons à quel(s) intervalle(s) les espaces de parole sont-ils mis en place au sein des classes?

Tableau 9 : La fréquence d'utilisation des espaces de parole en classe

En 1 ^{er} - 2 ^{ème} primaire	En 3 ^{ème} - 4 ^{ème} primaire	En 5 ^{ème} - 6 ^{ème} primaire
1x / semaine	1x / semaine	en fonction de la demande (2 réponses)
2X/3 sem	1X/2sem (3 réponses) (une enseignante ajoute qu'elle le fait en fonction de la demande également)	en fonction de la demande (2 réponses)
En fonction de la demande (2 réponses)	en fonction de la demande (2 réponses)	
3 abstentions		

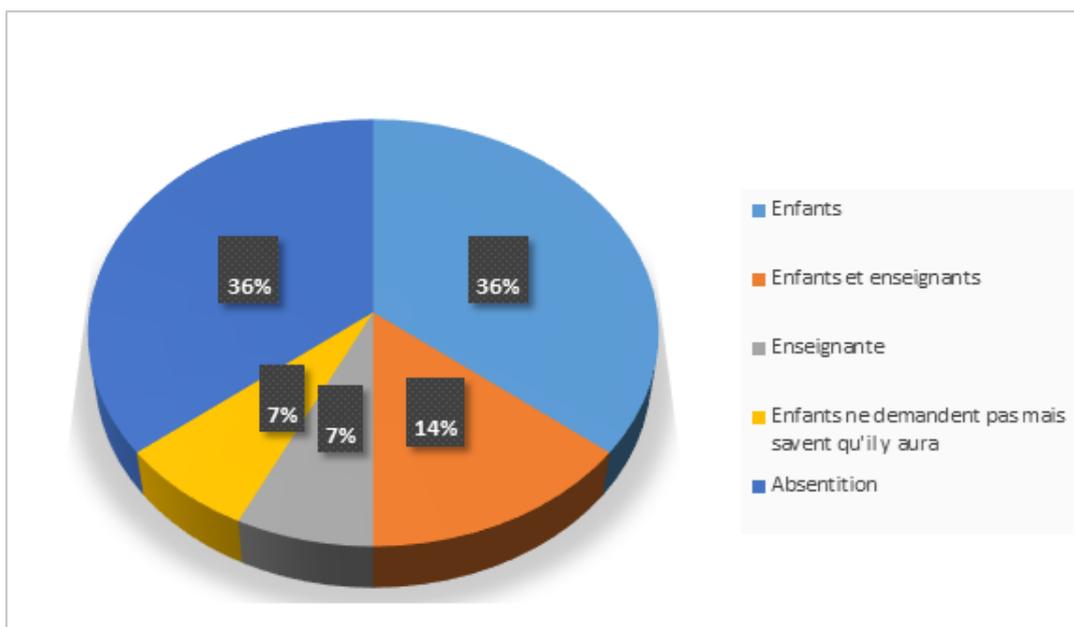
Nous constatons que de manière générale, la fréquence à laquelle les enseignantes utilisent les espaces de parole varie en fonction d'une école à l'autre voire même d'une enseignante à l'autre. Les enseignantes donnent l'impression de fonctionner au feeling et plus souvent à la demande des enfants lorsqu'il y a un souci à régler.

b) Les acteurs demandeurs des espaces de parole

Cette catégorie visualise les personnes réclamant la mise en place des espaces de parole afin d'assouvir principalement la résolution d'un conflit ou d'un problème de harcèlement.

Les programmes de paroles sont-ils utilisés suite à la demande d'un professeur ou d'un élève?

Graphique 2 : Personnes demandeuses des espaces de parole



Nous constatons que la demande vient principalement des élèves, celle-ci peut constituer un levier dans la pérennité de ce type de dispositif. Nous pensons que l'engagement volontaire des pairs pour ce genre d'exercice est un avantage crucial pour le bon fonctionnement de ce dispositif. Ce qui pourrait être un facteur facilitant l'entraînement des habiletés sociales adaptées en réduisant le taux de violence et de harcèlement au sein de l'école.

“Non ça ne vient pas moi, parfois on en parle, on demande si tout va bien, si ça va ou s’il y a un souci, mais en règle générale ce sont les enfants qui sont demandeurs”. (Annexe 10, L11)

Par les extraits suivants, nous remarquons également le fait que les enfants cherchent à inventer des problèmes pour réaliser un espace de parole et qu’ils peuvent être frustrés lorsqu’une séance tombe à l’eau. Cela nous laisse supposer que ceux-ci aiment les réaliser et que c’est important pour eux d’avoir ce moment pour s’exprimer.

“Parfois quand il saute, les enfants, ils sont hyper frustrés donc on doit le faire le lundi. Ici, on l’a fait justement maintenant, juste avant la pause, parce qu’on avait pas eu le temps de le faire vendredi puisque j’ai une stagiaire et qu’elle a pas senti l’importance de le faire. Et à la fin de la journée, il était midi moins cinq, et « on n’a pas fait le conseil de classe » c’est vraiment important pour eux.”. (Annexe 17, L41)

“Oui ils adorent et parfois même, je soupçonne parfois qu’on invente une petite situation parce que c’est important de pouvoir dire moi aussi j’existe et je veux qu’on s’occupe de ma situation”. (Annexe 14, L56)

c) Le déroulement des espaces de parole

Dans cette catégorie sont reprises les successions d’étapes lors des espaces de parole, mais également comment sont menés ces espaces, les différents moyens ou supports qui constituent les espaces de parole.

Tableau 10 : La description du déroulement des espaces de parole

Citations	Nombre de citations	Informations supplémentaires
Utilisation d'un autre support (cahier, boîtes, panneau, émoticônes)	7X	Pour ne pas oublier ce que les enfants ont à dire.
Ne pas nommer les autres enfants	6X	Dont : - 1X où en parlant ils regardent la personne concernée + 1X les prénoms sortent malgré tout
Autorise les enfants à nommer les personnes concernées	1X	
On cherche des pistes	6X	Dont 1 direction
Utilisation du bâton de parole	5X	Dont 1X (peluche)
Pas d'utilisation du bâton de parole	3X	
Les enfants parlent en « JE »	4X	
Tous participent	3X	+4X : parfois juste les personnes concernées
Ils respectent le temps de parole des autres	1X	+ 2 le sous-entendent en disant que ce n'est pas nécessaire d'utiliser un bâton de parole
Se demander pardon	1X	

Panneau avec les règles des espaces de parole	1X	
Ne pas le répéter hors de la classe	1X	

Au travers ce panel de données, nous observons que les différentes étapes pour résoudre un conflit sont respectées et que pour y arriver la majorité des enseignantes ont recours à d'objets visuels et concrets.

En dehors de ce tableau de données, nous soulignons que quatre enseignantes nous affirment qu'elles organisent les espaces de parole de manière très personnelle. Elles s'approprient les espaces de parole ce qui peut être un bon point pour se sentir à l'aise, pour pérenniser le dispositif et travailler les compétences nécessaires pour lutter contre le harcèlement sur du long terme.

Lors des entretiens, nous avons eu l'impression de reconnaître un point commun parmi toutes ces enseignantes qui est celui d'avoir l'adulte au centre des espaces de parole comme guide. Les enseignantes essaient de laisser une certaine autonomie aux élèves tout en guidant les discussions de manière à ce qu'elles soient constructives.

d) La collaboration interne

Cette catégorie reprend le travail en équipe où les membres du groupe s'apportent une aide mutuelle dans le but de réaliser une action commune. Se trouveront également dans ce thème, toutes les traces de l'équipe enseignante travaillant ensemble afin d'assurer la continuité, la cohérence dans leur manière de fonctionner face au programme.

Tableau 11 : La collaboration interne au sein des écoles

Citations	Nombre de citations	Informations supplémentaires
On discute, on échange	3X	
On s'écoute	1X	
On réfléchit ensemble	1X	
On s'entraide	1X	
On met des choses en place	1X	
On est à 100% dans le projet	1X (direction)	
On n'a pas lâché malgré qu'on est livrées à nous-même	1X (direction)	
Gérer les espaces de parole à deux	1X	1 ens. et le professeur du cours de citoyenneté
Abstentions	8X	

Parmi ces résultats, nous remarquons que dix acteurs déclarent collaborer par divers moyens. Ce constat nous laisse penser que la collaboration autour des espaces de parole semble être de bonne qualité. De plus, deux personnes décrivent leur équipe comme étant soit dynamique soit persévérante. Ce qui nous paraît être des qualités pour mener à bien un projet.

Dans une seule école seulement la collaboration est plus poussée, une enseignante nous déclare travailler les espaces de parole de manière coopérative. Une

enseignante explique qu'elle travaille main dans la main avec sa collègue et qu'elles se partagent les rôles lors des espaces de parole. L'une prend le rôle de rédactrice et l'autre de médiatrice puis elles échangent leur ressenti en fin de "séance". Nous trouvons cette démarche intéressante car nous pensons qu'ils y a plus d'idées dans plusieurs têtes que dans une et que la collaboration peut être une ressource importante pour faire évoluer et renforcer un dispositif au sein d'une école. Le harcèlement scolaire est un phénomène complexe et il nous semble que pour que sa prévention soit efficace, un travail regroupant toutes les forces de chacun serait une aide précieuse.

e) Le contenu des espaces de parole

Cette catégorie reprendra tous les thèmes abordés par les enfants et enseignantes lors des espaces de parole au sein de leur classe.

Tableau 12 : La description du contenu lors des espaces de parole

Citations	Nombre de citations	Informations supplémentaires
Cas de harcèlement	4X	
Disputes d'enfants de 6-7 ans (pas de harcèlement car enfants trop jeunes)	2X	
Choses positives : ce qui leur plaît, se féliciter, dire des blagues	2X	
Disputes/chamailleries	2X	1X qui se reproduisent 1X qui ne reviennent plus
Décès	2X	
Petits soucis	2X	

Problèmes pas nécessairement liés à la violence	1X	
---	----	--

Nous remarquons que parmi les quatorze enseignantes interviewées, il y en a quatre qui ont déjà dû gérer au sein de leurs espaces de parole des cas de harcèlement où l'enfant était victime d'actes répétitifs et néfastes.

“Là cette année c'est la première fois que j'ai ça, ben c'est du harcèlement vis-à-vis d'une élève qui, qui se fait un peu bousculer dans les vestiaires des filles, elle s'est fait filmer c'est, donc là on est vraiment du harcèlement pur et dur.”
(Annexe 19, L20)

De manière générale, les enseignantes ont tendance à gérer lors de ces moments de parole : des disputes, des insultes ou des bagarres. Certaines situations sont plus rares : remerciements, félicitations,... Les enfants ont tendance à utiliser ces espaces de parole pour gérer des problèmes ce qui laisse entendre qu'ils ont compris le but de ceux-ci. Par contre, deux institutrices prennent le temps d'aborder des actions positives ou encore des situations plus tragiques tels qu'un décès. Est-ce que ces situations ont leur place dans les espaces de parole où le but premier est la gestion de conflits?

De plus, une enseignante du 1^{er} degré, nous révèle qu'il est difficile pour ces élèves de se souvenir et de parler de faits déroulés au cours de la semaine. Le dispositif étant utilisé dans sa classe en fin de semaine, elle constate que les enfants s'expriment sur des événements vécus du jeudi au vendredi. Donc nous pouvons nous demander si tous les conflits sont gérés et résolus lors de ces espaces de paroles?

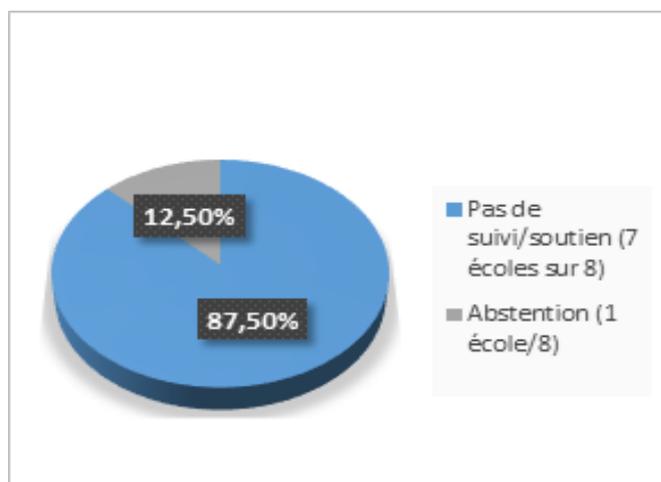
3.2.5 Les problèmes à la mise en œuvre du dispositif au sein des classes

Cette catégorie regroupe les facteurs qui entravent la bonne mise en œuvre des espaces de parole au sein des écoles.

a) Les problèmes de suivi et de soutien durant/après la formation

Dans cette catégorie, nous regroupons les éléments perçus par les bénéficiaires du programme comme un manque de soutien ou de suivi des acteurs pendant et après la formation. Ces éléments relatent le manque d'aide ou d'actions fournies lors de la formation permettant aux acteurs de mettre en œuvre le programme de manière judicieuse.

Graphique 3 : La présence ou l'absence de suivi



Nous constatons finalement qu'aucune école n'a reçu un suivi après la formation car les 12,5% représentent une école où une enseignante déclare que si elle a besoin d'aide, elle pourrait le demander et en recevoir. Ce qui laisse entendre qu'elle n'en a pas encore reçu.

Nous nous demandons si les formateurs s'étaient engagés au départ auprès des acteurs à revenir après la formation, afin de voir comment se passe la mise en application des espaces de parole.

Nous émettons un doute quant à l'efficacité des espaces de parole lorsque les enseignantes tentent de les mettre en place. Le manque de suivi de la part des formateurs, laisse certaines enseignantes face à des questions qui pourraient :

- engendrer un abandon du dispositif par manque de maîtrise de celui-ci;
- les empêcher d'avancer dans le programme par défaut d'informations;
- les mettre en difficulté pour les animer par manque de compréhension des certaines étapes.

Ceci nous semble être un point faible qui peut entraver la bonne mise en marche pour diminuer le phénomène de harcèlement. Ce facteur ne garantit pas une stabilité et une durabilité du dispositif dans le temps.

" On a commencé ben ça va faire deux ans là. On a eu deux journées, parfois des temps de midi qui ont été raccourcis mais, c'était assez euh voilà ... Mais après, ça a été mieux organisé. Mais bon voilà quoi. Ce qu'il y a aussi, c'est qu'au niveau des formations, on nous a annoncé plein de choses mais on n'a pas eu de suivi. Et ça, c'est un souci parce que est-ce qu'on fait bien, est-ce qu'on fait pas bien? On nous bombarde voilà et maintenant débrouillez-vous". (Annexe 11, L5)

b) Les problèmes de continuité entre les cycles et/ou niveaux

Cette catégorie rassemble les perceptions des enseignantes et des directions concernant la mise en œuvre du dispositif au sein de leur école. Les éléments relevés nous permettent de savoir s'il y a continuité entre les cycles et les niveaux. Ce thème reflète également l'implication des enseignantes et de l'école pour faire perdurer le projet.

Tableau 13 La description des problèmes de continuité entre les cycles et/ou niveaux

Citations	Nombre de citations	Informations supplémentaires
Tout le monde a participé à la formation	6 écoles	Dont 1 qui « pense »
Tout le monde met en place le dispositif	3 écoles	
Doutes	2 écoles	
Tout le monde ne met pas en place le dispositif	3 écoles	

Nous remarquons que la majorité déclare que tout le corps professoral a participé à la formation. Cependant, trois écoles seulement affirment que toutes les classes mettent en place les espaces de parole. Ceci laisse entendre que certains professeurs n'ont pas une vue d'ensemble sur le dispositif.

Nous observons que les enseignantes fonctionnent fort de manière individuelle ou en petits groupes avec des collègues directes sans chercher à mettre en place ce dispositif de manière globale au sein de l'école.

De plus, nous constatons qu'il n'y a pas de coordinateur pour chapeauter le programme et s'assurer qu'il y a bien une continuité dans le temps et entre les cycles. Ce qui pourtant est primordial pour assurer l'implantation de ce dispositif sur le long terme. En permettant aux élèves tout au long de leur scolarité d'apprendre les habiletés sociales nécessaires à la résolution de conflits. Établir ces apprentissages sur le long terme nous paraît être une clé pour aider les élèves à acquérir des automatismes et transférer leur compétences afin d'être un moyen de prévention et de lutte contre la violence et le harcèlement scolaire.

c) Les problèmes d'exécution

Cette catégorie représente toutes les actions amenant un problème ou un obstacle aux acteurs lors de la mise en place des espaces de parole et au bon déroulement des opérations.

Tableau 14: Les difficultés rencontrées lors de la mise en place du dispositif

Difficultés rencontrées	Nombre de citations
Espaces de parole prennent du temps	4X
Manque de place dans la classe pour organiser le dispositif	2X
Cas répétitifs dans les espaces de parole (élèves lassés, diminution de l'écoute)	1X
Gestion interne compliquée avec le nombre important d'implantations et de classes (cohésion dans les décisions pas toujours évidente)	1X
Difficile pour les plus jeunes de ne pas nommer	1X
Caractère des enfants pas toujours facile à gérer	1X
Difficulté pour les élèves plus jeunes de se souvenir et de relater des faits qui datent de plusieurs jours	1X
Projet demande du temps à mettre en place et il peut se superposer avec d'autres projets dans le courant de l'année	1X
Difficulté de cerner le vrai du faux lorsqu'on n'est pas témoin de la scène	1X
Difficulté de se souvenir des étapes du dispositif à suivre	1X
Pas d'aide des collègues pour rattraper les informations données lors de la formation lorsque le prof était absent	1X

Ne sait pas comment mettre en pratique	1X
Manque de temps pour rentrer dans le nœud des histoires des enfants	1X
Manque de compétences psychologiques pour gérer certaines situations	1X
Complexité de gérer les rebondissements des élèves sur les situations	1X
Pas de cohésion dans les décisions lors de conflit pendant les surveillances car aides extérieures qui surveillent	1X

Nous observons que les contraintes sont globalement de trois ordres :

- organisation (temps, espace, cohésion en interne);
- compétences des enfants (garder l'anonymat, faire appel à ses souvenirs);
- compétences des enseignantes (gérer la communication, suivre les étapes de fonctionnement, faire appel à des notions théoriques, prendre le temps de comprendre le ressenti des élèves).

“Tous ces moments prennent du temps car il faut préparer, puis d'écouter tout le monde et puis de voir si ça a évolué. (Annexe 15, L54)

“Les prénoms sortent, contrairement à ce qui était demandé que cela ne sorte pas. Chez les petits, c'est très compliqué de parler de quelqu'un de façon anonyme.” (Annexe 21, L11)

Nous avons également remarqué (cfr. pt 3.2.4.c) que trois enseignants soulignent le fait que les espaces de parole englobent toute la classe. Le fait d'avoir le groupe classe en entier lors de la gestion de conflits entre certains élèves peut être une source de problème lié à la gestion de temps. Comme le déclare une enseignante, cela peut prendre plus de temps surtout chez les plus jeunes qui ont tendance à rebondir sur le problème d'un camarade. Malgré tout, nous pensons que la participation du groupe classe a l'avantage de permettre aux élèves de participer plusieurs fois lors de ces moments même s'ils ne sont pas concernés; cela leur

montre des techniques de gestion de conflits. De plus, la présence de l'adulte comme guide lors de ces moments, lui demande donc un temps plus ou moins conséquent de mise en œuvre.

Face à ces difficultés, nous pensons que ce dispositif de médiation demande de l'expérience et du temps pour que les enseignantes se sentent compétentes pour guider les élèves lors de ces séances. De plus, les séances devraient être adaptées au public en fonction de leur âge et de leur développement cognitif. D'où l'importance d'avoir une formation approfondie, spécifique par rapport niveau d'étude et pratique pour que ces séances de médiation soient efficaces pour lutter contre le harcèlement scolaire.

3.2.6 Les effets perçus du dispositif

Cette catégorie représente la perception des enseignantes et des directions interrogées sur les effets du programme d'intervention de l'UMons axé sur la formation des espaces de parole au sein de leur établissement scolaire. Les conséquences perçues par ces acteurs sur le terrain prennent deux directions opposées:

- par une impression que la formation porte ses fruits au travers des changements d'attitudes;
- par un sentiment que justement la formation apporte peu voire pas du tout de modifications dans la manière de se comporter avec autrui.

a) Les effets du dispositif sur les acteurs:

- **Sur les compétences des élèves en savoir-être et de savoir-faire**

Cette catégorie regroupe les éléments qui indiquent que les élèves ont amélioré des habiletés en savoir-être et/ou savoir-faire grâce à la pratique des espaces de parole.

Cette catégorie nous semble être très importante car nous pensons qu'il peut y avoir un lien entre les habiletés cognitives à résoudre des conflits, développées et entraînées lors des séances de médiation et la régression de la violence scolaire et du phénomène de harcèlement.

En participant à des espaces de parole, les enfants ont développé certaines compétences relatées dans les entretiens.

Tableau 15: L'amélioration des compétences chez les élèves

Compétences SAVOIR-FAIRE	Nombre de citations	Compétences SAVOIR-ÊTRE	Nombre de citations
Oser s'exprimer	10X	Maîtrise de soi	2X
Résoudre des problèmes	11X	Empathie	2X
Réagir, se défendre	2X	Respecter des normes (règles/limites)	1X
Savoir écouter	2X	Se remettre en question	1X
Adopter une communication positive	1X	Accepter le droit à l'erreur	1X
Trouver des solutions en commun	1X	Respecter autrui	1X
Apporter une solution équitable	1X	Avoir une ouverture d'esprit	1X
Adopter des attitudes adaptées	2X	Se sentir responsable	1X
Mettre des mots sur ses émotions	1X	S'autoriser à ressentir et à dire	1X
		Être audacieux (aller vers autrui et dire les choses)	1X

Grâce aux espaces de parole, nous observons à travers ce panel de réponses que les élèves développent davantage six compétences dont quatre en savoir-faire et deux en savoir-être. Concernant les savoir-faire, nous relevons que ces séances de médiation sont davantage une formation qui aide les élèves à oser exprimer leur ressenti, à utiliser des techniques de communication pacifiques en réagissant et en se défendant, de manière adaptée, face à une situation qui leur déplaît, à utiliser une écoute active pour résoudre des problèmes interpersonnels. Par rapport aux savoir-être, ces espaces de parole entraînent davantage les élèves à gérer et contrôler leurs émotions et à faire preuve d'empathie. L'acquisition de ces savoir-faire a été relevée par huit enseignants et, quatre enseignants ainsi qu'une direction ont mentionné des savoir-être.

L'amélioration et l'entraînement à acquérir ces compétences nous font penser que les enfants auront un bagage qui leur permettront d'agir de manière pacifique face à la gestion de conflits et d'adopter des attitudes adaptées afin d'éviter de se retrouver acteur ou victime de cas de harcèlement.

b) Sur les compétences professionnelles de l'équipe éducative et/ou sur le(s) changement(s) personnel(s) des enseignantes

Cette catégorie rassemble les éléments mentionnés par l'équipe éducative qui se réfèrent à l'acquisition et/ou l'amélioration de leurs attitudes et de leurs comportements. La mise en place de la formation sur les espaces de parole pousse les acteurs à suivre une certaine démarche qui leur permet d'acquérir des compétences professionnelles.

Nous pensons que ces compétences professionnelles entraînent un changement d'attitude chez les enseignants en les poussant et en les renforçant à privilégier chez leurs élèves d'autres voies plus pacifiques que les conflits. Ce changement pourrait fortement aider les élèves à réduire la violence scolaire. Ils pourraient prendre conscience de leurs actes pour éviter de provoquer des situations de harcèlement au sein de leur environnement et de manière quotidienne.

“Je pense oui. Dans le sens où on était plus à l'écoute et allez est peut-être dans le sens on a plus envie plus ouvert au dialogue plutôt qu'avant on était plus

dans la sanction immédiate que de discuter et que d'essayer et de laisser l'enfant résoudre ses problèmes". (Annexe 10, L80)

Tableau 16: L'amélioration des compétences professionnelles

Citations	Nombre de citations	Informations supplémentaires
Apport de nouveaux supports/outils	3X	Dont : 1X cartons émotions
Plus outillée	2X	Dont : 1X plus à l'aise face aux conflits
Plus à l'écoute	1X	
Plus attentive aux problèmes de violence et harcèlement	1X	
Plus de réflexion	1X	
Évolution dans le conseil de classe (espace de parole)	1X	Ne plus nommer par exemple
Remise en question	1X	
Plus ouverte au dialogue	1X	
Mieux connaître ses élèves	1X	
Abstention I	4X	

Ce tableau nous montre que dix enseignantes déclarent avoir amélioré leurs compétences pédagogiques. Ceci montre que les espaces de parole ne sont pas uniquement bénéfiques pour les élèves mais qu'ils servent également aux adultes.

c) Les effets perçus du dispositif sur les relations interpersonnelles entre élèves et entre élèves et enseignants

• **Au sein de la classe**

Cette catégorie regroupe les facteurs indiquant que les espaces de parole ont eu un impact sur le climat de classe. Elle rassemble les éléments qui contribuent aux changements et/ou aux améliorations des relations interpersonnelles entre les élèves et également entre les élèves et leur professeur au sein de leur classe.

Il nous semble pertinent de mettre en avant cette deuxième catégorie car l'amélioration du climat de classe pourrait avoir un impact sur la diminution du phénomène de harcèlement.

Tableau 17: L'amélioration des comportements en classe

Comportements en classe	Nombres de citations
Le climat est plus serein, plus calme	6X
Les conflits ont diminué en classe	3X
Les élèves communiquent davantage	3X
Les élèves se parlent avec plus de respect	3X
Les élèves s'écoutent davantage	3X
La cohésion de la classe est meilleure	2X
Il y a davantage de conflits qui sont réglés par les élèves sans attendre les espaces de parole	2X
Les élèves s'excusent	1X
Les élèves sont moins agressifs entre eux	1X
La tension en classe a diminué	1X

Par rapport au vécu des acteurs dans leur classe, nous constatons que 75% des écoles interrogées perçoivent une amélioration significative dans les relations interpersonnelles en classe. Les comportements évoluent positivement et progressivement grâce à l'utilisation des espaces de parole. De plus, un des arguments émis dans le tableau ci-dessus, nous semble important à souligner : "Il y a davantage de conflits qui sont réglés par les élèves sans attendre les espaces de parole". Cet argument nous fait remarquer que petit à petit les élèves gèrent directement leurs conflits de manière autonome. Cela peut sous-entendre que les élèves acquièrent certaines compétences développées lors des espaces de parole et qu'il y a un transfert de compétences.

Nous constatons que ces espaces de parole apportent aux élèves un code de comportement à suivre. Ce qui favorise leurs adaptations sociales puisque les 3/4 des écoles perçoivent davantage un climat plus positif grâce à leurs relations interpersonnelles entre élèves plus adaptées. Ce qui selon nous peut engendrer des effets positifs sur les phénomènes de harcèlement.

Il serait intéressant lors des espaces de parole que les enseignants passent en revue les conflits qui ont été réglés de manière autonome en dehors de cet espace afin de s'assurer que les deux partis aient trouvé et appliqué un arrangement "win - win".

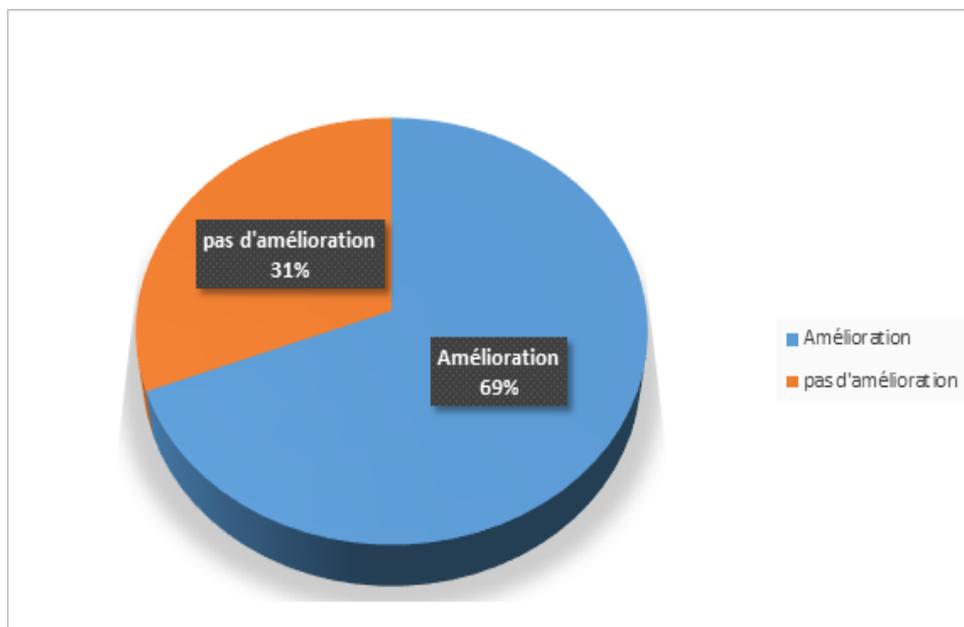
- **Au sein de l'établissement scolaire**

Cette catégorie regroupe les éléments qui montrent ou au contraire ne montrent pas de changements et/ou d'améliorations au niveau des relations interpersonnelles entre les élèves et entre les élèves et les enseignants de manière plus large que la sphère classe. Nous présentons dans le tableau ci-dessous des liens et des rapports qui évoluent positivement entre les acteurs au sein de l'école (la cour de récréation, les couloirs, etc.).

Nous pensons que cette troisième catégorie peut nous apporter une vue plus large sur le lien qui existe entre l'utilisation des espaces de parole et le phénomène de harcèlement qui pourrait se développer non seulement dans un groupe et un lieu restreint comme la classe, mais également dans un environnement plus vaste tel que

la sphère scolaire (la cour de récréation, les couloirs, les toilettes, le réfectoire, les vestiaires, etc.).

Graphique 4 : L'amélioration du climat de l'école



Nous constatons que l'utilisation des espaces de parole porte ses fruits puisque les acteurs déclarent à 69% que les relations interpersonnelles se sont améliorées. Nous soulignons que parmi les 31% des acteurs disant ne pas percevoir d'amélioration, deux d'entre-eux nous donnent des explications. Ils expriment que cela est peut-être dû au fait qu'il n'y ait pas beaucoup de conflits au départ au sein de leur classe ou que le dispositif est mis en place depuis peu de temps.

Tableau 18: L'amélioration des comportements au sein des établissements scolaires.

Comportements dans l'école	Nombres de citations
Diminution d'actes de violence et de harcèlement chez les élèves	3X
Les élèves demandent de l'aide lors d'un conflit par le biais des espaces de parole	2X
Les élèves essaient de trouver une solution en commun	2X
Les élèves sont plus respectueux entre eux et avec les enseignants	2X
Les élèves osent s'exprimer devant les autres ce qui augmente leur mieux-être personnel et engendre un mieux-être avec les autres	1 X

Nous remarquons que les élèves demandent de l'aide lorsqu'ils sont en conflits, pour ce faire ils sollicitent les espaces de parole dans lesquels des solutions collectives sont cherchées. Cela nous montre que le fait d'avoir recours à la médiation commence à devenir un outil pour certains d'entre-eux.

Une direction, nous indique, par le verbatim ci-dessous, que les comportements évoluent positivement et qu'il y a déjà un transfert de compétences. Les élèves arrivent à mettre en pratique dans d'autres contextes les techniques de résolution de conflits.

"D'ailleurs ça a tellement tout son sens que, j'ai surveillé un temps de midi je ne sais plus quand que je devais remplacer je ne sais plus enfin soit ah oui c'était quand tu étais absent j'ai fait ta surveillance. Et il y avait un attroupement. Je me dis que je n'allais pas laisser cet attroupement. Donc je vais vers l'attroupement voir ce qui se passe et il y avait Arthur D., tous autour d'Arthur D. et je dis "qu'est-ce qui se passe ?" Joseph D. "Rien, rien, rien, tout va bien. Arthur pleure parce qu'il n'est pas d'accord avec les règles du jeu, mais, il a pas tort. On a trouvé un arrangement." Je

regarde Arthur et je dis "Ah Arthur, dis mois quoi, il me dit oui tout à fait, je lui dis « ça te convient l'arrangement? » Je n'ai pas voulu savoir ce qu'était l'arrangement. Est-ce que l'arrangement qui t'a été proposé te convient ? " "Oui, oui, tout à fait" qu'il me dit et hop, ils sont partis, c'était fini. Je me dis oh cela porte ses fruits."
(Annexe 13, L66)

Nous pensons par ce constat qu'il peut y avoir un lien entre l'amélioration du climat scolaire dans les écoles grâce aux aptitudes cognitives et sociales développées lors des séances de médiation en classe et une éventuelle diminution de la violence scolaire et du harcèlement scolaire.

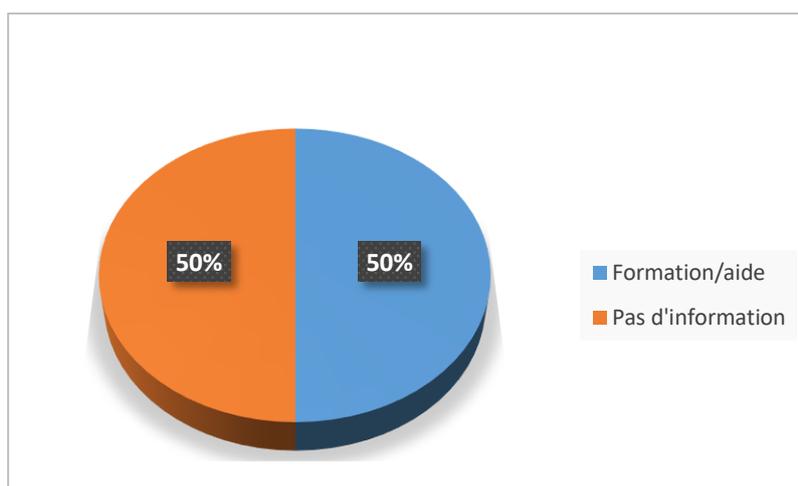
3.2.7 Les facilitateurs des facteurs externes à la formation sur le dispositif

Cette catégorie présente les facteurs externes qui aident et soutiennent la bonne mise en œuvre des espaces de parole au sein des écoles.

a) La/les formation(s)/aide(s) supplémentaire(s)

Nous reprenons ici toutes les aides complémentaires à la formation de l'UMons que les enseignantes ont développées (formations, aides d'ASBL, etc) dans le but de répondre à un manque se rapportant à la formation.

Graphique 5: Les formation(s)/aide(s) supplémentaire(s)



Nous tenons à signaler que nous n'avons posé aucune question directe par rapport à cette catégorie mais que l'apport des données a fait surgir cette catégorie.

D'après ce graphique, nous remarquons que la moitié des enseignantes interrogées ont suivi une ou des formation(s) complémentaire(s) par manque d'informations. Par contre, l'autre moitié des enseignantes qui n'a pas donné d'informations à ce sujet laisse supposer que soit certaines enseignantes :

- se sentent aptes à gérer les espaces de parole et n'ont donc pas besoin de formation ou d'aides supplémentaires;
- étaient déjà compétentes dans les espaces de parole avant la formation;
- auraient besoin d'une formation mais n'en suivent pas;
- ont peut-être fait également appel à d'autres personnes/ressources mais ne l'ont pas précisé.

Les formations entreprises par les enseignantes sont toutes en lien avec la gestion des conflits ou du bien-être de l'enfant (formation sur les émotions, Brain Gym, méthode Félicité, Octofun, Carrefour J). Ces formations les aident à mettre en place les espaces de parole, en leur donnant des outils supplémentaires ou en leur montrant comment faire. C'est le cas de l'ASBL « Carrefour J ». Cette ASBL présente comme intérêt de venir sur place au sein des classes pour animer avec l'enseignante et ses élèves un espace de parole. Une institutrice ayant eu accès à cette aide, nous dit que sans cela elle n'aurait jamais osé se lancer. Cette ressource lui a permis de passer de la théorie à la pratique et d'être accompagnée au cœur des débats. Cette ASBL a fourni à cette enseignante des outils très concrets. Elle lui a apporté un suivi personnel en rendant le dispositif plus accessible.

“Et puis voilà. Et puis, nous, on a eu la chance d'avoir Carrefour J qui est venu dans nos classes et on a bénéficié de l'animation du cercle de l'installation du cercle de médiation mais aussi toute la réflexion sur comment exprimer ses émotions etc.”(Annexe 13, L12)

Le nombre de formations que les enseignantes ont entrepris en plus de la formation initiale proposée par l'UMons laisse sous-entendre qu'il y a un gros manque dans la formation de base.

Nous pensons que les informations reçues ne suffisent pas pour permettre aux enseignantes de gérer aisément les espaces de parole. La formation de l'UMons ne

semble pas être suffisante pour former les enseignants et les élèves à acquérir des compétences sociales et cognitives pour diminuer le harcèlement scolaire.

b) Les valeurs de l'équipe éducative

Le thème des valeurs, représente ici les perceptions qu'une personne attribue à ses actes, aux choses, aux personnes et aux évènements. Ces perceptions peuvent être multiples, personnelles et évoluer au fil du temps par ordre d'importance (personnel, familial, moral ou religieux).

Tableau 19 : Les valeurs de l'équipe éducative

Citations	Nombre de citations
Prendre soin du bien-être des élèves	4X (dont 2 directions)
Pousser les élèves à respecter autrui	4X
Importance d'écouter les enfants	2X
Prévention de la violence	1X
Permettre d'exprimer ses émotions pour interpréter correctement les choses	1X
Investissement sur l'avenir des enfants pour leurs permettre de gérer n'importe quelle situation conflictuelle	1X
Rendre les enfants autonomes	1X
Eviter les punitions	1X
Responsabiliser les enfants	1X
Ne pas laisser un conflit sans solution	1X
Abstention	1 école

Nous constatons au travers ces dix jugements de valeur présents dans le tableau que les enseignants et les directions estiment ce programme comme important. Ils mettent un point d'honneur à promouvoir le bien-être de leurs élèves.

“Parce que moi, j'ai envie que ces enfants soient forts tout seul, sans madame, sans maman, sans un adulte. C'est vraiment ça que j'ai envie c'est qu'ils puissent se parler directement que d'être utilisé comme intermédiaire, comme témoin de, c'est plutôt ça mon objectif”. (Annexe 14, L54)

Dans ce verbatim, la valeur véhiculée au sein de l'école peut être un facteur qui repousse le phénomène de harcèlement. L'enseignante dans ce cas-ci montre qu'elle pousse ses élèves à être acteurs dans leur résolution de conflits. L'attention particulière des acteurs sur le terrain peut être un atout pour le combattre.

L'enseignante de troisième primaire émet l'hypothèse que l'utilisation des espaces de parole est un outil qui aidera les élèves dans leur vie future. Nous pensons que l'enseignante devrait conscientiser ses élèves sur l'utilité des espaces de parole et les aider à en percevoir l'intérêt.

“Ces enfants-là, ils vont être des adolescents qui vont être, vraiment en proie à des choses beaucoup plus compliquées. Je trouve qu'à partir du moment où ils ont été initiés tout petit, ça va les aider à avoir des outils en main quoi pour pouvoir se défendre, pour pouvoir réagir correctement pour pouvoir avoir la bonne attitude. Moi, je suis convaincue que c'est vraiment un investissement pour l'avenir”. (Annexe 13, L178)

3.2.8 Les pistes apportées par les enseignants et directions face à la formation

Cette catégorie reprend les attentes et les besoins des acteurs sur le terrain vis-à-vis de la formation. Elle englobe également leurs suggestions pour améliorer le dispositif de l'UMons.

Tableau 20: Les pistes proposées par l'équipe éducative

Pistes	Nombre de citations
Documentation (support papier)	14X
Suivi / soutien	4X
Un numéro de téléphone/ adresse mail pour les questions	3X
Une équipe pratique qui vient en classe pour montrer comment faire	3X
Un numéro de téléphone/ adresse mail pour les questions	3X
Une formation qui cible le domaine de la violence	2X
Travailler en ateliers lors des formations	2X
Références adaptées aux primaires	1X
Formation adaptée aux primaires	1X
Expliquer clairement le déroulement à suivre	1X
Des outils concrets	1X
Une personne de référence qui vient donner les formations	1X
Une deuxième formation	1X

Des exemples	1X
Abstention	1 école

Comme on peut le constater les enseignantes et les directions interrogées souhaitent pour améliorer la formation recevoir un support papier. Celui-ci leur rappellerait les informations reçues durant les séances de formation. Cette piste revient 14 fois, elle nous a été donnée par la quasi-totalité des personnes interrogées. Cela signifie que les enseignants ont besoin de traces écrites afin de se souvenir des informations reçues lors de la journée de formation.

Les enseignantes nous ont également parlé à quatre reprises d'avoir un suivi et un soutien après la formation. Mais également un numéro de téléphone ou adresse mail en cas de questions urgentes. Cela pourrait signifier que les enseignants seraient rassurés d'avoir une personne de contact en cas de questions ou de problèmes suite à la formation.

Les enseignantes ont besoin de voir comment se déroule un espace de parole; de pouvoir le vivre de l'extérieur; d'avoir une description des étapes de manière précise; d'avoir une personne qui vienne en classe afin de montrer aux enseignants comment réaliser un espace de parole régulé. Une école a suggéré pour répondre à ces attentes de faire appel à une ASBL qui pourrait intervenir lors des espaces de parole pour apporter un suivi et un soutien. Elles affirment que c'est un bon moyen de passer de la théorie à la pratique.

De peur de ne pas savoir comment réagir, les enseignantes ont besoin de savoir vraiment comment faire avant d'oser se lancer. Celles qui n'ont pas de besoin d'informations supplémentaires ont sans doute pas encore rencontré de cas qui leur pose problème, mais cela pourrait arriver.

Nous constatons également, que les enseignantes nous font part d'un besoin de recevoir une formation et des références adaptées au niveau primaire, centrées sur la violence. Le contenu des formations semblerait plus axé pour des enseignants

travaillant avec des élèves du secondaire. Les enseignantes du primaire laissent entendre, que le contenu de la formation ne leur est pas adapté, et donc peu intéressant pour eux. Le transfert semble difficile. Elles ont également parlé d'avoir une personne venant donner les formations et non plusieurs (afin d'éviter les redites). Les enseignantes peuvent vouloir indiquer qu'avoir la même personne évite de perdre du temps en répétant ce que son prédécesseur aurait pu dire, mais également ne rien oublier. Lors des journées de formation il faut prévoir un moment où les enseignantes puissent travailler en ateliers, afin de pouvoir échanger leurs idées. Pour une enseignante prévoir une deuxième journée de formation serait intéressant également.

Chapitre 4 : Discussion et conclusion de la partie expérimentale

Rappelons à ce stade que nous cherchions à identifier les répercussions d'un dispositif d'espaces de parole sur le phénomène de harcèlement au sein d'une école.

Nous porterons un regard sur deux éléments essentiels en lien avec notre questionnement initial grâce à l'analyse des entretiens, à l'identification des catégories, à la récolte d'informations lors de nos recherches théoriques :

- la position des écoles face au harcèlement,
- les impacts de la mise en œuvre des espaces de parole régulés au sein des écoles interviewées sur ce phénomène.

Ensuite, bien que cela ne soit pas directement en lien avec notre question de recherche, nous débattons les modalités de formation, la mise en œuvre du dispositif, les problèmes qui en résultent et les pistes proposées par les acteurs.

Ces éléments ressortent des interprétations et des vécus personnels de chaque enseignant et direction. Nous tenons à souligner que de par l'aspect des représentations qui sont propres aux individus, nous ne pouvons donner des éléments de réponse qui soient généralisables à la population.

4.1. La position des écoles face au harcèlement

Tout d'abord, il a clairement été mis en évidence dans nos différents entretiens que les écoles faisaient plus appel à l'UMons pour régler *des problèmes de violence plutôt que des cas de harcèlement* proprement. Sur trois cas relevés un seul seulement a été réellement interprété comme un phénomène de harcèlement par une école. Cependant aucune des situations n'a été décrite, ce qui nous empêche d'évaluer et d'interpréter tous les cas.

Dans la théorie, nous constatons que plusieurs auteurs s'accordent à dire que le harcèlement est un phénomène difficile à identifier à cause de ses nombreuses facettes. En effet, celui-ci peut recouvrir les comportements verbaux, relationnels ou matériels. De plus, la barrière entre la violence scolaire et le harcèlement est fine,

comme expliqué dans la partie définition, ce qui les différencie est la répétition de l'acte ou non (Bellon & Gardette, 2010 ; Galand et al., 2009 ; Juvonen & Graham, 2014 ; Nansel et al., 2001 ; Nicole, 2008 ; Olweus, 1994a/b). Ces constats s'avèrent se révéler sur le terrain. Nous avons pu observer que les acteurs font face à certaines difficultés, telles que : détecter sur le terrain des situations de harcèlement, décrire précisément ce qu'est un cas de harcèlement entre élèves, distinguer un fait de harcèlement d'un fait de violence.

Nous avons pu également remarquer que l'interprétation des conflits pour certains acteurs et surtout ceux du 1^{er} cycle, leur semblent être moins "graves", moins conséquents chez les plus petits et ils assimilent cela à des chamailleries qui se font oublier très rapidement. Est-ce que les ressentis des adultes face à ces conflits dit "anodins" ont également les mêmes significations chez les enfants? Un acteur d'une école nous déclare justement qu'il a été surpris par le taux de violence présent dans son école suite aux résultats des questionnaires en ligne. Il pensait que tout allait bien et qu'il travaillait dans un climat scolaire paisible mais selon les pré-tests, ce n'est pas ce même ressenti qui se dégage de l'avis des élèves. Les directions et les enseignants de ces écoles sont-ils assez formés sur le sujet afin de pouvoir détecter les phénomènes de harcèlement? Repèrent-ils facilement leurs caractéristiques telles que sa répétitivité, son déséquilibre de forces entre les auteurs et sa volonté de nuire? (Bellon & Gardette, 2010 ; Jimerson et al., 2010).

Nous relevons également que selon le vécu des enseignantes interrogées, elles perçoivent les agressions physiques et les conflits comme étant des situations plus graves chez les élèves plus âgés et que chez les plus jeunes. Les observations de certains chercheurs ne vont pas dans le même sens des dires de ces acteurs. Brame et al. (2001), nous disent à ce propos que l'agression physique a tendance à diminuer avec l'âge des enfants. Par contre, Dodge et al. (2006), affirment quant à eux que la victimisation et le harcèlement sont à tous niveaux et sont plutôt instables jusqu'à l'adolescence. D'où l'importance de ne pas croire que le harcèlement est un phénomène qui survient qu'à partir de la quatrième primaire.

Nous pensons que pour lutter contre un phénomène quel qu'il soit, les auteurs doivent pouvoir identifier ses caractéristiques. Toutefois, dans les écoles

interviewées nous remarquons des lacunes chez les enseignants à ce niveau-là. De ce fait il nous semble complexe de travailler sur un domaine qui n'est pas bien maîtrisé.

Deuxièmement, par rapport aux perceptions des directions et des enseignants sur la violence au sein de leur école, nous voulions également savoir d'où venait la demande de formation. Nous constatons à ce propos que les acteurs demandeurs pour lancer la formation de l'UMons sont principalement les directions et que la demande ne vient pas de l'ensemble des membres des écoles mais d'un groupe restreint. Pour Arnold (2005), la/les personne(s) demandant une formation est importante, tout comme le fait que le changement soit porté par tous les membres de l'équipe éducative. Cela signifie que pour que les enseignantes adhèrent au programme, il est préférable qu'elles en aient ressenti le besoin auparavant. Concernant les dires d'Arnold, nous pouvons tout de même constater que la majorité de l'équipe éducative semble être motivée par le projet et que les enseignants interviewés l'appliquent dans leur classe. Ce qui signifie que pour les enseignantes interrogées qu'elles soient à l'origine ou non de la demande de formation, elles s'exécutent à le faire. Peut-être est-ce parce qu'elles en ressentent le besoin au sein de leur classe ou de leur école. Sur les six acteurs qui révèlent qu'ils ont eu besoin de suivre ce genre de formation, deux enseignantes dans deux écoles différentes, nous déclarent justement en avoir ressenti le besoin pour créer un climat plus serein et diminuer les conflits en classe et lors des récréations. De plus, les questionnaires en ligne (pré-test) ont permis aux acteurs de se rendre compte véritablement du taux de violence et de harcèlement qui régnaient dans leur école. Ces statistiques pourraient être un élément déclencheur chez les acteurs pour activer leur envie de faire bouger les choses et de lutter contre le harcèlement.

4.2 Les modalités de la formation

Un point impactant fortement l'efficacité du dispositif se rapporte à *la qualité de la formation* donnée par les formateurs aux enseignants.

Nous avons relevé dans notre analyse, différents problèmes dans la formation qui entravent le bon fonctionnement du dispositif au sein des écoles. Dont le

principal est un apport insuffisant d'outils ne permettant pas aux enseignants d'être complètement compétents dans ce mécanisme de médiation.

Certaines personnes interrogées, nous ont rapporté qu'avant de débiter la formation, une enquête avait été menée au sein de l'établissement pour récolter le point de vue des enseignants, des élèves et de la direction. Ceci dans le but de voir où se situent les écoles par rapport à la violence et au harcèlement. On pouvait donc espérer que ces renseignements auraient servi aux concepteurs du programme afin de réaliser une formation plus optimale et spécifique aux écoles. Certains enseignants nous font part du manque de cohérence entre le contenu de la formation et leurs situations en primaire, perçues majoritairement comme de la violence. Celui-ci étant trop axé sur les élèves du secondaire et le harcèlement cependant qu'aucun cas concret n'est traité. Les écoles ne disposent donc d'aucun moyen adapté à leur situation, ce qui rend la mise en route plus difficile pour certains enseignants. Cette absence pourrait être due au manque de temps dont disposent les concepteurs.

Casella (2000) nous dit qu'il est préférable de prévoir un programme de médiation adapté à chaque école. En effet, les problèmes d'une école ne sont pas les mêmes que ceux présents dans un autre établissement. Il est important de repérer les difficultés posant réellement problèmes avant d'entamer la formation. Bell et al. (2000) complètent en préconisant de faire une réunion pour récolter les différents renseignements sur l'école et les perceptions des enseignants afin de réaliser un programme adapté.

Face à ce manque, les enseignantes ont eu tendance à nous parler des formations auxquelles elles ont participé en supplément de celle de l'UMons. Durant nos entretiens, nous avons pu remarquer que sept enseignantes avaient entrepris une ou plusieurs formations. Ces aides complémentaires sont toutes centrées sur le domaine de la gestion des conflits et des émotions, telles que la communication non violente, la méthode Félicité, une formation sur les émotions. Deux enseignantes ainsi qu'une direction nous expliquent avoir fait appel à une ASBL afin de savoir comment gérer les espaces de parole car certains membres de l'équipe ne se sentaient pas capables de gérer cela après avoir reçu la formation de l'UMons. Cet investissement de la part de l'équipe éducative peut être un atout supplémentaire

pour mettre toutes les chances du côté de l'enseignant pour gérer au mieux les problèmes de violence au sein de sa classe.

Les constats que nous avons faits sont confirmés par Lindsay (1998), qui nous dit que lorsque l'équipe éducative n'est pas formée correctement elle ne pourra pas suivre convenablement le programme, en n'apportant pas l'aide adéquate aux élèves. Il nous dit également que certains professeurs interrogés aimeraient bénéficier d'autres formations, comme celle de la résolution de conflits pour être mieux outillés pour aider les élèves.

Nous constatons également que la formation de l'UMons consiste à former uniquement les enseignants à la médiation au travers des espaces de parole régulés. Cependant, dans notre partie théorique, nous avons abordé la médiation par les pairs comme étant un travail d'entraide par les pairs et non pas par l'enseignant. Ne serait-il pas intéressant et plus efficace de former les élèves à être médiateur? D'autant plus que nous remarquons qu'ils sont extrêmement demandeurs pour réaliser ce dispositif en classe.

Selon Johnson et Johnson (1994), les actions menées par les pairs sont d'avantages plus efficaces que celles guidées uniquement par les adultes. Les élèves en étant de véritable acteurs sont davantage responsables et autonomes au travers ce mécanisme.

4.3. La réalité du terrain dans la mise en œuvre du dispositif

Dans la théorie nous avons pu remarquer qu'il était important que les élèves puissent avoir assez de moments pour réaliser des espaces de médiation.

Nous avons pu constater que la fréquence des espaces de parole varie d'une classe à une, cela peut aller de chaque fois que le besoin s'en fait sentir (sous-entendu tous les jours si nécessaire) à une fois tous les quinze jours.

Lindsay (1998), nous dit qu'il est important que les élèves puissent s'exercer régulièrement afin de pouvoir se perfectionner, mais également de ne pas perdre les procédures acquises. Dans leur ouvrage, Humbeeck, Lahaye & Berger (2016), nous disent que la fréquence des espaces de parole varie en fonction de l'âge des élèves.

En maternelle, ils préconisent de le réaliser tous les jours durant 5 minutes, car les petits ont besoin d'une réponse rapide à leurs problèmes. Pour arriver à une séquence d'une heure tous les 15 jours en secondaire. Aucune enseignante ne respecte donc vraiment ces rythmes. Seules deux enseignantes de 1^{er}/2^{ème} réalisant les espaces de parole à la demande des enfants, respecte le besoin de répondre rapidement aux problèmes des enfants. Les deux autres enseignantes du 1^{er} degré, en ne réalisant ceux-ci qu'une fois par semaine ne respectent pas ce besoin. Pour les 3^{ème} et 4^{ème} primaires le rythme est mieux respecté, l'espace maximum entre les séances est d'une semaine, ce qui est suffisant pour un enfant de cette tranche d'âge. Les enseignantes de 5^{ème} et de 6^{ème} pourraient quant à elles imposer des moments pour les espaces de parole et ne plus les réaliser à la demande des élèves, au vu de l'âge de ceux-ci. Maintenant pour les enseignantes des jeunes enfants qui affirment que ceux-ci sont trop jeunes pour ce genre de procédé, le fait de le réaliser tous les jours pourrait peut-être leur faire changer de vision et être encore plus bénéfique pour les élèves.

Nous cherchions également à savoir si les enfants demandaient spontanément à réaliser un cercle de parole pour résoudre leurs conflits ou si l'enseignant devait le proposer lui-même. On a pu constater dans la plupart des entretiens menés que la quasi-totalité des espaces de parole sont demandés par les élèves et non par l'enseignant, huit enseignants le signalent et les autres ne le disent pas. Deux enseignantes ajoutent que même si ce sont les enfants qui demandent les espaces de parole, si elles remarquent un problème, elles en proposent également un. Une enseignante va même jusqu'à dire qu'elle soupçonne certains enfants d'inventer des problèmes afin de faire un cercle de parole. En aucun cas une enseignante nous dit qu'elle doit imposer les espaces de parole aux enfants. Un tel engouement de la part des élèves peut être un signe que le processus convient, répond aux attentes des élèves et/ou leur plaît. Mais aussi que certains remarquent son utilité car ils l'utilisent dans la classe et parfois dans la cour de récréation.

Dechoux et al. (2005) nous disent qu'une des causes de l'échec de la médiation peut être due au fait que celle-ci est imposée par l'adulte aux personnes présentant un problème. Ils continuent en expliquant qu'il est préférable que la démarche vienne d'eux. Ici, nous ne remarquons pas cette imposition aux élèves,

voilà pourquoi les espaces de parole pourraient avoir tendance à persister au sein des classes que nous avons visitées.

4.4. Les problèmes du dispositif

Nous avons relevé un autre point important dans la théorie concernant **le suivi** proposé par les formateurs après la mise en place du dispositif. Lors de nos différents entretiens aucun enseignant n'a fait part d'un suivi quelconque après la formation. Lindsay (1998) nous dit pourtant qu'il est important que les enseignants ne soient pas laissés seuls afin : de répondre à leurs questions; de régler les problèmes et de donner toutes les chances au programme de pouvoir perdurer au sein de l'école. Donc, nous pouvons penser que le manque de suivi pourrait être néfaste au programme de lutte contre le harcèlement entrepris par les huit écoles.

Un autre problème pouvant entraver le dispositif est le manque de continuité. Nous pouvons constater que seules trois écoles affirment que l'ensemble de l'équipe pédagogique met en place les cercles de parole au sein de sa classe. Hors dans leur ouvrage, Gaudet et Breton (2009), nous disent qu'il est très important que toute l'équipe éducative soit engagée dans le projet. Que les rôles de chacun soient définis dès le départ pour éviter toute confusion. Ils ajoutent que si toute l'équipe ne peut s'engager dans le dispositif il est important de prévoir des personnes ressource pour que le projet ne soient pas porté par un nombre trop faible d'intervenants. Il nous semble donc important que dans les grosses écoles, comme celles de Bruxelles, des personnes ressource soient nommées pour assurer la collaboration au sein de l'école.

4.5 Regard sur les impacts de la mise en œuvre des espaces de parole régulés

Un point important dans la mise en place d'un dispositif est son efficacité. Nous avons voulu savoir si les acteurs mettant en place la formation en ont ressenti les bienfaits auprès de leurs élèves, dans leur classe et/ou au sein de l'établissement.

Tout d'abord, nous pouvons observer que dix enseignantes sur quatorze, ainsi qu'une direction ont remarqué une *amélioration des compétences sociales et cognitives* (des savoir-faire et savoir-être) chez les enfants, ce qui représente plus de 70% des interviewés. Nous relevons que ces espaces de parole ont permis de

développer des notions de base à la gestion des conflits afin d'acquérir des attitudes plus positives et adaptées.

La littérature va dans le sens de notre observation. En effet, dans leur ouvrage *Bien s'entendre pour apprendre*, Canter et Petersen (2003) montrent les bienfaits de la pratique de la médiation sur le développement des habiletés sociales des enfants. Les recherches de Gresham et Elliot (1993), montrent également l'importance d'inclure le développement des habiletés sociales dans les programmes d'intervention auprès des élèves présentant des comportements conflictuels.

Cela peut nous conforter dans l'idée que le dispositif des espaces de parole rejoint les méthodes de prévention pour lutter contre le harcèlement puisque Bowen et Desbiens (2004), nous expliquent qu'une des approches des programmes de prévention contre le harcèlement a pour objectif de baisser les comportements inadéquats. Ce qui nous laisse penser que les espaces de parole peuvent être un moyen d'intervention contre le phénomène de harcèlement.

Le transfert de ces compétences sociales peut être un atout pour tenter de diminuer le phénomène de harcèlement par le biais de l'amélioration du comportement des élèves dans n'importe quel contexte. Perrenoud (2004) nous dit que le mécanisme par lequel la médiation pousse les élèves à répéter différentes aptitudes, engendre l'acquisition de toutes les compétences citées précédemment. Celles-ci permettront aux enfants de savoir comment réagir lors d'une situation conflictuelle et d'en faire le transfert pour les aider tout au long de leur vie ou de leur parcours scolaire (Blaya, 2006). Cependant, différentes études montrent qu'il est difficile de garantir une généralisation des changements des habiletés sociales. Selon les cinquantaines de recherches menées par Beelmann, Pfingsten et Lösel (1994), les effets se mesurent plutôt sur du court terme que sur du long terme. Les études effectuées par Mathur et Rutherford (1996) indiquent que le transfert de ce type d'apprentissages chez les élèves n'est pas toujours optimal car ils n'ont pas nécessairement les réflexes d'utiliser leurs compétences dans des milieux contextualisés, c'est-à-dire à un moment et dans un environnement spécifiques.

Deuxièmement, ce thème est lié aussi avec *les gains sur les relations sociales* car comme nous l'ont déjà décrit Condette-Castelain et Hue-Nonin (2014), la

médiation permet de comprendre l'autre dans sa différence et de faciliter la communication. Nous pouvons remarquer à ce propos que sept enseignantes et deux directions remarquent un climat plus serein, des disputes moins fréquentes et se résolvant par les élèves. Ce qui peut nous laisser supposer que faire les espaces de parole régulés *améliore le climat de classe*. On pourrait présager que ce climat est amélioré par les compétences que les élèves ont acquises. En effet, le fait d'avoir de meilleures habiletés sociales permet aux enfants de mieux se comporter avec les autres et ainsi impacter positivement sur le climat de classe.

Condette-Castelain et Hue-Nonin (2014), nous montrent l'utilité de suivre des ateliers de médiation pour acquérir des pistes afin de résoudre un conflit ou au contraire adopter des attitudes qui permettent de l'éviter. Perrenoud (2004), ajoute que l'aide des pairs permet de résoudre un conflit en commun en cherchant ensemble une solution acceptable par tous.

Troisièmement, ce thème est étroitement lié avec les gains pour l'école car l'acquisition de ces habiletés sociales permettra aux élèves d'adopter un comportement acceptable au sein de sa classe et également de son école. Ce qui nous est confirmé lors de nos entretiens car 69% des acteurs dans les huit écoles pensent que la formation autour des espaces de parole porte ses fruits sur l'ambiance général de l'école contre 31% qui ont l'impression que justement cette formation n'apporte pas de changements significatifs. Nous pensons par ce constat qu'il peut y avoir un lien entre l'amélioration du climat scolaire dans les écoles grâce aux aptitudes cognitives et sociales développées lors des séances de médiation en classe et une éventuelle diminution de la violence scolaire et du harcèlement scolaire. Ceci rejoint la théorie sur d'autres approches qui visent à améliorer le climat de l'école pour le rendre plus sécurisant et ainsi engendrer une diminution du harcèlement (Bowen et Desbiens, 2004).

Nous pouvons donc constater que les espaces de parole régulés par l'enseignant en stimulant la participation active des pairs semblent porter leurs fruits au sein des établissements interrogés. Puisqu'il y a une amélioration qu'elle soit d'un point de vue des compétences chez les élèves ou du climat de la classe/école.

Nous soulignons également l'importance de solliciter les pairs pour résoudre les conflits et diminuer la violence scolaire. Car Stassen (2012), relate que les élèves se considérant comme victime n'osent pas se défendre et qu'ils manquent du soutien et de la protection d'un réseau social. Comme nous le rappellent certaines recherches, le rôle des pairs dans la médiation est une ressource clé qui pourrait réduire sensiblement le harcèlement entre élèves dans l'école (Bellon & Gardette, 2010 ; Cunningham et al. 1998).

4.6 Regard sur les pistes apportées par les acteurs

Avant, pendant et après la formation, certains enseignants nous font part de besoins qu'ils ressentent. Certains nous parlent d'exemples concrets par rapport à leur public, des supports écrits et d'un moment/temps de formation plus adéquat dans l'année. Pour répondre à ces attentes, certains fournissent des pistes qui rendraient le dispositif plus efficace. La piste la plus citée (14X) est un document qui reprend les informations reçues durant la formation. Les enseignants ont tendance à oublier ce qu'ils apprennent lors des formations, un support papier leur permettrait de pouvoir se replonger dedans en temps voulu. Colle et Welsh (1976), nous disent justement que pour traiter et conserver en mémoire un contenu d'informations, un support écrit est un outil pour les apprenants. Celui-ci permet de faire passer les données écrites dans divers registres sensoriels (visuel, auditif, articulaire) ce qui active la mémorisation.

Un suivi a été également suggéré à quatre reprises, ceci représente donc un point important pour l'enseignant. Une aide en classe/une vidéo avec des élèves en primaire afin de pouvoir montrer comment se déroule un cercle de parole. Tardif (2001), insiste d'ailleurs, sur le fait que seul un apprentissage contextualisé garantit la transférabilité des connaissances.

Ce point rejoint une partie des freins venus entraver la bonne mise en place du dispositif au sein des écoles, un manque de suivi et de documentation est donc un gros point à améliorer par l'UMons pour que la formation soit plus adéquate. Un manque de concret et d'exemples peut également diminuer l'efficacité du programme.

Conclusion générale

Revenons en premier lieu sur notre questionnement de départ : la mise en place d'un programme de médiation par les pairs peut-elle diminuer le phénomène de harcèlement au sein d'une école?-Par cette question nous cherchions à savoir si les espaces de parole régulés qui sont une forme de médiation par les pairs peuvent être un outil à développer dans les écoles pour réduire le harcèlement scolaire.

Tout d'abord, comme mentionné dans la discussion, le phénomène de harcèlement est un concept non maîtrisé à 100% par le corps professoral. Les informations qui ont pu être récoltées semblent être davantage axées sur la violence. Hors, certains faits décrits par les acteurs lors des entretiens sont identifiables comme des actes de harcèlement. Cependant, les acteurs passent à côté de certains éléments qui les caractérisent. D'où la difficulté dans cette recherche d'apporter une réponse franche sur la diminution du harcèlement. Toutefois les données récoltées nous permettent quand même de répondre à plusieurs sous-questions que nous nous posions et d'en tirer des interprétations en lien avec notre question de recherche.

Nous pouvons nous pencher sur les forces méthodologiques de ce mémoire. Le panel d'échantillon reçu par l'UMons nous a permis d'aller à la rencontre des vécus des acteurs sur le terrain. De ces entretiens semi-directifs s'est dégagé un matériau très riche qui pourrait constituer une source exploitable dans de futures recherches. Nous tenons à souligner que ces données provenant du vécu personnel des acteurs n'ont pas pour vocation d'être généralisées à l'ensemble de la population.

Ensuite, d'un point de vue pratique, au terme de ce travail, nous pensons notre démarche de recherche utile dans le cadre de l'enseignement à tous niveaux confondus. En effet, comme nous avons pu le constater dans la théorie, le harcèlement peut être présent dans tous les établissements scolaires, d'où la priorité de former les enseignants aux techniques de médiations par les pairs. De plus, nous soulignons que les compétences acquises lors de cette approche sont vues comme essentielles pour forger l'enfant à devenir un adulte capable de s'adapter à la société actuelle.

Lors de nos différents entretiens, nous avons pu remarquer que les élèves ont pu acquérir, grâce à l'utilisation des espaces de parole, différentes compétences tant en savoir-faire qu'en savoir-être. Les enseignantes nous ont mentionné avoir observé une amélioration principalement au niveau de : la résolution de conflits, l'expression des ressentis, l'augmentation de l'empathie, le respect des règles de vie et d'autrui. Par le gain de ces compétences individuelles, découle une amélioration des relations interpersonnelles au sein des classes et des écoles. Grâce à l'amélioration de la communication, les victimes vont pouvoir exprimer leurs ressentis. De même, grâce à l'amélioration de l'écoute et du respect d'autrui, les harceleurs vont se rendre compte des effets néfastes que peuvent engendrer leurs actions sur autrui. Ce qui va engendrer une diminution de leurs actes. Pour terminer, l'amélioration de la cohésion de groupe entre élèves, va influencer les témoins à agir en cas de situation conflictuelle et/ou de harcèlement. Donc l'amélioration des comportements de ces trois acteurs peuvent lutter contre le harcèlement.

Par après, suite aux remarques d'un lecteur externe, spécialisé dans la gestion de projets digitaux, nous tenons à illustrer les liens avec son quotidien qu'il nous a exposé.

Premièrement, au niveau de la méthodologie préconisée de la médiation par les pairs, la méthodologie « Agile » et plus spécifiquement « Scrum » prône les mêmes fondements :

- La transparence et la communication : on essaye de limiter tout conflit et d'optimiser le travail en mettant en place des espaces de paroles entre l'équipe. Par exemple, tous les quinze jours, une réunion « de rétrospective » se tient afin que chacun mette en avant les points qui l'ont bloqués et ceux qui l'ont fait avancer. Des actions concrètes sont prises pour ne plus reproduire les points bloquant. Le parallèle avec les espaces de parole semble évident.
- L'autogestion : il n'y a plus de manager comme on l'entendait avant, mais une équipe qui s'autogère avec de temps en temps l'accompagnement d'un coach. C'est ce qui a été proposé dans l'approche par pairs; les enfants prennent le dessus sur les problèmes et essaient par eux-même de les résoudre. On souligne dans les

deux cas l'importance de prendre les conflits à bras le corps par les intervenants (élèves/pairs vs collègues) en anticipant l'intervention d'un manager/professeur.

Deuxièmement, au niveau de l'apprentissage et des compétences interpersonnelles, notre lecteur souligne que la médiation par les pairs demande des aptitudes qui sont primordiales dans le monde du travail. L'écoute, la gestion de conflits, mais aussi le leadership, l'autonomie et la pro-activité sont des compétences très recherchées aujourd'hui. Si dès les primaires, les enfants peuvent se créer les bons réflexes dans ces situations, ce seront des éléments qu'ils pourront valoriser tant dans leur vie professionnelle que personnelle.

Un autre point pratique que nous avons pu constater est que la médiation par les pairs et les espaces de parole présentent comme avantages qu'ils sont peu coûteux. Mis à part la formation de base, aucune dépense supplémentaire ne doit être effectuée. Cela permet donc à tous les établissements d'en bénéficier.

Comme expliqué dans la théorie nous pouvons constater que la plupart des écoles interrogées ne se contentent pas de mettre les espaces de parole au sein de leur classe. D'autres choses sont réalisées simultanément, comme l'aménagement des cours de récréation, la communication non violente, un travail sur les émotions, etc... Ceci montre qu'elles mettent un point d'honneur à installer un climat paisible au sein de leur classe. Mais cela veut également dire que les résultats obtenus ne peuvent donc pas être imputés uniquement aux espaces de parole, mais bien à un ensemble de faits.

Certains points du dispositif de l'UMons pourraient être améliorés au regard des données dont nous disposons. À commencer par la formation, en elle-même. Celle-ci est donnée beaucoup trop rapidement et ne permet pas aux enseignants de pouvoir se sentir compétent en la matière. De plus, nous pensons que la formation serait plus constructive si celle-ci était également donnée lors de conférences pédagogiques et non sur un temps de midi ou après 16h où le temps est réduit et la concentration non optimale. La formation pourrait également s'organiser en deux volets, une partie théorique et une partie pratique en proposant aux enseignants de réaliser un espace de parole ou de venir en animer un au sein des classes ce qui permettrait de faciliter davantage le transfert de la théorie à la pratique.

Nous pouvons donc conclure que les espaces de parole apportent certains résultats positifs aussi bien pour les élèves que pour les enseignants et l'établissement scolaire. Il nous paraît donc important de poursuivre ce procédé afin que les élèves prennent l'initiative d'avoir davantage recours à l'utilisation de la gestion de conflits par les pairs. Ceci pourrait devenir un automatisme pour les élèves et permette réellement de diminuer le taux de violence et de harcèlement au sein de l'établissement scolaire et de favoriser les apprentissages.

Afin que ce dispositif soit davantage efficace pour lutter contre le harcèlement. Nous apportons des pistes afin d'améliorer la formation de ce programme.

Concernant le contenu de la formation :

- Premièrement, celle-ci pourrait présenter beaucoup plus de cas concrets se basant sur les données des pré-tests afin que les enseignants se sentent concernés directement par le sujet.
- Deuxièmement, un apport théorique devrait être plus orienté sur la différence entre la violence scolaire et le harcèlement afin d'aider les enseignants et directions à percevoir les éléments qui font basculer les événements d'un statut à un autre.
- Troisièmement, il faudrait former davantage former les élèves aux techniques de résolution de conflits et de médiation. Cela permettrait aux enseignantes de ne pas devoir assister à toutes les séances et de pouvoir déléguer aux médiateurs de la classe la gestion des espaces de parole.
- Quatrièmement, donner lors de la formation une boîte avec des outils concrets afin d'outiller les enseignants lors de la mise en œuvre du dispositif (un sablier, un bâton de parole, des émoticônes, etc.).

Concernant les modalités de la formation :

- Nous pensons que pour que la formation soit davantage efficace et qu'elle ait des effets à plus long terme, il devrait y avoir une personne au sein de l'école qui chapeaute le programme, qui soit une personne-ressource afin d'apporter un suivi et un soutien tout au long de l'année.

Nous proposons également des prolongements possibles de cette étude :

- Nous avons pu constater que la médiation par les pairs en développant les habiletés sociale pouvait être un outil pour lutter contre le harcèlement. Cependant, elle peut également avoir des effets sur d'autres concepts. Nous pourrions envisager que ce dispositif soit développé dans une autre recherche. Comme par exemple être implanté dans une école multiculturelle afin de voir si ce dispositif peut aider les enfants à mieux comprendre l'autre dans ses origines et sa culture.
- Il serait également intéressant de réaliser une comparaison entre les espaces de médiation/parole avec une méthode de coaching/modelage afin de voir, si, comme nous le dit Schneider (1992), elle offrirait de meilleure possibilité de transfert de compétences sur le long terme.
- Les élèves sont majoritairement demandeurs des espaces de parole. Voilà pourquoi les espaces de parole pourraient avoir tendance à persister au sein des classes que nous avons visitées. Pour vérifier cette hypothèse une étude longitudinale pourrait être effectuée dans des futures recherches.
- Afin de rendre les résultats plus conséquents, une recherche similaire pourrait prendre le relais en intensifiant le nombre d'écoles et d'acteurs participants jusqu'à l'obtention d'une saturation des discours.
- Apporter une confrontation des regards sur le dispositif des espaces de parole régulés entre les enseignants et les élèves pourrait ouvrir d'autres points de vue concernant les différentes catégories identifiées.
- Une étude quantitative pourrait apporter un complément d'informations sur le niveau de harcèlement au sein des écoles en réalisant un pré-test avant l'application des espaces de parole et un post-test après l'utilisation du dispositif pendant une année scolaire complète.
- Il serait intéressant de réaliser une analyse quantitative qui tient compte d'une description précise des profils des écoles interrogées (public, situation géographique, quartier (favorisé/défavorisé), niveau socio-économique des parents, etc.). Ceci nous permettrait de voir s'il y a une corrélation entre type d'école et nombre de cas de harcèlement et dans ce cas si le dispositif des espaces de parole est efficace.

Pour terminer, nous apportons un regard réflexif sur les limites du travail.

- Premièrement, le recrutement de notre échantillon s'est fait à partir d'une base de données de vingt-huit écoles gérées par vingt-deux directions. Quatorze de celles-ci ont décliné notre invitation; seules huit écoles ont accepté de nous recevoir. Donc nos douze entretiens représentent un échantillon de taille assez faible. De là, nous pouvons également dire que la saturation théorique n'est sûrement pas atteinte. Un plus grand échantillon, nous aurait peut-être permis d'obtenir de nouveaux éléments enrichissant la théorie (Thiétart, 2014) et de pouvoir généraliser les résultats à la population.
- Deuxièmement, nos entretiens faisaient appel aux souvenirs des participants. Ceux-ci relatent ne plus se souvenir de certaines informations, telles que la date de commencement, le contenu de la formation... Ces informations nous ont donc manqué lors de certains entretiens.
- Troisièmement, nous nous sommes centrées uniquement sur les enseignants et les directions pour obtenir nos informations. Nous aurions pu également interroger les autres protagonistes concernés tels que les enfants, les parents et les surveillants, afin d'obtenir des représentations objectives taux de violence et de harcèlement.

Pour conclure, ce travail a mis en évidence l'importance d'un dispositif axé sur la médiation par les pairs dans un programme de lutte contre le harcèlement. Cette approche montre qu'elle aide à améliorer certaines habiletés sociales telles que l'empathie, l'écoute, l'expression des émotions et la résolution de conflit, indispensables pour diminuer les phénomènes de harcèlement. Nous pensons donc que les espaces de parole sont un outil intéressant car il offre la possibilité aux enseignants de développer ces habiletés sociales en responsabilisant tous les acteurs (témoins, harceleurs et victimes).

Bibliographie

- Albarello, L. (2007). *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique* (3^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Anciaux, R., Baucy, D., Blomart, J., & Delvigne, Y. (1992). *Rapport d'évaluation de l'expérience pilote d'éducation interculturelle dans trois établissements secondaires de l'agglomération bruxelloise (1988-1992)*. Rapport, Commission des Communautés européennes, ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation de la Communauté française de Belgique, Bruxelles.
- Auger, N., & Romain, C. (2015). Violence scolaire langage et renversement de pratique. In Dipralang (Ed.), *Violence verbale et école* (pp.1-19). Paris: L'Harmattan.
- Araki, C.T. (1990). Dispute management in the schools. *Mediation Quarterly*, 8, 51-62. doi : 10.1002/crq.3900080107.
- Arnold, J. (2005). *Work psychology : understanding human behavior in the work place*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Bailly, Y., Bazier, F., Boubault, G., & Filliozat, I., (1993). *La médiation*. Montargis: Non-violence actualité.
- Beaumont, C., Galand, B., & Lucia, S. (2016). Les violences en milieu scolaire. Définir, prévenir, agir. *Revue des sciences de l'éducation*, 4 (1), 182–183. doi: 10.7202/1036898ar.
- Beaumont, C., Royer, E., Bertrand, R., & Bowen, F. (2003). La médiation par les pairs et les élèves en trouble de comportement. *Revue de Psychoéducation*, 32(1), 79-103. En ligne : <http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/20904/ch03.html>, consulté le 25 avril 2017.
- Beelmann, A., Pfingsten, U., & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23 (3), 260-271. doi: 10.1207/s15374424jccp2303_4.

- Bell, S.K., Coleman, J.K., Anderson A., & Whelan. J-P. (2000). The Effectiveness of peer mediation in a low-ses rural elementary school. *Psychology in the Schools*, 37 (6), 505-516. En ligne : <https://www.cruinstitute.org/doc/memphisk8.pdf>, consulté 02 juin 2017.
- Bellon, J-P., & Gardette, B. (2010). *Harcèlement et brimades en élèves. La face cachée de la violence scolaire*. Éditions Fabert, Paris.
- Benson, A.J., & Benson, J.M. (1993). Peer mediation: Conflict resolution in schools. *Journal of School Psychology*, 31 (3), 427-430. doi : 10.1016/0022-4405(93)90006-5.
- Bernaerdt, G., Al Farissi R., Coenen, A-M., De Brier, F., Mironczyk, C., Vanpeteghem, A. (2005). Richesses et ambiguïtés de la posture du médiateur en milieu scolaire. In J. Timmermans & G. Dechaux (Eds.), *Médiations en milieu scolaire* (pp. 58-69). Bruxelles: Les politiques sociales.
- Beran, T. (2005). A new perspective on managing school bullying : Pre-service teachers' attitudes. *Journal of Social Sciences*, 8, 43-49. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/252618650_A_New_Perspective_on_Managing_School_Bullying_Pre-service_Teachers%27_Attitudes, consulté le 15 mars 2017.
- Bickmore, K. (2001). Good training is not enough: research on peer mediation program implementation. In I. Harris & J. Synott (Eds.), *Peace education for a new century* (pp. 33-38). Australian: Journal of social Alternatives.
- Biggs, J.B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment, *Higher Education*, 32 (3), 347-364. doi: 10.1007/BF00138871.
- Blanchet, L., Laurendeau, M-C., Paul, D., & Saucier, J-F. (1993). *La prévention et la promotion en santé mentale : préparer l'avenir*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Paris: Nathan.
- Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peers experiences and social self-perceptions : A sequential mode. *Developmental Psychology*, 33(1), 135-145. En ligne : https://www.researchgate.net/profile/Michel_Boivin4/publication/14161831_Peer_experiences_and_social_self-

perceptions_A_sequential_model/links/0c96053c6b380f040f000000.pdf, consulté le 12 février 2017.

Bonafe-Schmitt, J.P. (1992). *La médiation : une justice douce*. Paris: Syros-Alternatives.

Bonafé-Schmitt, J-P., (1996). *La médiation scolaire : une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif ?*. Lyon: Les cahiers de la médiation.

Bonafe-Schmitt, J.P.(1997). La médiation scolaire : une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif ? In B.Charlot & J-C. Emin (Eds), *Violences à l'école - État des savoirs* (pp.255-281). France: Armand Colin.

Boulton, M., & Smith, P. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, (3), 315-329. doi: 10.1111/j.2044-835X.1994.tb00637.x.

Bowen, F., Bélanger, J., Rondeau, N., Corriveau, D., Beaumont, C., Desbiens, N., & Janoz, M. (2003). La médiation par les pairs à l'école primaire : conditions de réussite et perspectives de recherche. *Journal International de Victimologie*, 4 (1), 90-102. (En ligne : <http://www.jidv.com/njidv/images/pdf/bowenapapdf.pdf>, consulté le 6 février 2017

Bowen, F., & Desbiens, N., (2004). La prévention des conduites violentes en milieu scolaire: Évaluer pour développer de meilleures pratiques. *Bulletin du CRIRES- Revue de la CSC*, 17-24. En ligne : <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Laviolenceen.pdf#page=71>, consulté le 02 février 2017.

Bowen, F., Rondeau, N., Fortin, F., Dias, T., Bélanger, J., Desbiens, N., & Lacroix, M. (2006). Rapport final d'évaluation des impacts du programme Vers le pacifique pour les quatre années de sa mise en œuvre (2001-2005): Rapport du Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS). Rapport, ministère de la Justice, Canada.

Brame, B., Nagin, D.S., & Tremblay, R.E. (2001). Developmental trajectories of physical aggression from school entry to late adolescence. *Psychology Psychiatry* 42 (4), 503-12. doi: 10.1007/s10802-006-9074-3.

- Burrell, N.A., Zirbel, C.S., & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 7–26. doi:10.1002/crq.46.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. doi :10.1191/1478088706qp063oa.
- Canter, L., & Petersen, K. (2003). *Bien s'entendre pour apprendre : réduire les conflits et accroître la coopération, du préscolaire au 3e cycle*. Montréal: Chenelière éducation.
- Carrera, M.V, DePalma, R., & Lameiras, M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. *Educational Psychology Review*, 23, 479-499. doi : 10.1007/s10648-011-9171-x.
- Casella, R. (2000). The benefits of peer mediation in the context of urban conflict and program status. *Urban Education*, 35(3), 324–355. En ligne : <http://journals.sagepub.com/sci-hub.ac/doi/pdf/10.1177/0042085900353004>, consulté le 05 mai 2017.
- Clémence, A. (2001), Violence et incivilités à l'école : la situation en Suisse. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds), *La violence en milieu scolaire, 3 : Dix approches en Europe* (pp. 183-200). Paris: E.S.F.
- Clémence, A. (2002). Violence à l'école: représentations et dynamique des agressions. *Psicologia da Educação*, 14-15, 65-86. En ligne : <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31915/22132>, consulté le 2 mai 2017.
- Colle Herbert, A., Welsh, A. (1976). Acoustic Masking in Primary Memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 15, 17-31. doi: 10.1016/S0022-5371(76)90003-7.
- Condette-Castelain S., & Hue-Nonin C. (2014). *La médiation par les élèves. Enjeux et perspectives pour la vie scolaire*. Dijon: Canopé éditions.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among

- adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216-224. doi:10.1007/s00038-009-5413-9.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74-101. doi:10.1177/1524838014557286.
- Cunningham, C.E., Cunningham, L.J., Martorelli, V., Tran, A., Young, J., & Zacharias, R. (1998). The effects of primary division, student-mediated conflict resolution programs on playground aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 653-662. doi:10.1111/1469-7610.00365.
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2001). *La violence en milieu scolaire: Dix approches en Europe*. Paris: ESF.
- Debarbieux, E., Dupuch, A., Montoya, Y. (1997). Pour en finir avec le "handicap socio violent" : Une approche comparative de la violence en milieu scolaire. In. B. Charlot & J.C. Emin (Eds.), *Violences à l'école : Etat des savoirs* (pp. 17-40). Paris: Armand Colin.
- Dechoux, M., Hoerner, N., & Provot B. (2005). *La médiation par les pairs*. Etude, Ministère de l'éducation nationale : Pôle académique de Soutien à l'Innovation, Nancy-Metz.
- Décret Missions : décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (1997). *Moniteur belge* le 23 septembre, p.24653.
- De Mol, J. (2012). *Séminaire de recherche en sciences de l'éducation: Matériel de cours*. Unpublished document, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Dewulf, M-C., & Stilhart, C. (2005). Vécu des victimes de harcèlement. *Pédiatrie*, 8 (2), 95-100. En ligne : http://multimedia.education.gouv.fr/2012_vecu_victimes_harcelement_scolaire/HTML/files/assets/downloads/publication.pdf, consulté le 27 avril 2017.

- Dodge, K.A., Dishion, T.J., & Lansford, J.E. (2006). *Deviant peer influence in Programs for Youth*. New-York: Guilford.
- Duhamel-Maples, M. (1996). La violence en milieu scolaire : un défi pour intervenants et intervenantes. *Reflets : Revue d'Intervention Sociale et Communautaire*, 2(1), 40-57. doi: 10.7202/026104ar.
- Dummer, S.-R. (2010). *Peer mediation: what school counselors need to know*. (Master's thesis). University of Wisconsin, États-Unis.
- Dumont, V. (2011). *La médiation par les pairs*. Etude, Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance, Université de Paix, Namur. En ligne: http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/Etude_La_Mediation_par_les_Pairs.pdf, consulté le 19 avril 2017.
- Evans, C., Smokowski, P., & Cotter, K. (2014). Cumulative bullying victimization: An investigation of the dose response relationship between victimization and the associated mental health outcomes, social supports, and school experiences of rural adolescents. *Children and Youth Services Review*, 44, 256-264. doi: 10.2016/j.chilyouth.2014.06.021.
- Fougeret-Linlaud, V., Nicole, C., Chabaud, F., & Gicquel, L. (2016). School bullying among pupils. About a study in Vienne to estimate the contribution of a play medium that involves emotions. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 64 (4), 216–223. En ligne : <http://dx.doi.org/10.1016/j.neurenf.2016.03.007>, consulté le 10 mars 2017.
- Fotinos, G. (1995). *La violence à l'école : état de la situation en 1994 : analyse et recommandations*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, Inspection générale de l'éducation nationale.
- Furlong, M.J., & Morrison, G.M. (1994). Introduction to miniseries: School violence and safety in perspective, *School Psychology Review*, 23 (2), 139-150. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/232451634_Introduction_to_miniseries_School_violence_and_safety_in_perspective, consulté le 20 avril 2017.
- Galand, B (2004). Les relations éventuelles entre pratiques d'enseignement et phénomènes de violence en milieu scolaire. In B. Galand (Ed), *Prévenir les violences à l'école :*

- Quelle place pour les pratiques d'enseignement ?* Journal des Droits des Jeunes (pp.20-27). Liège: Bartholomé.
- Galand, B., & Baudoin, N. (2013, septembre). Comprendre le mode de fonctionnement des harceleurs : Pouvoir, déviance, détresse, protection ou compensation ?. Paper presented at Rencontres internationales du Réseau Education Formation, Genève, Suisse. En ligne : <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:133594>.
- Galand, B., Carra, C., & Verhoeven, M. (2015). *Prévenir les violences à l'école*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Galand, B., Dernoncourt O., & Mirzabekiantz G. (2009). Caractéristiques relationnelles et émotionnelles des victimes et des auteurs de violence entre élèves. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 31 (1), 33-56. En ligne: https://www.researchgate.net/publication/263221816_Caracteristiques_relationnelles_et_emotionnelles_des_auteurs_et_des_victimes_de_violence_a_l%27ecole_Relational_and_emotional_characteristics_of_perpetrators_and_victims_of_school_violence, consulté le 26 janvier.
- Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2014a). *Prévalence du harcèlement à l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles: Rapport d'enquête*. Rapport, Université de psychologie et des sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve.
- Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2014b). Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe? Une étude multi-niveaux. *Revue Québécoise de Psychologie*, 35 (3), 137-157. En ligne: <http://hdl.handle.net/2078.1/152752>, consulté le 22 février 2016.
- Galand, B., Philippot, P., Born, M., & Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30 (3), 465-486. doi : 10.7202/012078a.
- Gini, G., Albiero, A., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior?. *Aggressive Behavior*, 33, 467-476. doi : 10.1002/ab.20204.
- Gottheil, N.F., & Dubow, E.F. (2001). Tripartite beliefs models of bully and victim behavior. *Journal of Emotional Abuse*, 2 (2-3), 25-47. doi : 10.1300/J135v02n02_03.

- Guerra, N. G., Williams, K.R., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development*, 82(1), 295-310. doi:http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01556.x.
- Gresham, F.M., & Elliot, S.N. (1993). Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. *Special Services in the Schools*, 8, 137-158. doi : 10.1300/J008v08n01_07
- Hawker, D., & Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (4), 441-455. doi: 10.1111/1469-7610.00629.
- Hodges, E.V.E, Boivin M., Vitaro, F., & Bukowski, W.M. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35 (1), 94-101. En ligne: https://www.gripinfo.ca/grip/public/www/doc/articles/Hodges_1999_id_263.pdf, consulté le 17 mai 2017.
- Hodges, E.V.E., & Perry, D.G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*. 76 (4), 677-85. doi : 10.1037/0022-3514.76.4.677.
- Humbeeck, B. (2014). *Le harcèlement en milieu scolaire*. Conférence, Centre Local de Promotion de la Santé, Luxembourg.
- Humbeeck, B., Lahaye, W., & Berger, M. (2016). *Prévention du harcèlement et des violences scolaires. Prévenir, agir, réagir...* . Louvain-La-Neuve: de Boeck Education.
- Janosz, M., Pascal, S., & Bouthillier, C. (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires québécoises : portrait de trois échantillons d'écoles entre 2001 et 2004*. Rapport, Université de Montréal, Montréal.
- Jimerson, S.R., Swearer, S.M., & Espelage, D.L. (2010). *Handbook of bullying in schools*. Routledge, New-York: An international perspective.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1994). Constructive conflict in the schools. *Journal of Social Issues*, 50 (1), 117-137. doi: 10.1111/j.1540-4560.1994.tb02401.x.

- Johnson D.W., & Johnson R.T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66 (4), 459-506. 10.3102/0046543066004459.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Dudley, B., Ward, M., & Magnuson, D. (1995). The impact of peer mediation training on the management of school and home conflicts. *American Educational Research Journal Winter*, 32 (4), 829-844.
- Jorbozeh, H., Dehdari T., Hassanzadeh, A.,H. Taghdisi, M., & Hosseini F. (2013). The effectiveness of the peer mediation model on empowering primary school students in conflict resolution. *Life Science Journal*, 10 (4), 217-222. En ligne : http://www.lifesciencesite.com/ljsj/life1004/029_20740life1004_217_222.pdf
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in Schools : The power of bullies and the plight of victims. *Review of Psychology*, 65, 159-185. doi:10.1146/annurev-psych-010213-115030.
- Ladd, G., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74 (5), 1344-1367. doi : 10.1111/1467-8624.00611.
- Lane, P.S., & McWhirter, J.J. (1992). A peer mediation model: Conflict resolution for elementary and middle school. *Children Elementary School Guidance and Counseling*, 27 (1), 15-23. doi: 10.1007/s10447-007-933-x.
- Lecocq, C., Hermesse, C., Galand, B., Lembo, B., Philippot, P., & Born, M. (2003). *Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté Française de Belgique*. Rapport, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Louvain-la-Neuve et Liège.
- Lindsay, P. (1998). Conflict resolution and peer mediation in public schools: What works?. *Mediation Quarterly*, 16, 85–100. doi : 10.1002/crq.3890160109.
- Long, J. J., Fabricius, W. V., Musheno, M., & Palumbo, D. (1998). Exploring the cognitive and affective capabilities of child mediators in a 'successful' Inner-City peer mediation program. *Mediation Quarterly*, 15 (4), 289–302. En ligne,

- https://issuu.com/helena23/docs/unlocking_the_learning_potential_in consulté le 22 mai 2017.
- Malo, A. (2006). La construction du sens et la part de la voix du chercheur. *Recherches Qualitatives*, 26 (2), 66-84. En ligne: [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/malo_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/malo_final2.pdf), consulté le 11 juillet 2017
- Mathur, S.R., & Rutherford, R.B. (1996). Is social skills training effective for students with emotional and behavioral disorders? *Research issues and needs. Behavioral Disorders*, 22, 21-28. doi: 10.1177/10634269900700106
- Mayer, M.J., & Furlong, M.J. (2010). How safe are our schools?. *Educational Researcher*, 39(1), 16-26. doi:10.3102/0013189X09357617.
- Meyor, C. (2005). Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique. *Approches Qualitatives et Recherche Interculturelle : Bien Comprendre Pour Mieux Intervenir. Hors série*, 4, 103-118. En ligne : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v4/meyor.pdf.
- Mirimanoff, J.A., (2013). *Médiation et jeunesse : Mineurs et médiations familiales, scolaires et pénales en pays francophones*. Bruxelles : Larcier Editions
- Modecki, K.L., Minchin, J., Harbaugh, A.G., Guerra, N.G., & Runions, K.C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55 (5), 602-611. doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.06.007.
- MontoYa, Y., & Benoit, H. (2011). Les violences à l'écoles. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 53, 5-8. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-lascolarisation-2011-1-page-5.htm>, consulté le 20 novembre 2017.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among us youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285 (16), 2094-2100. doi:10.1001/jama.285.16.2094.
- Nicole, C. (2008). *Harcèlements à l'école*. Paris: Albin Michel.
- Nicole, C. (2012). *Le harcèlement entre élèves. Le reconnaître, le prévenir, le traiter*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.
- Nickerson, A., & Rigby, (2017). Understanding and responding to bullying in the school setting. In M. Thielking & M.D. Terjesen (Eds.), *Handbook of Australian school psychology* (pp. 521-536). Suisse : Springer International Publishing.
- Olweus, D. (1994a). Bullying at School. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: current perspectives* (pp. 97-130). Boston: Springer US.
- Olweus, D. (1994b). Bullying at school : basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190. En ligne : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x/abstract>, consulté le 10 avril.
- Olweus, D. (1999). Swenden. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of bullying : A cross-national perspective*. (pp.28-48). London: Routledge.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Malakoff : Armand Colin.
- Peeters, M., Cillessen, A.H.N., Scholte, R.H.J. (2010). Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(9), 1041-1052. doi : 10.1007/s10964-009-9478-9.
- Pepler, D., Craig, W., & O'Connell, P. (2010). Peer processes in bullying: Informing prevention and intervention strategies. In L. Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 469-480). New York: Routledge.

- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development, 79* (2), 325-338. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01128.x.
- Perrenoud, P. (2004). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: Édition Sociale Française.
- Pontalis, J-B. (1968). *Après Freud*. Paris: Gallimard.
- Putallaz, M., Grimes, L.C., Foster, J.K., Kupersmidt, J.B., Coie, J.D., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology, 45*, 523-547. doi: 10.1016/j.jsp.2007.05.003.
- Rivers, I., & Smith, P.K. (1994). Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior, 20*, 359-368. doi: 10.1002/1098-2337(1994)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J.
- Roush, G., & Hall, E. (1993). Teaching peaceful conflict resolution. *Mediation Quarterly, 11*(2), 185-191. doi:10.1002/crq.3900110208.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huising, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 144-151. doi: 10.1177/0165025410378068.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*, 112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior, 22*(1), 1-15. En ligne: https://www.researchgate.net/profile/Kaj_Bjoerkqvist/publication/227882484_Bullying_as_a_Group_Process_Participant_Roles_and_Their_Relations_to_Social_Status_Within_the_Group/links/0c96051cc1eae240a6000000/Bullying-as-a-Group-Process-Participant-Roles-and-Their-Relations-to-Social-Status-Within-the-Group.pdf

- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76 (6), 1161-71. doi : 10.1111/j.1467-8624.2005.00841.x-i1.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., & Peets, K. (2005). "I'm OK but you're not" and other peer relational schemas: explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology*, 41 (2), 363–75. doi : 10.1037/0012-1649.41.2.363.
- Schwartz, D. Proctor, L.J., & Chien, D.H. (2001). The aggressive victim of bullying: emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school* (pp.147-174). New-York and London : The Guilford Press.
- Schneider, B.H. (1992). Didactic methods for enhancing children's peer relations: A quantitative review. *Clinical Psychology Review*, 12, 363-382. doi: 10.1016/0272-7358(92)90142-U.
- Scholte, R.H.J., Engels, R.C.M.E., Overbeek, G., Kemp, R.A.T., & Haselager, G.J.T. (2007). Stability in bullying and victimization and its association with social adjustment in childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child* , 35 (2), 217-28. doi: 10.1007/s10802-006-9074-3.
- Sharp, A. (1998). *Effect of a peer mediation program on short-term suspensions* (Master's thesis). Rochester Institute of Technology, New-York.
- Sijtsema, J.J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35, 57–67. doi : 10.1002/ab.20282.
- Sirota, A., (2008). *Violence à l'école, des violences vécues aux violences agies*. Paris: Rosny Sous-Bois Bréal.
- Six, J-P. (1990). *Le temps des médiateurs*. Paris: Seuil.
- Smith, P. K. (2013). School Bullying. *Sociologia, Problemas e Praticas*, 71, 81-98. En ligne <http://spp.revues.org/988>, consulté le 22 février 2017.
- Fédération Wallonie-Bruxelles, (2013). *Les Socles de Compétences*.

- Sowula, P. (2003). *La médiation scolaire*. Mons : Broché.
- Stassen, K. B. (2012). *Psychologie du développement* (A. Boulard, M. Born, S. Bureau, Trans). Bruxelles: de Boeck. (Original work published 2012).
- Thiéart, R.A., 2003, *Méthodes de recherche en management*, 2e édition, Dunod,
- Thompson, F., & Smith, P.K. (2011). *The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools*. Rapport, Department for Education, London.
- Thompson, F., & Smith, P.K. (2012), “Anti-bullying strategies in schools: what is done and what works”, *British Journal of Educational Psychology, Monograph*, 2(9), 154-173. En ligne : http://www.bullyingandcyber.net/media/cms_page_media/55/Thompson-Smith2.pdf, consulté le 25 avril 2017.
- Türnüklü, A. (2011). Peer mediators’ perceptions of the mediation process. *Education and Science*, 36 (159), 179-191. En ligne : <file:///C:/Users/Catherine/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/AUSPQC56/438-8431-2-PB.pdf>, consulté le 02 juin 2017.
- Université de Paix (2000). *Graines de médiateurs: médiateurs en herbe*. Bruxelles: Edition Memor.
- Université de Paix. (2010). *Graines de médiateurs II : Accompagner les enfants dans l'apprentissage de la gestion positive des conflits*. Namur: Édition Université de Paix et Fondation Bernheim.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel S., & Sunderani, S. (2010). Respect or fear? The relationship between power and bullying behavior. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (pp. 221-223). Abingdon, England : Routledge.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A.J., Winter, A.F., Verhulst, F.C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672-682. doi:10.1037/0012-1649.41.4.672.

- Vettenburg, N. (2001). Belgium. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying : A cross-national perspective* (pp. 187-204). London and New-York: Routledge.
- Zych, I., Farrington, D.P., Llorent, V.J., & Ttofi, M.M., (2017). School bullying in different countries: Prevalence, risk factors, and short-term outcomes. In V.B. Van Hasselt & F. Lauderdale (Eds.), *Protecting children against bullying and its consequences* (pp.23-40). Suisse : SpringerBriefs in Psychology.

Table des annexes

- Annexe 1 : Stratégies pro-actives (suite) selon Thompson & Smith (2011) et les stratégies réactives selon Nickerson & Rigby (2017)
- Annexe 2 : Former des adultes accompagnateurs à la médiation
- Annexe 3 : Sensibiliser les élèves et recruter les médiateurs
- Annexe 4 : Former les élèves médiateurs
- Annexe 5 : Suivi du dispositif
- Annexe 6 : Réunion après une année de fonctionnement
- Annexe 7 : Diplôme attestant les compétences du médiateur
- Annexe 8 : Guide d'entretien
- Annexe 9 : Analyse verticale
- Annexe 10 : Entretien Ecole n°1
- Annexe 11 : Entretien Ecole n°2a
- Annexe 12 : Entretien Ecole n°2b
- Annexe 13 : Entretien Ecole n°3
- Annexe 14 : Entretien Ecole n°4a
- Annexe 15 : Entretien Ecole n°4b
- Annexe 16 : Entretien Ecole n°4c
- Annexe 17 : Entretien Ecole n°5
- Annexe 18 : Entretien Ecole n°6
- Annexe 19 : Entretien Ecole n°7
- Annexe 20 : Entretien Ecole n°8a
- Annexe 21 : Entretien Ecole n°8b

Table des tableaux

Tableau 1 : Les recherches en cours sur la médiation par les pairs

Tableau 2 : La description de l'échantillon

Tableau 3 : L'élaboration du guide d'entretien

Tableau 4 : La perception de la violence et du harcèlement au sein des établissements avant la formation

Tableau 5 : Le temps de formation

Tableau 6 : Le contenu de formation

Tableau 7 : Les ressentis positifs de l'équipe éducative par rapport à la formation

Tableau 8 : Les problèmes de contenu de formation

Tableau 9 : La fréquence d'utilisation des espaces de parole en classe

Tableau 10 : La description du déroulement des espaces de parole

Tableau 11 : La collaboration interne au sein des écoles

Tableau 12 : La description du contenu des espaces de parole

Tableau 13 : La description des problèmes de continuité entre cycles et/ou niveaux

Tableau 14 : Les difficultés rencontrées lors de la mise en place du dispositif

Tableau 15 : L'amélioration des compétences chez les élèves

Tableau 16 : L'amélioration des compétences professionnelles

Tableau 17 : L'amélioration des comportements en classe

Tableau 18 : L'amélioration des comportements au sein des établissements scolaires

Tableau 19 : Les valeurs de l'équipe éducative

Tableau 20 : Les pistes proposées par l'équipe éducative

Annexe 8 : Guide d'entretien

Grille d'entretien	
Ecole :	Date :
Contexte socio-économique (question posée à la Direction en direct ou par mail)	
<p>Bonjour, je vous remercie infiniment d'avoir accepté de me recevoir et surtout d'avoir fait en sorte d'organiser des rencontres avec vos enseignants!</p> <p>Pour mieux comprendre et percevoir votre école, pouvez-vous brièvement nous décrire dans quel contexte votre école se situe-t-elle? Combien d'élèves et d'enseignants sont présents dans cette école "X"? Les relations entre enfants? Les relations avec les parents? Le contexte socio-économique des familles? Etc.</p>	
Prise de contact et contractualisation avec l'enseignant	
<p>Merci beaucoup d'avoir accepté de nous rencontrer. Dans le cadre de notre mémoire sur le harcèlement scolaire, ma partenaire et moi-même, essayons d'aller à la rencontre des écoles ayant reçu la formation de Bruno Humbeeck "Le harcèlement en milieu scolaire". Pour rappel, cette formation ciblait l'aménagement des cours de récréation et la médiation par les pairs. Pour notre recherche, nos questions cibleront uniquement sur <u>les espaces de paroles régulés</u>. Nous souhaitons récolter votre avis sur les informations reçues lors de cette formation ainsi que votre ressenti sur le terrain dans votre mise en pratique. Ce que nous allons faire aujourd'hui est parler de votre expérience axée uniquement sur le volet des espaces de paroles régulés. Nous^[N1] vous poserons un certain nombre de questions. Nous Je vous encourageons à dire sincèrement ce que vous pensez. La discussion L'entretien devrait durer environ une demi-heure. ^[N2] Ma collègue va également prendre note de vos</p>	

commentaires. Tout ce que vous me direz aujourd'hui est confidentiel et sera regroupé dans une évaluation globale, qui ne citera aucun nom de personne ou d'école. Vos informations personnelles ne seront pas incluses dans les rapports.

Introduction

- Votre matinée s'est-elle bien passée ?

Contexte de formation

- Vous avez reçu une formation pour lutter contre le harcèlement par l'Université de Mons. Pouvez-vous nous en décrire les modalités? Le nombre de jours de formation? Si les jours se suivaient? Quand a-t-elle débutée? En début, milieu ou fin d'année?
- Avez-vous mis en place dans votre classe, le programme de médiation par les pairs? Si oui depuis quand ? Directement après la formation? Si non pourquoi ?
- A quelle fréquence utilisez-vous la médiation au sein de votre classe ?
- Comment l'avez-vous mis en place? Utilisez-vous exactement la même organisation des espaces de paroles régulés tel qu'il a été expliqué lors de la formation?
- Y en a-t-il été de même pour l'ensemble de l'établissement ? Est-ce que vos collègues utilisent également au sein de leur classe ce dispositif?

Qui étaient les acteurs concernés pour mener à bien le projet ? Est-ce que tous les

enseignants ont suivi cette formation? Si non pourquoi? Si oui, est-ce qu'ils le mettent tous en pratique dans leur classe? Si non pourquoi?

- Les parents ont-ils été mis au courant de ce projet ? Participent-ils au projet de manière directe ou indirecte?

Besoin de formation

- Pourquoi l'école a-t-elle eu besoin de cette formation ? En ressentiez-vous le besoin dans votre classe ? Y avait-il des problèmes de violence ou de harcèlement au sein de votre classe/école?
- Les informations reçues durant les journées de formation répondaient-elles à vos attentes/besoins ? Ces informations vous permettaient-elles de faire face aux problèmes de harcèlement/violence dans votre classe/école ?

Soutien reçu

- Le soutien pour les espaces de paroles apporté par l'UMons après la formation était-il adapté ?
- Si le programme devenait plus conséquent quels seraient selon-vous les points à améliorer quant au soutien sur les espaces de paroles ?
-

Recul critique et analyse de la mise en œuvre du projet

- Dans les espaces de paroles régulés, lorsque vous gérer des situations conflictuelles ou de harcèlement, est-ce que l'apport de la formation vous a aidé dans votre façon d'agir ? Vous sentez vous plus à l'aise ou plus apte à réagir de manière avisé?
- De façon générale êtes-vous satisfait des informations que vous avez reçues sur les espaces de paroles régulés ? Et dans quelles mesures ?
- Selon vous, faire les espaces de paroles a-t-il eu des répercussions sur les relations entre les élèves de votre classe/école ? Le climat de classe/d'école s'est-il amélioré ?
- Depuis la mise en place des espaces de paroles :
 - o y-a-t' il eut moins de violences dans votre classe/école ? Quels facteurs vous permettent d'affirmer cela ?
 - o Les élèves ont-ils changé leur façon de résoudre les conflits ?
 - o Utilisent-ils spontanément l'espace de médiation pour résoudre un conflit ?
 - o Le harcèlement/la violence ont-ils diminué au sein de votre classe école depuis le début de la mise en place du dispositif ?
- Auriez-vous eu besoin d'informations supplémentaires pour pouvoir mettre plus facilement ou efficacement les espaces de paroles régulés au sein de votre classe ?
- Suggéreriez-vous de faire des espaces de paroles à des confrères d'une autre école ? Pourquoi ?

Fin de l'entretien

- Avez-vous autre chose à rajouter ? Y a-t-il autre chose dont vous aviez envie de parler ? Avons-nous oublié des thèmes important, desquels vous vouliez parler ?

Tableau des graphiques

Graphique 1 : Les acteurs demandeurs de la formation

Graphique 2 : Les personnes demandeuses des espaces de formation

Graphique 3 : La présence/absence de suivi

Graphique 4 : L'amélioration du climat de classe

Graphique 5 : Les formations/aides supplémentaires

Notre mémoire s'inscrit dans le domaine des sciences de l'éducation. Notre approche vise un programme de lutte contre le harcèlement par l'introduction d'un dispositif.

Ce dispositif est un programme belge en cours d'expérimentation. Celui-ci est composé de trois grands volets : l'aménagement de la cour de récréation, les espaces de parole régulés et le conseil de discipline.

Dans le cadre de notre mémoire, notre recherche s'est portée sur l'introduction des espaces de parole régulés au sein de classes primaires. Pour ce faire, nous avons par le biais d'un listing reçu par l'UMons, constitué un échantillon de douze enseignants et de quatre directions. Nous avons pu récolter un corpus de données grâce aux entretiens effectués dans les 8 écoles différentes.

De ce matériau a émergé huit grandes catégories conceptualisantes (les conditions préalables présentes dans l'école ; les modalités de la formation ; les perceptions de la formation ; la mise en œuvre du dispositif au sein des classes, les problèmes à la mise en œuvre du dispositif au sein des classes ; effets perçus du dispositif ; les facilitateurs des facteurs externes à la formation sur le dispositif ; les pistes apportées par les enseignants et direction face à la formation) en regard de la théorie de Paillé et Mucchielli (2016). Nous avons pu relever les critères relatifs aux effets perçus de la formation chez les élèves, chez les enseignantes et pour les établissements scolaires.

Cette recherche n'a pas pu concrètement apporter de réponse sur les effets de la médiation par les pairs sur le harcèlement scolaire. Cependant, elle montre que ce dispositif a eu des effets positifs sur les conflits scolaire ce qui engendre des répercussions positives sur la violence scolaire et sur le harcèlement scolaire.

Mots-clés : harcèlement scolaire, violence scolaire, conflits, médiation par les pairs, espaces de parole régulés, enseignement, étude qualitative
--

Place Cardinal Mercier, 10 bte L3.05.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique www.uclouvain.be/fopa

