
Quels sont les effets observés sur la violence en milieu scolaire suite à l'implémentation d'un dispositif de lutte contre la violence scolaire au sein d'une école fondamentale ?

Auteur : Collinge, Alice

Promoteur(s) : Baye, Ariane

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2019-2020

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/9350>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Quels sont les effets observés sur la violence en milieu scolaire suite à l'implémentation d'un dispositif de lutte contre la violence scolaire au sein d'une école fondamentale ?

Mémoire présenté en vue de l'obtention d'une Maîtrise en Sciences de l'Éducation, à finalité spécialisée Enseignement

Collinge Alice

Promotrice : Ariane Baye

Lecteurs : Isabelle Lambert

Gilles Fossion

Année académique 2019-2020



Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Quels sont les effets observés sur la violence en milieu scolaire suite à l'implémentation d'un dispositif de lutte contre la violence scolaire au sein d'une école fondamentale ?

Mémoire présenté en vue de l'obtention d'une Maitrise en Sciences de l'Éducation, à finalité spécialisée Enseignement

Collinge Alice

Promotrice : Ariane Baye

Lecteurs : Isabelle Lambert

Gilles Fossion

Année académique 2019-2020

J'ai plaisir à exprimer ma gratitude à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce mémoire de fin d'études.

Je remercie particulièrement ma promotrice, Madame Ariane Baye, pour ses nombreux conseils, sa présence et sa disponibilité tout au long de ce travail. Merci également à son assistant, Monsieur Dachet, pour son accompagnement et ses précieux conseils.

Je tiens à remercier mes lecteurs, Madame Isabelle Lambert et Monsieur Gilles Fossion, pour l'intérêt qu'ils ont manifesté à ce travail en acceptant d'en être lecteurs.

Mes remerciements vont également aux équipes éducatives, aux élèves des deux écoles fondamentales, sans qui cette recherche n'aurait pu exister.

Merci à Monsieur Arnaud Fiasse pour sa participation aux ateliers et son apport professionnel dans la recherche.

Merci aussi à ceux qui ont eu la gentillesse de relire le présent travail.

Enfin, merci à ma famille et mes amis qui m'ont soutenue et encouragée tout au long de la réalisation du projet. Leurs encouragements, leurs conseils et leur patience m'ont été précieux.

Table des matières

1	Introduction.....	1
2	Revue de la littérature.....	3
2.1	Problématique de la violence scolaire.....	3
2.1.1	Définition de la violence	4
2.1.2	La violence scolaire.....	6
2.1.3	Les conséquences de la violence	8
2.1.4	Les comportements agressifs chez le jeune	9
2.1.5	La violence au sein du développement de l'individu	10
2.1.6	Agir pour diminuer la violence scolaire.....	11
2.2	La cour de récréation : un espace à investir.....	13
2.2.1	Définitions des termes.....	14
2.2.2	Intérêt grandissant pour la cour de récréation	15
2.2.3	La cour de récréation génère-t-elle de l'agressivité ?	16
2.2.4	La surveillance sur la cour de récréation	17
2.2.5	Serait-il bénéfique de repenser les cours de récréation ?.....	17
2.2.6	Projet d'aménagement de l'Université de Mons.....	22
2.2.7	Quelle place pour les activités ludiques turbulentes dans l'environnement scolaire ? 27	
2.3	Travailler sur le développement psychosocial de l'individu	30
2.4	L'impact du climat scolaire	32
2.4.1	Le concept du climat scolaire	32
2.4.2	La collaboration de tous les acteurs	34
2.4.3	Etablir une politique d'école claire	35
2.4.4	Développer les compétences sociales et émotionnelles.....	36
2.4.5	Construire un rapport au savoir positif	37
2.4.6	Favoriser des relations interpersonnelles soutenantes et positives.....	38

2.4.7 Favoriser le bien-être de l'enfant	38
2.5 Conclusion de la partie théorique	39
3 Question et hypothèses de recherche	41
3.1 La problématique	41
3.2 Les hypothèses de la recherche.....	41
4 Méthodologie.....	45
4.1 Organisation à l'origine.....	45
4.2 Type de recherche.....	45
4.3 Ajustement aux circonstances exceptionnelles	46
4.3.1 Modifications apportées	46
4.3.2 Conséquences sur les résultats et l'interprétation.....	48
4.4 Population et échantillon cible.....	48
4.5 Une approche mixte.....	49
4.6 Constitution d'un dispositif en vue de diminuer la violence scolaire	50
4.6.1 Aménagement de la cour de récréation	51
4.6.2 Ateliers d'apprentissages socio-régulés	52
4.6.3 Mise en place d'EPR.....	54
4.6.4 Collaboration des acteurs.....	55
4.7 Les outils	55
4.7.1 Construction d'une grille de dépistage.....	55
4.7.2 Construction du questionnaire à destination des élèves.....	58
4.7.3 Création d'un guide d'entretien semi-dirigé.....	61
4.8 Analyse des données	63
4.9 Composante éthique de la recherche	64
4.10 Multidisciplinarité de l'étude	64
4.11 Limites de la recherche.....	65
5 Résultats et discussion	66
5.1 Données quantitatives.....	66

5.1.1	Analyse et critique de la grille d'observation	66
5.1.2	Analyse des questionnaires.....	73
5.1.3	Conclusion des données quantitatives	80
5.2	Données qualitatives.....	82
5.2.1	Effets observés.....	83
5.2.2	Qualité et mise en place du dispositif	91
5.2.3	Critique des entretiens semi-dirigés menés	102
5.3	Limites de la recherche	103
5.4	Prolongements possibles suite à la recherche	105
6	Conclusion	106
7	Bibliographie.....	107

Table des illustrations

Figures

<i>Figure 1 : modèle écologique des facteurs d'influence</i>	4
<i>Figure 2 : schéma quasi-expérimental à l'origine</i>	46
<i>Figure 3 : schéma quasi-expérimental adapté aux circonstances exceptionnelles</i>	46
<i>Figure 4 : organisation du dispositif préventif pour diminuer la violence scolaire</i>	50
<i>Figure 5 : moyenne des comportements violents selon le moment de la journée</i>	68
<i>Figures 6 et 7 : types de violence observés dans le GC et le GE</i>	68
<i>Figure 8 : types de violence observés selon le cycle d'études - GC</i>	69
<i>Figure 9 : types de violence observés selon le cycle d'études - GE</i>	69
<i>Figure 10 : comportements violents observés par item</i>	71
<i>Figure 11 : Fréquence d'apparition de comportements violents - GC</i>	76
<i>Figure 12 : Fréquence d'apparition de comportements violents - GE</i>	77
<i>Figure 13: Fréquence d'apparition de comportements violents perçus par les élèves du cycle 4 au cours du dernier mois - GC</i>	78
<i>Figure 14: Fréquence d'apparition de comportements violents perçus par les élèves du cycle 4 au cours du dernier mois - GC</i>	78

Tableaux

<i>Tableau 1 : Mises en lien des idées conductrices de Humbeeck et son équipe (2019) avec les recherches d'autres auteurs scientifiques</i>	26
<i>Tableau 2 : présentation des hypothèses de recherches avec l'approche et les outils qui s'y rapportent</i>	42
<i>Tableau 3 : Nombre de sujets dans les groupes contrôle et expérimental</i>	48
<i>Tableau 4 : relevés des comportements violents sur une semaine</i>	67
<i>Tableau 5 : Caractéristiques des participants de l'équipe éducative (EE)</i>	82
<i>Tableau 6 : Caractéristiques des participants-élèves (EL)</i>	82

1 Introduction

La violence scolaire est loin d'être un phénomène récent et inexploré. Depuis plusieurs années, politiques et pédagogues portent une attention particulière à la prévention et la lutte contre la violence scolaire (Beaumont et al., 2018 ; Galand, 2004 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport {MELS}, 2012).

Plusieurs auteurs ont étudié la violence scolaire et affirment qu'elle est fréquemment présente et qu'elle peut s'exprimer sous diverses formes (Galand et al., 2004 ; Massé et al., 2006). La proportion d'élèves impliqués dans des phénomènes de violence est non négligeable (INSPQ, 2018 ; Lafontaine, 2019). Outre les conséquences néfastes sur les plans sociaux, psychologiques et physiques (Beaumont et al., 2018 ; Galand, 2004 ; Galand et al., 2012 ; INSPQ, 2018 ; Massé et al., 2006), les jeunes engagés dans ce type de conduites risquent de développer d'autres problèmes (Galand, 2011 ; OMS, 2002 ; Poulin et al., 2015). Le climat social et éducatif serait également touché (INSPQ, 2018). Même si l'agressivité fait partie de l'être humain, accompagner les jeunes dans leurs processus développementaux afin qu'ils acquièrent des mécanismes d'autorégulation est nécessaire (Galand et al., 2004 ; INSPQ, 2018 ; Massé et al., 2006). La manière dont l'agressivité se développera au sein de l'individu dépendra de plusieurs facteurs d'influence individuels, familiaux et environnementaux (Bowen et Desbiens, 2011).

Réagir aux situations de violence semble peu efficace dans l'éducation des enfants (Jaffe et al., 2010 ; Walker et al., 2005). En effet, les approches préventives (précoces) s'avèrent souvent préférables (Bissonnette et al., 2017 ; Debarbieux et Blaya, 2009 ; Galand et al., 2004 ; Galand et al., 2012 ; Wabster-Stratton ; 2005). Elles permettent de maintenir un climat scolaire sain et favorable à l'apprentissage (Shaughnessy, 2006 ; Beaumont, 2014).

De récentes recherches indiquent que les espaces de récréation sont des lieux où la violence est inévitablement présente puisqu'un groupe d'individus est rassemblé sur un même territoire (Anderson-Butcher, 2003 ; Astor et al., 2001, cités dans Massey, Stellino et al., 2018 ; Humbeeck, 2020). C'est pourquoi porter une attention particulière à ceux-ci paraît pertinente. D'autres auteurs expliquent qu'un travail de fond sur le développement psychosocial des individus aurait un impact dans la gestion des comportements et de la violence (Anderson-Butcher, 2003 ; Moisan et al., 2014 ; KiVa Anti-Bullying Program, 2018 ; Verret et Massé, 2017). Puisque les acteurs de terrain semblent peu formés à la problématique de la violence

scolaire (OCDE, 2018 ; Fonds Houtman, 2020 ; Humbeeck et al., 2019 ; ISNPQ, 2018 ; Mitchell et Bradshaw, 2013 ; Tannock, 2008), l'implémentation d'un projet sur le terrain permettant d'allier théorie et pratique s'avère intéressant.

Dans le cadre de ce mémoire, nous cherchons à **observer si un dispositif de lutte contre la violence scolaire a un effet sur la fréquence des comportements violents des enfants au sein d'une école fondamentale**. Ce dispositif s'appuiera sur deux axes : d'une part, l'aménagement de la cour de récréation, d'autre part, un volet réflexif en lien avec le développement psychosocial des enfants. L'implémentation de ce dispositif se fera en suivant les principes d'une gestion de classe positive et en définissant des attentes claires concernant les comportements attendus de l'enfant ; deux caractéristiques essentielles d'un bon climat de classe (Beaumont et al., 2018 ; Bissonnette et al., 2017 ; Galand et al., 2012 ; Gaudreau, 2017 ; Mitchell et Bradshaw, 2013 ; Thapa et al., 2013).

Dans une perspective *evidence-based* (Slavin, 2008), ce dispositif sera testé dans le cadre d'une étude quasi-expérimentale cherchant à mesurer l'effet de celui-ci sur l'apparition des comportements violents sur la cour de récréation. Des données quantitatives et qualitatives seront récoltées.

Le présent mémoire est structuré en quatre parties. La première est théorique et définit les concepts qui sous-tendent la mise en place du dispositif. La deuxième expose les hypothèses émises, fondées sur la partie théorique. La méthodologie employée tout au long de la recherche est ensuite présentée. Enfin, la dernière partie présente et discute les résultats, propose des pistes éventuelles et clôture ainsi le travail.

2 Revue de la littérature

2.1 Problématique de la violence scolaire

Potentiellement, l'école constitue un environnement permettant d'offrir des interactions de qualité, d'apprendre des comportements prosociaux, de proposer des modèles positifs, de fournir un cadre structurant et soutenant, etc. On pourrait donc penser que l'environnement scolaire joue un rôle important dans la prévention et la régulation des conduites violentes (Gottfredson, 2001). Malheureusement, l'école peut aussi être le lieu où un jeune se trouve exposé à la violence, entre en contact avec des pairs délinquants, trouve des victimes plus faibles, est confronté à du rejet, se sent stigmatisé, etc. Intuitivement, l'expérience scolaire d'un jeune peut par conséquent avoir aussi bien des effets positifs que des effets négatifs sur le développement de conduites violentes (Galand, 2009, p. 4).

Depuis plusieurs années, la violence à l'école est devenue un sujet médiatique, une question politique et une préoccupation centrale pour les acteurs du système éducatif (Debarbieux et Blaya, 2009 ; Massé et al., 2006 ; Organisation Mondiale de la Santé {OMS}, 2002). L'institut National de la Santé Publique du Québec {INSPQ} (2018) indique que l'école est un milieu de vie complexe où peuvent avoir lieu de multiples manifestations de violence. Cependant, elle est également un « endroit privilégié pour soutenir l'apprentissage de comportements sociaux positifs et le développement de mécanismes socio-émotionnels permettant aux individus de développer des ressources pour gérer adéquatement leurs relations interpersonnelles » (INSPQ, 2018, p. 201).

Afin de bien agir dans la prévention de la violence en milieu scolaire, avoir une bonne connaissance des caractéristiques des conduites agressives et violentes, ainsi que des nombreux contextes dans lesquels ces conduites peuvent s'exprimer, est indispensable (INSPQ, 2018 ; Massé et al., 2006). Pour débiter cette première section, la violence sera définie dans son ensemble, un point plus spécifique à la violence scolaire sera ensuite présenté. Les conséquences que peuvent provoquer les actes de violence seront également exposées. Nous examinerons ensuite quelle distinction peut être faite entre de l'agressivité et une agression, de même que la place qu'occupe l'agressivité dans le développement de l'individu. Finalement, nous analyserons quelle tendance adopter en matière de gestion de la violence scolaire.

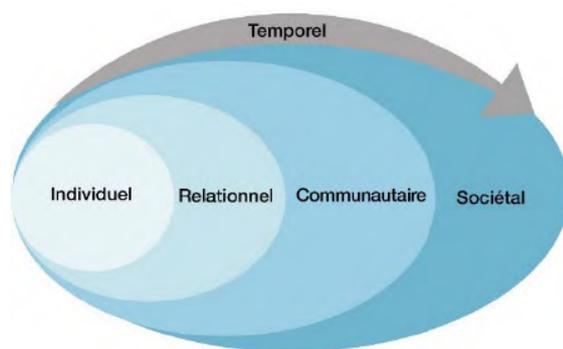
2.1.1 Définition de la violence

Plusieurs auteurs (Galand, 2011 ; Galand et al., 2004 ; Massé et al., 2006) mentionnent la difficulté de définir le terme de violence. Celui-ci recouvre plusieurs aspects et différentes dimensions. Dans le cadre de ce travail, seuls les aspects les plus pertinents en lien avec la thématique générale qu'est la violence scolaire seront développés.

L'OMS (2002, p.5) définit le terme « violence » comme suit :

La menace ou l'utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir contre soi-même, contre autrui ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, un décès, des dommages psychologiques, un maldéveloppement ou des privations.

L'OMS distingue plusieurs natures d'actes violents : ceux-ci peuvent être physiques, sexuels ou psychologiques. Aucun facteur isolé n'explique pourquoi certaines personnes sont violentes ou pourquoi la violence est davantage développée au sein de certaines communautés. En effet, la violence résulterait d'une interaction complexe de facteurs individuels, relationnels, sociaux, culturels et environnementaux. Même si la violence a toujours existé, l'accepter comme un aspect inévitable de la condition humaine serait incohérent au vu des actes auxquels elle peut mener et des conséquences qu'elle peut entraîner à différents niveaux sur le développement et le bien-être de l'individu.



Source : OMS, 2002

Figure 1 : modèle écologique des facteurs d'influence

L'INSPQ (2018) se base sur le modèle de l'OMS (2002, p.13) pour expliquer la violence. Ce modèle écologique classe les facteurs de la violence en quatre niveaux. Ceux-ci peuvent aider à mieux comprendre les causes et conséquences de la violence. Ainsi, la violence est liée à de nombreuses dimensions : les facteurs liés aux caractéristiques personnelles de l'individu, l'influence des relations sociales étroites ou proximales (famille, partenaires, amis), le niveau communautaire contenant des caractéristiques de contextes et de milieux (milieu scolaire,

sport, voisinage, lieu de travail) et le dernier niveau d'ordre sociétal (normes culturelles et sociales, lois et inégalités). Le facteur temporel et historique a une influence sur tous les niveaux qui viennent d'être cités. Il amène notamment la notion de parcours de vie qui permet de comprendre comment tout au long de la vie, l'exposition à de multiples facteurs opère sur le développement et le parcours d'une personne. Ce parcours est composé de multiples trajectoires, transitions, tournants et événements qui sont interreliés avec un contexte socioculturel et historique précis. Ce contexte évolue et se modifie au fur et à mesure du temps. Certains moments-clés de la vie de l'individu peuvent permettre d'identifier des périodes critiques. Au vu de la complexité du phénomène, comprendre la difficulté à poser une définition sur le terme « violence » paraît plus clair.

L'INSPQ (2018) présente cinq formes de violence qui permettent d'établir plus clairement ce qui peut être considéré comme un acte violent : la violence physique, la violence verbale, la violence psychologique, la violence sexuelle et la violence économique. Gaudreau (2018) illustre ces différentes formes.

- La violence **verbale** peut être : insulter en utilisant un langage grossier et injuriant, crier et élever la voix, blâmer et reprocher les faits et gestes d'une personne, critiquer et user de railleries ou de propos humiliants, menacer de façon directe ou indirecte.
- Au niveau de la violence **physique**, les actes suivants peuvent y être associés : gifler, pincer, serrer le bras, secouer, mordre, pousser, donner des coups de pied, frapper, lancer des objets, séquestrer, enfermer, menacer avec une arme ou commettre une tentative de meurtre.
- La violence **psychologique** peut engendrer la création d'un isolement social ou affectif autour d'une personne, le contrôle des allées et venues d'une personne, l'utilisation de différentes formes de menaces implicites ou explicites, le suicide, briser des objets chers, faire de fausses accusations, user de cruauté mentale (bouderie, indifférence, silence) ou faire croire à une personne qu'elle est stupide, bonne à rien.
- La violence **sexuelle** concerne les agressions, le harcèlement, l'exploitation, la contrainte, le dénigrement qui peuvent avoir lieu en lien avec les rapports sexuels ou le sexe de manière plus générale.

- Enfin, la violence **économique** consiste à contrôler une autre personne au niveau de ses revenus, de son budget, de ses dépenses. Lui interdire de travailler en est aussi un exemple.

2.1.2 La violence scolaire

L'OMS (2002) indique que la violence chez les jeunes est la plus visible dans la société. La presse écrite fait part, tous les jours, dans le monde entier, d'actes de violence de gangs, de violence dans les écoles ou de violence de rues commise par des jeunes.

Certains auteurs (Galand, 2011 ; Galand et al., 2004 ; Massé et al., 2006) s'intéressent plus spécifiquement à la violence scolaire et tentent d'en préciser la définition en l'appliquant au domaine. Ainsi, Galand (2011) mentionne deux éléments-clés : les conduites violentes font généralement souffrir les personnes qui les subissent et perturbent les apprentissages scolaires. De plus, les jeunes qui sont engagés dans ces conduites de manière répétée ont comme caractéristique de présenter des formes de comportements agressifs, violents ou délinquants. Galand et ses collaborateurs (2004, p. 480), suite à leur enquête sur la victimisation, indiquent qu'au niveau scolaire, « il s'agit avant tout d'échanges verbaux, de petits manquements au code de conduite établi par les équipes éducatives, ou de difficultés relationnelles ». Les crimes très violents sont très rares. Ces constats s'éloignent donc de l'image qu'en donnent les médias ou que peut en avoir le grand public. Ces mêmes auteurs ajoutent que les petits événements répétitifs semblent avoir un impact plus important sur la qualité de vie de l'école que de graves faits isolés. D'après leur enquête, la violence scolaire est définie comme provenant des élèves, elle semble toucher davantage les plus jeunes. Les travaux de Massé et ses collaborateurs (2006) montrent que la violence psychologique, de par sa nature moins flagrante et sa manifestation souvent indirecte, est plus fréquente que la violence physique. Quoi qu'il en soit, ces auteurs s'accordent pour dire que la violence semble bien présente dans le domaine scolaire. Galand et ses collègues (2004) ont établi 11 actes de victimisation : les rumeurs, les insultes racistes, les moqueries, les intimidations verbales, le racket, les vols, la dégradation volontaire de matériel, les menaces avec objets ou armes, les coups, la proposition de drogue, les attouchements ou actes sexuels non désirés. Berkowitz (1993, cité dans Massé et al., 2006) et l'INSPQ (2018) ajoute que bien que la violence puisse être gratuite et aveugle, elle s'exprime généralement dans un contexte socio-relationnel. Elle est donc le résultat d'un conflit entre deux ou plusieurs individus et met en cause plusieurs éléments contextuels. Tenir compte de la nature des actes mais aussi de la dynamique sociale semble, dès lors, indispensable.

L'INSPQ (2018) définit la violence à l'école comme « tout type de comportement non désiré, perçu comme étant hostile et nuisible, portant atteinte à l'intégrité physique ou psychique d'une personne, à ses droits ou à sa dignité. La violence peut être vécue, et commise, par des élèves ou par le personnel scolaire » (INSPQ, 2018, p.199). Cette violence est fréquente et peut être interprétée différemment selon le statut occupé, qu'il soit d'ordre professionnel (enseignant, étudiant, direction, éducateur) ou conflictuel (victime, auteur, témoin). En dehors du fait qu'elle touche les différents acteurs, les répercussions peuvent avoir lieu à plusieurs niveaux : classe, établissement, groupes sociaux, système scolaire (Galand et al., 2012).

Le sujet est étudié depuis plus de 40 ans partout dans le monde occidental. Néanmoins, se faire une idée du taux de victimisation est difficile. Il varie entre 6 % et 45 %, selon les pays et les méthodologies employées (âge, types de violence, fréquences des comportements, période étudiée, formulation des questions, techniques d'échantillonnages, etc.). Au Québec, plus d'un tiers des élèves vivent au moins un épisode de violence verbale ou physique à l'école ou sur le chemin de l'école (INSPQ, 2018). En 2018, l'étude PISA a évalué une série d'indicateurs relatifs au climat scolaire et aux environnements d'apprentissage. En Fédération Wallonie-Bruxelles {FW-B}, « 17% des élèves déclarent avoir été victimes de comportements de harcèlement au moins quelques fois par mois » (Lafontaine, 2019, p. 1). La moyenne pour les pays de l'OCDE est de 23%. Une légère diminution du pourcentage d'élèves se disant harcelés en FW-B par rapport à 2015 est observée. La différence n'est pas statistiquement significative en FW-B mais la tendance est plutôt à la baisse qu'à l'augmentation. L'enquête PISA interroge les élèves à partir de trois types de harcèlement mesurés : le harcèlement physique (exemples : destruction d'objets, coups, bousculades), le harcèlement relationnel (exemple : mise à l'écart volontaire) et le harcèlement verbal (exemple : moquerie). Le harcèlement le plus relaté en FW-B est le harcèlement verbal : 9,9% des élèves déclarent que d'autres élèves se sont moqués d'eux au moins quelques fois par mois ou au moins une fois par semaine. Suivent alors les comportements de harcèlement relationnel comme « faire circuler des rumeurs », ou « des mises à l'écart ». Enfin, les comportements de harcèlement physique sont les moins fréquents mais plus de 10% des élèves déclarent tout de même y être confrontés au moins quelques fois par an (Lafontaine, 2019).

2.1.3 Les conséquences de la violence

Plusieurs auteurs (Beaumont et al., 2019 ; Galand, 2004 ; Galand et al., 2012 ; INSPQ, 2018 ; Massé et al., 2006 ; OMS, 2002) témoignent des conséquences sérieuses que peut avoir la violence, tant à court terme qu'à long terme pour les personnes et toutes les sphères qui les encadrent (famille, communauté, pays) au niveau physique mais aussi mental. « L'intensité, la durée et la gravité de ces conséquences varient selon la nature des actes, le contexte socio-relationnel dans lequel ils se produisent, mais également selon la qualité du soutien social (pairs et adultes) et les caractéristiques personnelles de ceux qui subissent ou perçoivent ces agressions » (INSPQ, 2018, p. 201). L'OMS (2002) précise que les conséquences, en dehors des traumatismes ou décès, peuvent également engendrer des problèmes physiques, psychologiques et sociaux non négligeables dans le quotidien de l'individu, de sa famille, ses amis mais également de sa communauté.

Les conséquences de la violence scolaire modifient directement le climat social (relationnel, de sécurité, d'appartenance, etc.) et éducatif (INSPQ, 2018). Une répercussion considérable sur les services de santé est également observable (OMS, 2002). Un des facteurs important développé chez les enfants, suite à la violence scolaire, est le stress (Poulin et al., 2015). Les conséquences peuvent être immédiates mais aussi latentes ; elles peuvent durer plusieurs années après les manifestations de violence (OMS, 2002). Massé et ses collègues (2006) affirment que la violence à répétition est plus dommageable, sans pour autant négliger l'effet négatif de manifestations ponctuelles de violence. La violence chez les jeunes ne peut être dissociée des autres problèmes de comportement. En effet, les jeunes violents seront plus susceptibles de développer « d'autres problèmes comme l'absentéisme, l'abandon scolaire, la toxicomanie, le fait de mentir constamment, de conduire dangereusement et de présenter des forts pourcentages de maladies sexuellement transmissibles » (OMS, 2002, p.27). La documentation scientifique fait également de plus en plus ressortir que les jeunes subissant des actes de violence de façon répétée ont une plus grande probabilité de devenir eux-mêmes agresseurs (Galand, 2011 ; Swearer et al., 2010, cités dans INSPQ, 2018). Certains auteurs mentionnent également que les enfants agressifs ont tendance à se lier d'amitié avec d'autres enfants agressifs, se renforçant alors mutuellement dans l'adoption d'attitudes et de comportements déviants (Poulin et al., 2009).

Si plusieurs auteurs mentionnent que vivre des violences peut entraîner des conséquences néfastes importantes pour les élèves ou les membres de l'équipe éducative, trop souvent, la gravité des microviolences présentes dans les établissements est sous-estimée (Galand et al.,

2012). Pourtant, Humbeeck et Hardy (s. d.) confirment que les conséquences de la violence sont irréversibles sur la trajectoire scolaire de l'élève et sur son histoire personnelle. Ces constats indiquent qu'intervenir pour réduire les comportements violents est indispensable.

2.1.4 Les comportements agressifs chez le jeune

Ce point nous éclairera sur la distinction que l'on peut effectuer entre l'agression et l'agressivité. L'agressivité sera ensuite expliquée à partir de la théorie du développement de l'individu.

2.1.4.1 *Agression ou agressivité ?*

L'agressivité est normale et présente chez chacun d'entre nous, elle fait partie de l'être humain (Massé et al., 2006). C'est un « mode d'expression, une disposition mentale. Il s'agit d'une pulsion fondamentale, d'un état qui n'implique pas la participation d'une autre personne » (Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes {CRIVIFF}, 2014). Berkowitz (1993, cité dans Massé et al., 2006) explique que l'agressivité est un mécanisme permettant aux êtres humains de s'adapter, tout comme les conduites prosociales. Certains auteurs expliquent qu'elle peut, par exemple, être une réponse de protection ou de défense contre la violence subie (CRIVIFF, 2014). L'agressivité n'est ni bonne ni mauvaise, elle peut prendre deux formes (Bowen et al., 2000, cités dans Massé et al., 2006). D'une part, elle peut être constructive quand elle permet l'affirmation de soi ou lorsqu'elle favorise le développement ; d'autre part, elle peut être destructive quand elle implique une prise de pouvoir sur l'autre. Constaté de l'agressivité ne suffit pas pour parler de violence (Massé et al., 2006). L'agressivité est souvent un mécanisme d'adaptation qui a sa raison d'être au niveau évolutif et développemental. Cependant, il ne faut cependant pas renoncer à éduquer les jeunes à la maîtriser. Les accompagner dans ces processus développementaux est primordial (Galand et al., 2004 ; INSPQ, 2018).

Lorsque l'agressivité devient le principal mode d'interactions sociales de l'individu et qu'elle peut compromettre l'intégrité des autres au niveau physique, moral, psychologique, matériel ou autres ; alors il est question d'agression sous la forme de gestes violents ou antisociaux (Berkowitz, 1993, cité dans Massé et al., 2006). Baron et Richardson (1994, cités dans Bègue, 2015, p. 11) définissent l'agression comme un « comportement destiné à blesser intentionnellement un autre individu, ce dernier étant motivé à en éviter les effets supposés aversifs. Il s'agit donc d'un comportement observable, et non d'une pensée ou d'une émotion. » Galand (2009) explique que ce type de comportement apparaîtrait face à une perte

de contrôle de soi dû à un manque de repères internes clairs et cohérents ou à une faible capacité à pouvoir se contrôler. Buss (1961) présente plusieurs formes d'agressions : elles peuvent être physiques ou verbales ; actives ou passives (action positive que l'individu omet volontairement de réaliser) ; directes (victime présente) ou indirectes (victime non présente). Pour bien comprendre l'origine de l'agression, il est essentiel de se questionner sur le contexte social et émotif de l'enfant lorsque cela s'est produit (Massé et al., 2006).

2.1.5 La violence au sein du développement de l'individu

Gaussot (2002) affirme qu'au cours de sa socialisation, l'enfant est de plus en plus considéré comme un acteur à part entière. L'enfant ne doit pas simplement intérioriser les normes et les valeurs de la société et de son milieu. Il va s'insérer dans la vie sociale et culturelle, acquérir des compétences, des connaissances et des savoir-faire mais également s'épanouir. Au cours de son développement, l'enfant va peu à peu expérimenter et acquérir des compétences et intelligences sociales qui feront de lui un acteur social relativement « autonome, maître de lui et de sa relation aux autres, sachant construire des projets, et susceptible de mobiliser stratégiquement ses ressources » (Gaussot, 2002, p.42). La notion d'autonomie est très importante dans le concept de socialisation. Le jeu, qui est une activité essentielle et nécessaire à l'équilibre et au développement (social, affectif, psychomoteur et global) de l'enfant, va jouer un rôle considérable dans cette socialisation. Il permet en effet de contribuer à l'apprentissage de la réalité et d'entrer dans le jeu de la vie quotidienne (Gaussot, 2002). Plusieurs facteurs d'influence (de risque ou de protection) constitueront des indicateurs du développement de l'individu dans ce processus de socialisation. Le bien-être psychologique de l'individu, sa capacité d'adaptation et sa résilience devant l'adversité ne dépendent pas d'un ou deux facteurs, aucun élément diagnostique ou prédictif ne peut être interprété ; il ne s'agit que de facteurs d'influence. Ceux-ci peuvent être des facteurs individuels : agressivité, fonctionnement du système nerveux central, tempérament durant la petite enfance, troubles du langage et quotient intellectuel ; des facteurs de l'environnement familial : disponibilité, sensibilité, capacité à répondre au besoin de l'enfant chez le parent, inconstance du soutien offert, style disciplinaire autoritaire, précarité socioéconomique et maltraitance ; des facteurs de l'environnement scolaire : perception du climat scolaire, exposition à la violence, relation avec les enseignants, relation avec les pairs et les difficultés scolaires (Bowen et Desbiens, 2011). Au cours de son développement, l'individu va apprendre des mécanismes d'autorégulation socio-émotionnelle qui permettront l'actualisation de ces différents facteurs. Ces ressources permettront alors à l'individu de s'adapter aux différentes situations qui se

présentent à lui, qu'elles se présentent sous la forme d'un défi ou d'un risque. La construction des mécanismes d'autorégulation socio-émotionnelle sous l'influence des facteurs de risque est liée à l'expression de conduites agressives et l'aggravation de problèmes associés à la victimisation (INSPQ, 2018). Par exemple, si l'enfant est confronté à un lien d'attachement non sécurisant lors de son développement, il aura davantage tendance à adopter des modes opératoires inadaptés, qui risquent d'augmenter la possibilité de développer des problèmes comportementaux et des problèmes de santé mentale (INSPQ, 2018). Les stratégies que l'adulte choisira d'utiliser auprès de l'enfant auront également un impact. Si celles-ci sont plutôt coercitives et punitives, des modes opératoires défailants risquent de se développer, portant préjudice à l'individu dans de nombreuses situations, par exemple, une mise à l'écart par les pairs.

Claes (1983, cité dans Galand et al., 2004) indique qu'une certaine part d'agressivité et de conflit fait probablement partie de la socialisation normale chez les jeunes. Defrance (2000, cité dans Galand et al., 2004) nuance ces propos en expliquant qu'il ne faut pas en faire une fatalité et renoncer à éduquer les jeunes. Le faire sans dramatiser ou pathologiser chaque écart de conduite semble une démarche pertinente. L'OMS (2002) appuie les propos de cet auteur puisqu'elle mentionne que les comportements, dont la violence, changent au cours de la vie. La violence semble s'exprimer davantage à l'adolescence. Néanmoins, un jeune peut en développer dès la petite enfance, ce qui risque d'impliquer davantage d'agressivité avant et pendant l'adolescence. Certains individus auront tendance à démontrer plus de comportements agressifs et violents que d'autres. L'INSPQ (2018, p. 215) ajoute que « dans de saines conditions, le niveau d'agressivité exprimé par les enfants à l'âge de deux à trois ans devrait être supérieur à celui exprimé à la fin de la période préscolaire. » Au vu de ces constats, travailler des modes opératoires plus sains et positifs, de même qu'encourager les résolutions prosociales semblent intéressants.

2.1.6 Agir pour diminuer la violence scolaire

La violence est un problème d'ordre majeur dans notre société, particulièrement au sein du système scolaire. L'école est l'un des milieux de vie où le jeune passe le plus de son temps et où il apprend à socialiser avec plusieurs personnes de statuts différents (pairs, enseignants, direction, autres acteurs en lien avec le milieu scolaire), tout en se préparant à son insertion sociale (Massé et al., 2006) ; d'où l'intérêt d'y porter attention. L'INSPQ (2018) explique que l'environnement socio-éducatif de l'école doit réagir rapidement et proposer des solutions positives aux conduites d'intimidation sans quoi, elles auront tendance à se reproduire et à

teinter les interactions quotidiennes des élèves. Dans cette optique, une action préventive et holistique démontre une certaine pertinence. Ces concepts vont être développés plus en profondeur.

2.1.6.1 *Une action préventive*

Réagir aux situations de violence une fois qu'elles ont eu lieu semble peu efficace dans l'éducation des enfants. Les effets ne sont que temporaires et ne permettent pas un changement global au sein de l'institution (Jaffe et al., 2014 ; Walker et al., 2003). Galand et ses collaborateurs (2004) mentionnent, dans leur recherche sur la victimisation, que les violences à l'école ne demandent pas de réponses essentiellement répressives. Leur efficacité serait, en effet, très limitée. Nier l'importance des faits n'est pas l'option choisie mais la question est plutôt de reconnaître que le nœud du problème n'est pas là. C'est pourquoi les approches préventives (précoces) s'avèrent souvent préférables (Bissonnette, 2020b, Debarbieux et Blaya, 2009 ; Galand et al., 2012 ; Webster-Stratton, 2005). Bissonnette (2020b) mentionne que 80% des interventions devraient être préventives. Le Ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec {MSSS} (2015) définit le terme « prévention » comme le fait d'« agir le plus précocement possible afin de réduire les facteurs de risque associés aux maladies, aux problèmes psychosociaux et aux traumatismes et leurs conséquences, ainsi que détecter tôt les signes hâtifs de problèmes pour contrer ces derniers, lorsque cela est pertinent » (MSSS, 2015, p. 34).

Les approches préventives permettent de maintenir un climat scolaire sain et favorable à l'apprentissage (Saughnessy, 2006 ; Beaumont, 2014). Webster-Stratton (2005) ajoute qu'en intervenant tôt, les problèmes de comportement qui mènent à des délinquances chez les adolescents et à des comportements antisociaux chez les adultes vont diminuer. Il suggère d'agir dès le préscolaire puisque c'est à cette période que la socialisation de l'agressivité se produit. La prévention nécessite des interventions qui réduisent les facteurs de risque ou augmentent les facteurs de protection. L'action préventive doit proposer des activités qui font la promotion de comportements non violents. Agir sur des facteurs cognitifs, sociaux et comportementaux est nécessaire (INSPQ, 2018 ; OMS, 2002). Au Québec, une loi spécifique exige de tous les établissements d'enseignement québécois la création d'un « plan de lutte contre la violence et l'intimidation à l'école » depuis 2012 (Beaumont et al., 2018 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012).

2.1.6.2 *Une vision holistique*

Si l'on s'en réfère au modèle de l'OMS (2002), n'attribuer les comportements violents qu'à des facteurs individuels serait erroné. Les problèmes de comportements découlent généralement de processus développementaux enracinés dans les caractéristiques des individus, elles-mêmes en interaction tout d'abord avec le milieu familial, puis avec un ensemble de conditions et d'environnements éducatifs tels que le cadre éducatif, les conditions d'enseignement et d'apprentissage, la qualité des relations interpersonnelles, la qualité de l'environnement physique et social (Bouwens et Desbiens, 2011 ; INSPQ, 2018 ; Massé et al., 2006). Les pratiques ou le soutien que le jeune reçoit au sein de l'établissement sont des facteurs déterminants de la qualité de son adaptation sociale (Massé et al., 2006). Afin d'identifier les meilleurs moyens de prévenir et de réduire les comportements violents, prendre en considération comment ces processus affectent la qualité de la socialisation et le bien-être des jeunes est nécessaire (INSPQ, 2018). L'intervention doit donc être conçue à l'intérieur d'un modèle intégrateur ciblant les différents niveaux et l'ensemble de l'environnement scolaire (INSPQ, 2018 ; Galand et al., 2012). Les comportements prosociaux et de violence semblent opposés lorsque l'on considère les conséquences qu'ils produisent chez autrui. Néanmoins, ces deux catégories sont souvent considérées comme des stratégies complémentaires. En effet, elles visent des buts sociaux semblables ; par exemple, l'acquisition et le contrôle de ressources matérielles, socio-affectives ou intellectuelles, le maintien d'une dominance sociale ou d'une plus grande attractivité auprès des autres. C'est pourquoi avoir une bonne connaissance des enjeux sociaux qui motivent les enfants à commettre leurs actes et être à leur écoute pour mieux comprendre ce qui les a motivés à agir de la sorte sont des pratiques bénéfiques dans la gestion préventive des conduites violentes (INSPQ, 2018).

2.2 La cour de récréation : un espace à investir

Après avoir défini la violence scolaire et les dimensions qui s'y rapportent, une attention plus particulière sera portée à une sphère du domaine scolaire, à savoir la cour de récréation. De nombreux enjeux semblent se jouer dans les espaces de récréation, d'où l'intérêt grandissant pour ces espaces au cours des dernières années.

Les termes relatifs à ce terrain de jeux seront tout d'abord définis. Nous tenterons ensuite de mieux comprendre comment et pourquoi les chercheurs s'intéressent à ce terrain depuis plusieurs années. Nous verrons ensuite comment ce territoire peut générer violences et

tensions. Plusieurs auteurs ont investi dans des aménagements de la cour de récréation et ont tenté d'en observer les bénéfices pour ses occupants. Nous ferons un état des lieux des recherches effectuées dans ce sens jusqu'à ce jour. Enfin, un point spécifique présentera les activités ludiques turbulentes et la place qu'elles peuvent occuper au sein de la cour de récréation.

2.2.1 Définitions des termes

Afin de bien cerner les termes dont il va être question dans ce point, Humbeeck et ses collaborateurs (2019) proposent une définition d'un « temps de récréation » et d'une « cour de récréation » :

Un temps de récréation, c'est un temps de repos, plus précisément un temps de délasserment que l'on s'accorde généralement après un travail en vue de se détendre en se libérant des tensions qu'il a générées, et de s'en distraire en se focalisant sur autre chose que sur ce à quoi il a imposé de réfléchir.

Une cour de récréation, c'est un espace spécifiquement dévolu à cette nécessaire détente et à cette souhaitable distraction des élèves. Plus précisément qu'un espace, puisqu'il est question d'un lieu généralement clos, une cour de récréation se définit comme un territoire au sein duquel le temps récréatif peut se dérouler. (Humbeeck et al., 2019, p. 9)

Delalande (2005) ajoute que la cour de récréation est un espace de relative autonomie dont les enfants disposent chaque jour. Sur cette cour de récréation, les élèves y apprennent et instaurent des jeux, ils s'accordent sur les règles de ceux-ci mais aussi sur des règles sociales favorisant ainsi leur intégration au sein de groupes de pairs. L'*American Academy of pediatrics* {AAP} (2013) explique que la récréation est une pause nécessaire dans la journée de l'enfant pour un développement sain, au vu des rigueurs des défis académiques sollicitées en classe. La refuser pour des raisons académiques ou punitives ne devrait pas être pratiqué (APA, 2013 ; Riser-Kositsky, 2018). Le *Centers for Disease Control* {CDC} (2017) indique que ces périodes sont programmées pour l'activité physique et le jeu non structuré. Elles profiteraient aux élèves à l'intérieur et à l'extérieur des classes (Riser-Kositsky, 2018).

2.2.2 Intérêt grandissant pour la cour de récréation

Plusieurs auteurs (Delalande, 2005 ; Humbeeck et al., 2019) rappellent que les espaces de récréation existent probablement depuis l'émergence des écoles et que ceux-ci se sont répandus avec l'arrivée de l'enseignement obligatoire. Depuis l'institution obligatoire, la priorité est mise sur l'organisation des apprentissages et des espaces associés, peu d'énergie est investie dans les espaces de récréation (Humbeeck et al., 2019). Néanmoins, depuis plusieurs années, de nombreux auteurs insistent sur le rôle crucial de la récréation dans les écoles (AAP, 2013) et tentent de s'intéresser à cette sphère.

Plusieurs recherches ont été effectuées. Certains auteurs se sont intéressés à la cour de récréation pour y établir des observations au niveau du développement des individus et des interactions en fonction du genre (Joannin et Mennesson, 2014 ; Pasquier, 2015). Blatchford et son équipe (2003), dans une étude longitudinale, ont examiné les activités à la récréation et les relations avec les pairs. Ils s'intéressaient plus particulièrement à la mixité sexuelle et ethnique des groupes. Ces mêmes auteurs constatent, suite à des observations systématiques, que les garçons considèrent la récréation comme un temps pour participer à des activités sportives, tandis que les filles la considèrent comme un temps pour participer à des activités sociales liées à la sédentarité. Les résultats montrent aussi que l'interaction entre pairs dominait la récréation et que les jeux sont devenus plus intégrés avec le temps (Blatchford et al., 2003). Miyamoto et ses collaborateurs (2015) expliquent que lorsque les enfants interagissent avec leurs pairs dans des activités physiques, comme la récréation, ils peuvent alors développer des compétences sociales et émotionnelles nécessaires comme l'établissement d'objectifs coopératifs, le travail d'équipe et le contrôle émotionnel. Monnard (2016) s'est penché plus spécifiquement sur les places entre groupes sociaux dans le contexte scolaire, à partir d'observations réalisées dans les établissements scolaires du secondaire genevois. Il en résulte que quel que soit le type d'établissement ou la mixité sociale, les jeunes usent de l'espace pour se constituer en groupes de pairs, questionnant alors la position sociale des individus. Ce chercheur indique que la lutte pour les places n'est pas réservée au monde scolaire mais l'école peut parfois accentuer les logiques de compétition spatiale entre pairs. Delalande (2005) confirme que plusieurs études ont exploré cette idée d'espace et d'occupation des groupes. Cette auteure mentionne que les enfants vont se familiariser avec chaque recoin et installer leur « camp » dans l'un d'eux. L'espace choisi révèle le caractère du groupe : soit ils vont tenter d'être bien vus, soit ils vont trouver un coin où ils n'attireront pas l'attention (Delalande, 2005, 2006).

D'autres auteurs se sont intéressés à l'activité physique à l'école primaire. Sparks (2017) mentionne qu'une étude a montré que moins d'un enfant américain sur trois faisait suffisamment d'exercice chaque semaine. L'auteure indique que ce manque de mouvement pourrait entraîner de l'obésité et des problèmes de santé plus tard, ce qui a probablement motivé plusieurs auteurs à se pencher sur le sujet. Certains d'entre eux ont investi au niveau des cours d'éducation physique (Trudeau et Shepard, 2008) ; d'autres se sont intéressés de plus près à la cour de récréation. Verstraete et ses collaborateurs (2006) ont, par exemple, organisé une récréation active le matin et à midi grâce à la mise à disposition de matériel de jeu pour des enfants de 10 ans durant trois mois. Les résultats montrent que les enfants ayant eu accès aux accessoires bougent davantage pendant les récréations que les enfants du groupe témoin. La fourniture d'équipements s'est donc avérée efficace pour augmenter le niveau d'activité physique des enfants.

Delalande (2005) explique que la cour de récréation est bien plus qu'un lieu de défoulement. Cette auteure explique que ce lieu permet aux enfants de faire l'expérience du social et les oblige à donner du sens aux apprentissages sociaux qu'ils reçoivent des adultes. De nombreux auteurs (CDC, 2017 ; Delalande, 2005, 2006 ; Leff et al., 2003 ; Massey, Stellino et al., 2018 ; Miyamoto et al., 2015 ; Riser-Kositsky, 2018) s'accordent sur les avantages de la cour de récréation sur les plans scolaires, sociaux, émotionnels et physiques. Afin d'optimiser l'effet de ces avantages, la récréation doit être sûre et bien supervisée (AAP, 2013). Outre les avantages observés sur la santé physique et le développement social, la récréation semble également favoriser les compétences cognitives des enfants (Bailey et al., 2013 ; Pellegrini et Bohn, 2005 ; Sibley et Etnier, 2003, cités dans AAP, 2013), particulièrement chez les enfants issus de milieux économiquement défavorisés (Milteer et Ginsburg, 2012).

2.2.3 La cour de récréation génère-t-elle de l'agressivité ?

Malgré les avantages énumérés précédemment, Humbeeck (2020) explique qu'en mettant des enfants sur un territoire, de l'agressivité sera inévitablement générée. Anderson-Butcher et son équipe (2003) soutiennent ces propos, ces auteurs indiquent que la cour de récréation est un lieu où des comportements violents et antisociaux peuvent se produire. Le terrain de jeu est l'endroit le plus susceptible d'intimidation à l'école (Anderson-Butcher et al., 2003). Astor et ses collègues (2001, cités dans Massey, Stellino et al., 2018) ajoutent que certains élèves du primaire considèrent la cour de récréation comme un espace dangereux. Certains auteurs (Delalande, 2005 ; Galand et al., 2012 ; Humbeeck et al., 2019) expliquent, néanmoins, que l'image que l'on a de la cour de récréation par les médias est souvent erronée. Les médias

relatent principalement les faits violents, les accidents ou les difficultés relationnelles. Quand on parle de récréations, on imagine des enfants qui courent, qui crient, des ballons qui volent dans tous les sens, etc. (Delalande, 2005 ; Galand et al., 2012 ; Humbeeck et al., 2019). Néanmoins, la réalité semble différente. Stellino et Sinclair (2014) relatent, dans leur étude qui cherche à mieux comprendre comment se déroule l'activité physique au sein des cours de récréation pour contrer l'obésité, que les enfants d'une région aux Etats-Unis déclarent que la course à pied et la conversation avec des amis étaient les activités les plus courantes pendant la récréation. Humbeeck et son équipe (2019) semblent s'exprimer dans le même sens puisqu'ils mentionnent que plusieurs enfants préfèrent discuter ou se promener calmement. Aussi, au vu des nombreux avantages cités précédemment, penser que la récréation ne se résume qu'à des faits violents ou turbulents semble manquer de cohérence.

2.2.4 La surveillance sur la cour de récréation

Bissonnette (2020b) indique que le meilleur moyen de diminuer le harcèlement et la violence à l'école est de surveiller davantage. Delalande (2005), grâce à ses recherches effectuées sur le terrain au niveau maternelle et primaire qu'elle présente dans son ouvrage (Delalande, 2003), expose plusieurs points d'attention. Au travers de ses recherches, elle a tenté de comprendre comment les enfants saisissent l'opportunité des récréations pour s'organiser entre eux et s'approprier certaines valeurs sociales. Cette auteure explique que les enseignants s'intéressent peu à la cour. Ils considèrent que ce temps est également un moment de pause pour eux et certains aiment en profiter pour s'installer quelque part et discuter ou pour déambuler en discutant ensemble. Les acteurs de terrain comptent sur l'autonomie des élèves et pensent souvent que la cour de récréation ne nécessite pas une place au sein de leur réflexion pédagogique. Pourtant, les enseignants parlent de ce terrain comme quelque chose où ils redoutent les accidents et la violence. Voir tous les faits et gestes est difficile. Les acteurs de terrain expliquent aussi qu'ils remarquent plus de comportements turbulents quand il y a un manque d'aménagement (Delalande, 2005, 2006).

2.2.5 Serait-il bénéfique de repenser les cours de récréation ?

Les enfants sont sur la cour pour des durées non négligeables. Puisque ce terrain génère de l'agressivité et ne s'organise pas seul, s'y intéresser de plus près et l'aménager de façon à sécuriser les activités des enfants et favoriser le bien-être de tous semblent nécessaire (Humbeeck et al., 2019 ; Riser-Kositsky, 2018). Pour que la récréation soit bénéfique à plusieurs niveaux et non problématique, la supervision, la structure et la sécurité doivent être

assurées (Teerlink et al., 2016). Plusieurs résultats d'études permettent de cerner les points auxquels porter une attention afin de gérer au mieux ces territoires.

Massey, Ku et leurs collaborateurs (2018) ont mené une étude, aux Etats-Unis, de 2014 à 2017, en s'intéressant aux préférences de jeux des enfants qui peuvent contribuer à la fois à la promotion de l'activité physique ainsi qu'au développement social pendant les récréations. Des observations ont été réalisées dans 26 écoles élémentaires. Les analyses de contenu ont produit huit catégories d'activités dans les aires de jeux : jouer avec de l'équipement, organiser des sports et des activités, les jeux actifs et la chasse, jeux traditionnels de récréation, nature, jeu brutal et dégringolant, comportement antisocial et le non-jeu. Certaines écoles mettaient en œuvre des interventions en récréation, comme par exemple un environnement de jeu structuré, et d'autres fonctionnaient sans intervention. Des différences significatives sont apparues entre les sexes et entre les conditions d'intervention pendant la récréation. L'engagement dans les activités sportives et organisées ont le plus contribué à la séparation entre les garçons et les filles.

Leff et ses collègues (2004) ont mené une recherche participative pour co-construire un programme de récréation dans une école primaire avec la participation de psychologues. A partir de leur travail, ces auteurs ont rapporté que la présence de jeux organisés prédisait des niveaux élevés de jeux coopératifs et interculturels, ce qui pourrait alors être un effet important pour promouvoir le développement social par des expériences de récréation (Leff et al., 2004).

Afin d'assurer l'équipement nécessaire à certains jeux, Bundy et ses collaborateurs (2017) ont évalué une intervention pour augmenter l'activité physique, le jeu, la compétence et l'acceptation sociale, de même que les aptitudes sociales des enfants. Un essai contrôlé randomisé par grappes a été mené dans douze écoles primaires en Australie. L'intervention a constitué à introduire des matériaux recyclés dans les cours d'école et un atelier de recadrage des risques pour les parents et les enseignants. Les enfants des écoles expérimentales ont augmenté leur activité physique. La possibilité de jeux dans la cour a été améliorée.

Massey et ses collègues (2017) ont effectué une étude sur l'impact d'un programme d'activité physique à composantes multiples dans des écoles élémentaires à faible revenu aux Etats-Unis. Leurs données ont été récoltées à partir d'observations sur la cour de récréation et en classe, de même que par des discussions avec les élèves du cycle supérieur. Ces auteurs cherchaient à mesurer les effets auprès des élèves et des adultes de l'école. Leur intervention démontre une augmentation des interactions positives entre les adultes et les élèves, de même

qu'une diminution du conflit sur la cour de récréation. Un programme de formation en leadership par les pairs a eu des effets bénéfiques sur le comportement des élèves. La récréation pourrait donc être utilisée pour enseigner les compétences socio-émotionnelles d'après ces auteurs, ayant un impact sur le comportement des élèves pendant la récréation et en classe (Massey et al., 2017).

Massey, Stellino et leur équipe (2018) expliquent qu'il est nécessaire de considérer la qualité de l'environnement de récréation en incluant différents éléments : la sécurité et la structure de l'environnement, l'engagement et la supervision des adultes, les comportements sociaux des élèves et les périodes de transition. Dans leur recherche, ces mêmes auteurs ont évalué les observations des interactions entre enseignants et élèves, des conflits entre pairs, des interactions sociales et de la sécurité de l'environnement de récréation. Ces chercheurs ont constaté qu'aucun instrument sain sur le plan psychométrique n'existait pour examiner la sécurité, les ressources, l'engagement des élèves et des adultes, le comportement prosocial ou antisocial et l'autonomie des élèves sur la récréation. C'est pourquoi le but de leur étude était de développer un outil d'évaluation valide et fiable destiné à mesurer des facteurs contextuels associés à la récréation. Un instrument d'observation de 17 éléments, le *Great Recess Framework-Observational Tool* {GRF-OT} a été créé. Plusieurs mesures statistiques ont témoigné de la validité de l'outil. Cet outil peut ainsi inspirer l'évaluation et la planification de la récréation avec une approche holistique, en créant des récréations scolaires cohérentes, appropriées et engageantes qui ont un impact sur le développement physique, cognitif, social et émotionnel des enfants (Massey, Stellino et al., 2018). Massey, Stellino et leur équipe indiquent que si les enfants sortent dans des cours de récréation où il y a de l'espace vert et de l'équipement, que les adultes encouragent les enfants à jouer activement et qu'il y a une gestion des comportements sociaux, alors les avantages au niveau comportemental et scolaire seront assurés. La récréation peut être vue comme l'occasion pour les enseignants et les élèves d'interagir dans des environnements plus informels, leur permettant aussi de construire des relations plus solides. Par cette approche, les enseignants peuvent modéliser des comportements sains et des compétences sociales appropriées (Massey, Stellino et al., 2018).

Riser-Kositsky (2018) explique que la structure de l'environnement de la cour de récréation peut améliorer le climat d'une école. Elle mentionne plusieurs chercheurs. Un mémoire soutenu par la fondation Robert Wood Johnson (2017) qui se concentre sur les effets du programme Playworks s'est penché sur la question. Playworks est une organisation à but non lucratif basée aux Etats-Unis qui cherche à offrir un jeu sûr et sain aux enfants scolarisés, à

travers des formations et des programmes. Le programme tente d'offrir une récréation structurée. Leurs stratégies utilisées sont d'avoir du matériel prêt pour les jeux lorsque les enfants arrivent sur la cour, de proposer aux enfants de jouer à ces jeux en utilisant les règles convenues et d'enseigner des techniques de résolution de conflits afin que les élèves puissent recommencer rapidement à jouer lorsque survient un malentendu. Cinq écoles ont testé le programme durant l'année 2015-2016. Dans l'étude menée auprès des cinq écoles, les chercheurs ont mentionné l'importance d'avoir des objectifs de récréation alignés sur les objectifs de l'école, la récréation doit être intégrée en tant que partie essentielle de la journée et une évaluation est nécessaire afin de réajuster l'action. Un coordinateur passait une semaine par mois à travailler avec le personnel de l'école pour mettre en œuvre le programme. Les chercheurs ont constaté que les écoles utilisant ces programmes ont signalé moins d'incidents d'intimidation et de renvois disciplinaires. Les élèves étaient également plus actifs. Le mémoire insiste sur l'importance du soutien du directeur et des acteurs de terrain (Fondation Robert Wood Johnson, 2017).

London et ses collaborateurs (2015) préfèrent parler d'organiser les cours de récréation plutôt que de les structurer. Ils se sont également intéressés au lien entre les cours de récréation et le climat scolaire. Ces mêmes auteurs ont réalisé une étude dans 6 écoles fondamentales à faible revenu mettant en œuvre un programme basé sur les récréations afin d'offrir un jeu plus sûr, sain et inclusif. Ils souhaitaient observer comment l'amélioration du fonctionnement des récréations pouvait affecter le climat scolaire. Des entrevues avec des enseignants, des directeurs et surveillants ont été réalisées, de même que des groupes de discussions entre étudiants, des observations sur la cour de récréation et un sondage auprès des enseignants. Les écoles sont alors comparées en fonction des liens entre le fonctionnement des récréations et le climat scolaire. Les résultats montrent que le fonctionnement de la récréation s'est amélioré dans toutes les écoles, mais quatre sur les six ont atteint une récréation plus performante. Les enseignants et directeurs ont expliqué qu'à la fin de l'année, la récréation offrait des opportunités pour l'engagement des élèves, la résolution des conflits, le développement de compétences prosociales et la sécurité émotionnelle et physique. Les répondants de ces quatre écoles ont lié ces changements à l'amélioration globale du climat scolaire. Les auteurs concluent donc que la récréation est importante et que la création d'un climat de récréation positif aide les élèves à s'engager dans un jeu significatif et à retourner en classe en étant prêts à apprendre. London et son équipe (2015) expliquent que les outils d'organisation du programme sont très simples et qu'ils font une énorme différence : la cartographie de la cour,

les équipements de jeux prêts et placés aux bons endroits, de même que la présence de règles. Les élèves jouent à ce qu'ils veulent et sont encouragés à participer. Les enseignants sont eux-mêmes invités à partager cela avec les enfants, ce qui permet une modélisation dans le plaisir. Hinton (2017) propose aussi de prévoir des plans de récréation détaillés. Dans leur recherche, Thompson et Smith (2012) ont établi une série de stratégies proactives pour gérer le harcèlement et la violence scolaire sur la cour de récréation. D'après ces chercheurs, définir les comportements appropriés dans les cours de récréation est nécessaire. Ces comportements doivent être mis en place par les enseignants mais aussi les surveillants. Ces mêmes auteurs conseillent de prévoir des jeux pour aider les enfants à s'occuper durant les récréations (Thompson et Smith, 2011). Lors d'une enquête menée auprès de 351 écoles un programme pour améliorer les cours de récréation a été mis en place, en proposant plus d'opportunités créatives pour les étudiants. De cette étude, 64% des écoles ont associé cette amélioration avec la réduction du harcèlement (Learning through Landscapes, 2003, cités dans Centre for education statistics and evaluation, 2017).

Le CDC des Etats-Unis (2017) a plus récemment publié des lignes directrices, qui entrent dans la continuité des différentes recherches réalisées, pour les stratégies de gestion des cours de récréation afin d'optimiser les avantages sociaux, scolaires, émotionnels et physiques que peuvent amener celles-ci. La première concerne des décisions de leadership dans lesquelles des plans de récréation sont élaborés, chaque espace est désigné et les adultes sont correctement formés. Communiquer et faire respecter les attentes en matière de comportement et de sécurité, telles que les compétences en communication et en résolution de conflits en font également partie. L'environnement créé doit être propice à l'activité physique en veillant à ce que l'espace et l'équipement soient disponibles. Toute la communauté scolaire doit être engagée dans le soutien des espaces de récréation. Enfin, récolter des données sur le terrain et dans l'environnement éducatif permettra d'évaluer les actions et de les orienter au mieux (CDC, 2017).

Au vu des nombreux avantages sociaux et émotionnels énumérés suite à l'organisation des cours de récréation, on peut envisager que cette organisation des terrains de jeux soit bénéfique dans la gestion de la violence et des conflits au sein de l'environnement scolaire. Une équipe de recherche belge s'intéresse plus spécifiquement au travail de l'aménagement de la cour de récréation. Leur réflexion va être présentée dans le point suivant.

2.2.6 Projet d'aménagement de l'Université de Mons

Pour répondre aux diverses attentes et diminuer les violences scolaires, certains points développés par l'équipe de Humbeeck (2019) semblent intéressants. Ceux-ci s'inscrivent dans un projet mené depuis plusieurs années par l'Université de Mons cherchant à prévenir et à prendre en charge le harcèlement, le cyber-harcèlement et les discriminations en milieu scolaire en agissant sur les violences visibles et invisibles. Trois grands volets constituent leur projet : l'aménagement de la cour de récréation, les espaces de parole régulés et le conseil de discipline. Les explications qui suivront présenteront de plus près ce que proposent Humbeeck et son équipe (2019) concernant l'aménagement de la cour de récréation et les espaces de parole régulés {EPR}.

Humbeeck et ses collègues (2019) proposent d'aménager les cours de récréation selon trois grands principes : une cour de récréation régulée, une cour de récréation pacifiée et une cour de récréation stimulée.

La cour de récréation régulée permettrait d'assurer à chaque enfant de se sentir en sécurité et d'organiser les espaces afin de limiter le nombre d'accidents. Cet aménagement offrirait des espaces bien définis et distincts sur le terrain de jeux par des repères visuels. Un travail en amont doit permettre de créer des règles et sanctions claires, qui seront visibles sur le terrain de jeux. Les enfants pourraient ainsi choisir la zone où ils veulent se rendre en fonction de l'activité à laquelle ils veulent se livrer. Une cour de récréation pacifiée propose un territoire qui favorise le vivre-ensemble et prévient l'apparition de conduites violentes visibles et invisibles. L'équipe propose ainsi plusieurs outils (exemple : le banc de réflexion) afin de maîtriser les conflits et de renvoyer leur gestion à des espaces mieux adaptés comme, par exemple, lors d'EPR par des mécanismes de médiation par les pairs. Si l'élève souffre de la situation, il peut en discuter lors de ces espaces de parole et une solution de groupe peut émerger. Cette pédagogie permet de solliciter 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 échanges permettent aux élèves d'acquérir certaines habiletés comme : oser s'exprimer sur ce qu'ils ressentent, mettre des mots et des émotions sur ce qu'ils vivent, apprendre à écouter les autres sans juger et réagir pacifiquement aux conflits. Le but est d'apprendre différentes pratiques de résolution de conflits et non de trouver ou désigner un coupable (Humbeeck, 2014 ; Humbeeck et al., 2019). Ces EPR pourront donner lieu à des discussions qui solliciteront des apprentissages sociaux. Cinq règles-clés guident ces cercles de parole : « Toute émotion peut se dire et ne peut être

contredite ; C'est l'adulte qui donne la parole en garantissant à l'enfant qu'il pourra parler jusqu'au bout de ce qu'il a à dire sans risquer d'être interrompu ; On ne nomme pas, on ne désigne pas et on n'accuse pas... ; L'enseignant fait appel aux ressources du groupe pour trouver une solution ; L'enseignant assure la permanence et la récurrence de l'espace de parole » (Humbeeck et Hardy, s. d., p. 13). Se placer en cercle et limiter les cercles de parole en durée sont également des éléments développés par les auteurs. De Vos et Girard (2017) ont mené une recherche, dans le cadre d'un mémoire, sur la mise en place d'un programme de médiation par les pairs. Ces auteures cherchaient à en évaluer les effets sur les problèmes de harcèlement au sein d'une école. Leur recherche s'inscrivait dans le programme belge à l'initiative de l'Université de Mons. Le mémoire portait sur l'introduction des EPR au sein de classes primaires. Des entretiens ont été effectués dans huit écoles qui ont mis en place les EPR. La recherche n'a pas apporté de réponses concrètes sur les effets de la médiation par les pairs sur le harcèlement scolaire. Néanmoins, le dispositif semble avoir des effets positifs sur les conflits scolaires, ce qui engendre des répercussions positives sur la violence scolaire et sur le harcèlement scolaire.

Le dernier point d'attention de l'équipe de Humbeeck (2019) porte sur une cour stimulée. Des objets et du matériel ludique permettront aux enfants de s'initier à des activités diverses, prévues dans des zones bien distinctes. Plusieurs jeux peuvent être proposés aux enfants, en affichant par exemple leur déroulement dans la cour, mais ce sont les enfants qui décident s'ils veulent y jouer et qui ont la possibilité de les adapter. L'adulte doit garder une place active et non-directive au sein des terrains de récréation, il ne doit pas être un animateur (Humbeeck et al., 2019).

Les recherches montrent clairement à cet endroit que le phénomène de réduction des relations conflictuelles est directement lié, dès la crèche, à la richesse des stimulations proposées aux enfants. Fontaine (2013) montre ainsi que les relations conflictuelles entre enfants passent de 36,1% à 15,6% selon que l'on propose aux enfants un ou trois types de jeu. Cette proportion tombe même à 0% lorsqu'à ces trois activités s'en ajoute une qui prend la forme d'une activité encadrée. Par ailleurs, ces mêmes travaux, coordonnés par Feutry, indiquent que les enfants, dans les crèches, se positionnent spontanément de préférence dans les zones de jeu spatialement structurées : un espace moteur, une place avec des jeux psychomoteurs, un tapis avec des jeux d'adresse, une zone délimitée sur deux ou trois côtés par des petits meubles, une petite maison, etc. (Humbeeck et al., 2019, p. 50)

Le projet d'aménagement de Humbeeck et son équipe (2019) s'inscrit dans une logique de développement éducatif durable et s'ancrerait dans une dynamique de coéducation, puisqu'il répond aux exigences des parents et des enseignants. Ce type d'installation permettrait, de diminuer significativement les relations conflictuelles (Humbeeck et al., 2019). Il est à noter que, dans le cadre de ce travail, seuls certains éléments ont été sélectionnés. Néanmoins, aucun résultat scientifique ne peut, jusqu'à ce jour, valider leurs dires même si certains aménagements proposés semblent correspondre avec les résultats de recherche précédemment présentés. Entre 2016 et 2019, le Fonds Houtman (2020) a soutenu neuf projets autour du thème « Repenser les espaces de récréation : vers l'organisation d'espaces de citoyenneté, d'épanouissement et d'empathie ». Plusieurs organismes et écoles de la FW-B ont participé et se sont basés sur les travaux de l'Université de Mons pour guider leur action (Meunier, 2020). Néanmoins, une analyse approfondie de ces projets a été réalisée par l'étudiante-chercheuse mais très peu d'informations nous permettent de valider la pertinence méthodologique de ces projets. Les rapports du Fonds Houtman (2020) témoignent de plusieurs effets positifs sur la gestion de la violence et du harcèlement au sein des écoles mais la réussite de la mise en place des projets semble être associée au degré de satisfaction des acteurs. Les constats d'une diminution des problèmes de violence ou d'une cour de récréation plus calme ou mieux organisée semblent basés sur une impression générale bien plus que sur des faits objectifs. Ces résultats s'appuient sur des paroles auto-rapportées provenant des différents acteurs de terrain. Une recherche-action menée par Humbeeck et Hardy (s. d.) est actuellement en cours afin de prévenir la violence dans les cours de récréation à partir du dispositif qui vient d'être développé. Celle-ci permettra peut-être d'apporter des réponses à l'avenir. L'étudiante-chercheuse a contacté les auteurs dans le courant de l'année afin d'approfondir les informations présentées dans les ouvrages mais aucun suivi n'a été donné.

Tolmatcheff et ses collègues (2016), de l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve, ont réalisé une évaluation du dispositif « Prévention et prise en charge du harcèlement, du cyberharcèlement et des discriminations en milieu scolaire : comment agir sur les violences visibles et invisibles en éducation scolaire ? », développé sous la direction de Lahaye et Humbeeck. Ce dispositif implique certains concepts développés dans le travail de l'aménagement de la cour. De nombreuses recommandations sont communiquées dans le rapport. Dans l'ensemble, les chercheurs (Tolmatcheff et al., 2016) expliquent que les fondements du dispositif, les arguments théoriques et les résultats empiriques qui le soutiennent devraient être davantage explicités. Les résultats qui peuvent réalistement être attendus doivent également être

clarifiés, impliquant une collecte de données d'informations plus complète et régulière au cours de la mise en œuvre du projet dans les établissements. Plusieurs critères doivent être expliqués quant à l'intensité de l'intervention, de même qu'au niveau des modifications ou ajouts au dispositif d'origine. Tout un travail doit également traiter les relations avec les différents acteurs et le rôle de chacun : parents, enseignants, autres intervenants. Les modalités concrètes de la collaboration mériteraient aussi un approfondissement. Les points développés par Humbeeck et son équipe (2019), dans le cadre de l'aménagement de la cour, méritent donc d'être consultés avec prudence et en tenant compte que toutes les variables ne sont pas contrôlées ni explicitées au sein des projets proposés.

Au vu du manque d'informations reçues pour les notions traitées dans le présent travail, des parallèles ont été faits entre les concepts développés par Humbeeck et son équipe (2019) et les recherches anglo-saxonnes réalisées sur la cour de récréation afin de valider un angle d'approche pour la constitution du dispositif d'intervention dont il sera question dans ce mémoire. Le tableau 1 présente ces mises en lien. Les concepts de Humbeeck et son équipe (2019) sont énumérés et décrits plus spécifiquement. D'autres ressources qui appuient ou mentionnent des concepts similaires y sont alors associées. Les auteurs cités, de même que leurs recherches ou observations, sont évidemment développés au sein de la présente revue de la littérature.

Concepts	Idées conductrices	Auteurs scientifiques s'étant penchés sur la question
Définitions des concepts	Cour de récréation, temps de récréation, nécessité du temps de récréation, origine historique	AAP, 2013 ; CDC, 2017 ; Delalande, 2005 ; Riser-Kositsky, 2018
Agressivité	La cour de récréation est un territoire générant de l'agressivité.	Anderson-Butcher et al., 2003 ; Astor et al., 2001, cités dans Massey, Stellino et al., 2018 ; Delalande, 2005 ; Delalande, 2006 ; Riser-Kositsky, 2018
La surveillance	Véritable corvée pour les enseignants, peur de la violence et des conflits qui s'y déroulent.	Delalande, 2005 ; Massey, Stellino et al., 2018
Participation des acteurs dans le projet	Nécessité de travailler en équipe et de faire participer chaque acteur lié au terrain de jeux afin d'optimiser les effets de l'action	CDC, 2017 ; Fondation Robert Wood Johnson, 2017 ; Janosz et al., 2009 ; Massey, Stellino et al., 2018 ; Thapa et al., 2013
Image de la cour de récréation	Image donnée par les médias erronée, la cour ne se résume pas qu'à des comportements violents ou des accidents graves, la cour ne se résume pas qu'à des enfants qui courent dans tous les sens ou des ballons qui volent.	Delalande, 2005 ; Galand et al., 2012 ; Stellino et Sinclair, 2014
Une cour de récréation régulée	Renforcer le sentiment de sécurité de l'enfant	AAP, 2013 ; CDC, 2017 ; Teerlink et al., 2016
	Organiser l'espace	CDC, 2017 ; Fondation Robert Wood Johnson, 2017 ; Hinton, 2017 ; London et al., 2015 ; Massey, Ku et al., 2018 ; Riser-Kositsky, 2018
	Définir clairement les espaces	CDC, 2017 ; Hinton, 2017 ; London et al., 2015 ; Teerlink et al., 2016
	Des espaces pour tous	Blatchford et al., 2003 ; London et al., 2015 ; Massey, Ku et al., 2018
	Etablir des règles claires et visibles	Bissonnette et al., 2017 ; Bissonnette, 2020b ; CDC, 2017 ; Delalande 2005 ; Fondation Robert Wood Johnson, 2017 ; London et al., 2015 ; Poulin et al., 2015 ; Thompson et Smith, 2011
Une cour de récréation pacifiée	Territoire favorisant le vivre-ensemble	Anderson-Butcher et al., 2003 ; Fondation Robert Wood Johnson, 2017 ; London et al., 2015
	Prévient l'apparition de conduites violentes visibles et invisibles	Avantages sociaux et émotionnels : Delalande, 2005, 2006 ; Massey, Ku et al., 2018 ; Riser-Kositsky, 2018
	Utilisation d'outils spécifiques pour la gestion des comportements sociaux : banc de réflexion, espaces de parole régulés	CDC, 2017 ; Massey, Stellino et al., 2018 ; De Vos, 2017 ; Verret et Massé, 2017
Une cour de récréation stimulée	Equiper les espaces de récréation de jeux et de matériel	Bundy et al., 2017 ; Fondation Robert Wood Johnson, 2017 ; Leff et al., 2004 ; London et al., 2015 ; Massey, Stellino et al., 2018 ; Verstraete et al., 2006
	Une cour stimulée fait diminuer les relations conflictuelles	Avantages sociaux : Leff et al., 2004 ; Massey, Ku et al., 2018 Diminution des conflits : Massey et al., 2017 ; Fondation Robert Wood Johnson, 2017

Tableau 1 : Mises en lien des idées conductrices de Humbeeck et son équipe (2019) avec les recherches d'autres auteurs scientifiques

Il est à noter que là où Humbeeck et ses collaborateurs (2019) parlent de diminution des relations conflictuelles, d'autres auteurs mentionnent plutôt des avantages sociaux mais peu d'études empiriques menées sur la cour de récréation montrent à ce jour une véritable diminution des comportements violents suite à la mise en place d'un dispositif spécifique, du moins en ce qui a trait aux recherches effectuées dans le cadre de ce présent travail. Ce tableau semble montrer que les concepts développés par Humbeeck et son équipe (2019) démontreraient une pertinence scientifique aux yeux d'autres auteurs. Néanmoins, d'autres résultats plus spécifiques au dispositif que ces mêmes auteurs développent seraient nécessaires.

2.2.7 Quelle place pour les activités ludiques turbulentes dans l'environnement scolaire ?

Pellis et Pellis (2012) expliquent qu'aujourd'hui, les enfants ont de moins en moins d'opportunités de se livrer à des jeux libres et ce, à cause de la multiplication des activités structurées et d'une intolérance croissante envers tout ce qui pourrait être interprété comme de l'agressivité. Humbeeck et ses collègues (2019) indiquent qu'actuellement, les parents ont des attentes considérables quant à la capacité de contrôler le territoire, de maîtriser les phénomènes de groupe et d'optimiser les conditions de développement de leurs enfants. Les personnes chargées de contrôler les territoires où les enfants se développent, comme les cours de récréation, reçoivent une pression importante afin de prévenir toutes les formes d'incident susceptibles de s'y manifester. Ces constats poussent à s'intéresser de plus près aux activités ludiques turbulentes {ALT} dans le cadre de l'environnement scolaire.

Une définition de ces activités sera d'abord établie. Elles seront, dans un second temps, mises en parallèle avec le concept de violence avant la présentation de plusieurs travaux qui se sont penchés sur leurs bienfaits au niveau des animaux puis dans le quotidien des enfants.

2.2.7.1 Définition

Un jeu turbulent est une lutte, une bagarre pour le plaisir (Blaxall, 2014) ou encore le fait de courir, pourchasser, frapper avec la paume des mains, pousser ou tirer un autre joueur, utiliser une voix forte ou rugissante, mimer une attaque les poings fermés, lancer ou frapper un objet ou sauter dessus (Tannock, 2005) ainsi que courir après quelqu'un, le toucher et s'enfuir (Carlson, 2009). Pellis et Pellis (2014, p.20) parlent d'« une sorte de jeu batailleur énergique qui est commun non seulement aux enfants, mais aussi à toute une gamme d'animaux non humains. »

2.2.7.2 *Activité ludique ou violence ?*

Le but premier des activités turbulentes est ludique, l'intention n'est pas de nuire à un autre joueur (Tannock, 2008). Carlson (2009), Pellegrini et Smith (1998) ainsi que Reed et Brown (2000) expliquent la différence entre le jeu turbulent, *rough-and-tumble play*, et l'agression ou la bataille. Lors d'un jeu turbulent, l'expression sur le visage des enfants qui jouent est caractérisée par le sourire, voire le rire. La position corporelle de l'enfant est ouverte. Les participants sont volontaires, ils se joignent au jeu d'emblée, l'apprécient et y participent généralement jusqu'à la fin. Les enfants en redemandent. Pellis et Pellis (2014) insistent sur les notions d'égalité et de réciprocité. Par contre, une position de corps fermée, les poings fermés, une absence de sourires et de rires, un ton de voix colérique sont des éléments présentant un comportement d'agression. Bien souvent, un des participants domine et lorsque l'épisode se termine, les participants qui agissaient contre leur gré prennent la fuite. Les éducateurs peuvent rapidement identifier si les actions sont nuisibles en observant l'intention de l'enfant (Tannock, 2008). Cependant, Tannock (2008) indique que, même face à des interactions turbulentes ludiques, les éducateurs ne savent pas toujours comment réagir. « On craint qu'il soit trop agressif et qu'il dégénère en une mêlée incontrôlable » (Blaxall, 2014, p. 27). Très peu de recherches ont été réalisées afin d'informer les éducateurs à ce sujet. Le manque d'informations lors de leur formation initiale ainsi que le peu de discussions autour du jeu dit plus « brutal » au sein de l'équipe sont également des éléments qui ne permettent pas aux membres du personnel scolaire de pouvoir faire des choix éclairés face à la gestion de ceux-ci (Tannock, 2008). Régulièrement, les éducateurs préfèrent interdire ces jeux ou punir lorsque ceux-ci tournent mal (Blaxall, 2014). Pour les personnes chargées de contrôler ces comportements sur la cour, il s'agit d'un réel défi, essayant d'anticiper au mieux leurs conséquences (Humbeeck et al., 2019). « Quand intervenir ? A quel moment décide-t-on que cela risque de dégénérer ? Qu'est-ce qui est autorisé dans ce type de « jeu » qui ritualise la violence ? Faut-il laisser faire ? S'agit-il d'un véritable conflit alors que les mimes riantes de ceux qu'il engage semblent signifier le contraire ? » (Humbeeck et al., 2019, p. 65). Notons pourtant que selon la recherche, concernant les jeux de bataille observés chez les garçons d'âge primaire, seul 1% de ces jeux tournent en véritable bagarre (Centre de Transfert pour la Réussite Educative du Québec {CTREQ}, 2016). Carlson (2009, p. 72) précise que « la plupart des enfants sont tout à fait aptes à reconnaître que le jeu est bel et bien rude et qu'il ne s'agit pas d'une réelle bagarre, et ils réagissent en conséquence pour que le jeu se poursuive.

En fait, les enfants discernent mieux le jeu turbulent d'une réelle bagarre que le font leurs enseignants. »

2.2.7.3 Les bienfaits des ALT

Au vu du regard négatif que l'on peut porter aux ALT, puisqu'elles peuvent entraîner des opportunités de contact violent, il semblerait nécessaire de les bannir. Néanmoins, plusieurs auteurs se sont penchés sur la question et semblent affirmer que leur interdiction serait contre-productive.

Manipuler expérimentalement les enfants pour tester les effets des ALT est impossible ; c'est pourquoi, les résultats expérimentaux les plus solides proviennent d'études menées avec des rats et des singes (Pellis et Pellis, 2012). Si on observe les signes donnés par les jeunes animaux, il semble que ceux-ci recherchent des occasions de jouer ainsi, leur procurant alors des émotions positives (Pellis et Pellis, 2014). Pellis et Pellis (2014, p. 20) mentionnent qu'au « même moment, leurs cerveaux sont inondés de substances chimiques comme des opiacés qui sont associées au plaisir. On comprend dès lors pourquoi le jeu turbulent est une activité recherchée et valorisée. » Remplacer ces jeux par d'autres tout aussi joyeux et dont les avantages seraient plus évidents sur le plan intellectuel ou physique semble faux. Priver les jeunes rats ou les primates d'ALT les mèneraient à une réduction de leurs capacités d'autorégulation émotionnelle et à des habiletés sociales appauvries (Goldberg, 2001, Rempel-Clower, 2007, Kalcher-Sommersguter et al. 2011, Kempes et al. 2008 cités dans Pellis et Pellis, 2012).

Pellis et Pellis (2014) précisent que des expériences concluantes auprès des enfants ne sont pas possibles. Mais les expériences menées auprès des animaux et les conclusions qui en découlent, démontrent que le jeu turbulent durant l'enfance est crucial pour le développement du cerveau social. Le jeu turbulent semble faire partie intégrante du bon développement de l'enfant, de son bien-être et plus particulièrement du développement de ses compétences sociales (Blaxall, 2014 ; Pellis et Pellis, 2014). D'après Pellis et Pellis (2012), permettre aux enfants de participer à des ALT pourrait être important pour prévenir des agressions ultérieures. Les ALT proposent une multitude d'occasions de découvrir son corps, de le respecter mais aussi d'apprendre à respecter les préférences et les sensibilités de ses pairs, ce qui constituent des habiletés sociales considérables (Blaxall, 2014 ; Pellis et Pellis, 2014). Gaussoit (2002) rappelle que le jeu est indispensable et nécessaire au développement de l'individu, participant ainsi activement au processus de socialisation. Dans cette optique, le

jeu turbulent ne doit ainsi pas être simplement toléré, mais le planifier et l'encourager comme tout autre type de jeu et élément du programme semble indispensable. Un sentiment de sécurité, créé par un ensemble de consignes claires et par une étroite supervision des adultes qui respectent le besoin des enfants de jouer avec plaisir doit être instauré (Blaxall, 2014 ; Gaudreau, 2018).

Les activités ludiques turbulentes pourraient prendre une place au sein de l'organisation de la cour puisque, comme développé précédemment, celles-ci semblent essentielles au développement de l'individu. Lorsqu'elles sont proposées dans un espace sécurisé, que des règles claires ont été établies et enseignées et que l'adulte est là pour superviser, ces ALT pourraient être bénéfiques au développement de l'individu et prévenir des éventuels épisodes d'agression (Blaxall, 2014 ; Pellis et Pellis 2012, 2014 ; Gaudreau, 2018).

2.3 Travailler sur le développement psychosocial de l'individu

De nombreuses recherches effectuées sur l'activité physique et l'organisation des cours de récréation semblent amener plusieurs bienfaits sur le plan social et émotionnel. Dans le prolongement de celles-ci, organiser la cour de récréation pourrait avoir des bénéfices en ce qui a trait à la prévention et la gestion de la violence scolaire. Néanmoins, le point de vue de plusieurs auteurs quant à un travail de fond sur le développement psychosocial de l'individu paraît complémentaire. En effet, travailler sur le développement psychosocial des individus aurait des répercussions dans la gestion des comportements difficiles et de la violence scolaire. Plusieurs projets et recherches vont être présentés.

Moisan et ses collaborateurs (2014) ont examiné l'impact de deux interventions visant la promotion de la compétence sociale chez des enfants agressifs à la maternelle. Deux sortes d'interventions ont été testées. La première offrait l'enseignement de stratégies de résolution de problèmes sociaux, différentes habiletés sociales, des habiletés de reconnaissance et de régulation des émotions. La seconde portait des enseignements de la première et à ceux-ci s'ajoutait la mise en place d'une intervention avec un pair de la classe non agressif, ce qui permet de renforcer les nouvelles habiletés requises. Les effets des interventions ont été mesurés au moyen de questionnaires à l'intention des parents et enseignants, d'une observation directe des comportements et d'une entrevue individuelle avec les enfants. Après les interventions, les enfants des deux conditions expérimentales présentaient de meilleures habiletés de résolution de problèmes sociaux comparativement à ceux de la condition contrôle. Ces résultats sont à nuancer puisque la condition contrôle a montré une

augmentation des habiletés sociales chez les filles et que les habiletés émotionnelles n'ont pas été évaluées de manière distincte par les questionnaires. Néanmoins, les observations ont permis de constater de meilleures habiletés de reconnaissance et de gestion des émotions.

Un programme a été élaboré par Verret et Massé (2017) ayant pour objectif de gérer ses émotions et de s'affirmer positivement en mettant en place des programmes d'entraînement aux habiletés sociales. Celui-ci repose sur la théorie sociale cognitive de Bandura, sur les approches cognitivo-comportementales, sur l'enseignement explicite ainsi que sur le modèle d'organisation psychoéducative de Gendreau. Des éléments reconnus comme efficaces dans les travaux de recherche sur l'entraînement aux habiletés sociales y ont été intégrés. Les ateliers proposés ont été élaborés dans le cadre d'une recherche-action et d'une recherche évaluative menées dans différents milieux. Verret et Massé (2017) expliquent que les enfants d'aujourd'hui doivent maîtriser un ensemble d'habiletés cognitives, sociales et émotionnelles. Les programmes d'entraînement aux habiletés sociales sont souvent reconnus pour améliorer les comportements sociaux des enfants (Bowen et al., 2014, Gresham, 2015, cités dans Verret et Massé, 2017).

En Finlande, un programme de lutte contre le harcèlement en milieu scolaire a été développé par l'Université de Turku, le *KiVa Anti-Bullying Program*. Les actions du programme sont à la fois ciblées ou d'ordre plus général et s'adressent à tous les élèves d'une même école. Les objectifs sont de prévenir le phénomène d'harcèlement mais aussi de traiter les cas relevés. Les actions souhaitent influencer les normes de groupes en apprenant à tous les enfants à se comporter de manière constructive et responsable, en s'abstenant d'encourager le harcèlement et en aidant les victimes éventuelles. Plus concrètement, les élèves vont être formés à identifier les différentes modalités du harcèlement. Grâce à des cours, les enfants vont être amenés à commenter et analyser différentes thématiques en lien avec la violence scolaire. L'empathie, le respect et les valeurs morales sont préconisés. Plusieurs ressources pédagogiques sont utilisées (*KiVa Anti-Bullying Program*, s. d.). Ce programme doit faire partie intégrante du travail mené par l'établissement. Les enseignants reçoivent aussi une formation sur l'utilisation du programme afin de mieux comprendre le processus d'intimidation mais aussi le programme *KiVa* afin de le mettre en œuvre au mieux et de manière efficace. L'efficacité de ce programme, fondé sur des recherches, a été démontrée par une étude contrôlée, réalisée en mode aléatoire, à grande échelle (Kärnä et al., 2011). Le mode d'action de ce programme réduit de manière significative le nombre de cas de harcèlement ou de victimisation rapportés par les victimes ou les autres élèves. Il agit

notamment sur les agressions verbales, physiques ainsi que le harcèlement électronique. L'étude montre également des effets positifs sur le goût des enfants pour l'école, leur motivation et leur réussite (Kärnä et al., 2011 ; KiVa Anti-Bullying Program, s. d.).

Anderson-Butcher et son équipe (2003) mentionnent qu'au vu de la prévalence et de l'inquiétude croissante à l'égard de la violence à l'école sur la cour de récréation, la nécessité d'une intervention progressiste qui favorise le développement psychosocial des enfants pourrait être envisagée. Leur étude avait ainsi pour objectif d'observer l'effet d'une intervention sur les habiletés sociales et les comportements problématiques des enfants du primaire pendant la récréation. Leurs résultats montrent que l'intervention sur les habiletés sociales réduit les comportements problématiques des écoliers à la récréation.

Ces différents auteurs expliquent qu'en agissant aux niveaux des compétences sociales et émotionnelles, certains effets peuvent être bénéfiques sur la gestion des comportements difficiles mais aussi sur le harcèlement ou la violence scolaire. Développer un volet spécifique au développement psychosocial, en complémentarité du travail sur la cour de récréation semblerait pertinent dans l'objectif du présent travail, qui souhaite développer une approche préventive et holistique. Afin d'encourager cette approche, certains éléments-clés propres au climat scolaire dans son ensemble sont primordiaux. Ceux-ci seront explicités dans le chapitre suivant.

2.4 L'impact du climat scolaire

L'approche adoptée dans le cadre de ce travail pour la gestion de la violence scolaire se veut préventive et holistique, permettant ainsi de maintenir un climat scolaire sain et favorable à l'apprentissage (Saughnessy, 2006 ; Beaumont, 2014). Plusieurs recherches viennent de présenter des investissements spécifiques à la cour de récréation et au développement psychosocial des individus. Néanmoins, au vu de l'approche choisie, un travail s'inscrivant à l'échelle du climat scolaire semble indispensable.

2.4.1 Le concept du climat scolaire

L'école se doit de fournir un environnement d'apprentissage sécurisant et favorable. L'élément central de celui-ci est le climat scolaire (Mitchell et Bradshaw, 2013). Blaya (2006, p. 16) définit le climat scolaire comme « une construction sociologique qui est à la fois à l'origine des comportements des individus, mais aussi le fruit de la perception individuelle et collective de l'environnement éducatif ». De nombreuses recherches sur le climat scolaire ont

été réalisées au cours des dernières décennies, débutant aux Etats-Unis. Plusieurs composantes sont considérées : la qualité des relations sociales au sein de l'établissement, la présence de normes et de valeurs connues, le respect des règles établies, le sentiment de justice, le niveau de sécurité, la collaboration ou encore les attentes envers les élèves et le personnel (Cohen et al., 2009, Gottfredson, et al., 2005, Ma, et al., 2001, cités dans Poulin et al., 2015). Jeanosz et ses collaborateurs (1998, cités dans Poulin et al., 2015) ont développé un modèle théorique sur l'environnement socio-éducatif décrivant l'axe du climat scolaire en cinq points : le climat d'appartenance, de justice, éducatif, relationnel et de sécurité. Deux autres axes constituent ce modèle, à savoir les pratiques éducatives et les problèmes comportementaux et sociaux à l'école. Selon ces chercheurs, les composantes de chacun de ces axes s'influencent, ce qui explique l'environnement socio-éducatif dans lequel les individus évoluent. Si les perceptions du climat scolaire des élèves sont faibles, des conséquences sur l'engagement, l'absentéisme, l'abandon scolaire, le comportement et la violence pourraient apparaître (Mitchell et Bradshaw, 2013 ; Thapa et al., 2013).

Poulin et ses collaborateurs (2015), dans leur recension d'écrits, se sont intéressés au lien qui pouvait exister entre le climat scolaire, la réussite scolaire et la victimisation des élèves. Il est montré qu'un climat scolaire négatif peut être lié à des frustrations, des difficultés scolaires, des violences à l'école (Debarbieux et al., 2012 ; Poulin et al., 2015), mais aussi à des relations agressives en ligne (Blaya, 2016). Ainsi, certaines composantes du climat scolaire influencent le niveau de victimisation dans l'école, les problèmes de comportements, de même que la réussite scolaire (Mitchell et Bradshaw, 2013 ; Poulin et al., 2015).

Ainsi, le type de direction de l'établissement, la présence de règles claires et connues de tous, la perception d'un milieu juste et sécurisant, l'instauration de relations interpersonnelles soutenantes et positives ainsi que l'implication des élèves et de leurs parents sont tous des aspects qui favoriseraient la réussite scolaire et préviendraient la victimisation à l'école. En raison de la potentielle gravité des conséquences qu'entraînent la victimisation par les pairs et le décrochage scolaire, il importe de mieux comprendre les relations entre ces phénomènes ainsi que leur influence afin de cerner précisément les éléments sur lesquels il est possible d'intervenir (Poulin et al., 2015, p. 14).

Au vu de ces différents constats, cibler l'environnement socio-éducatif dans son ensemble et s'intéresser aux composantes du climat scolaire est donc primordial dans la lutte contre la violence scolaire (ISNPQ, 2018 ; Poulin et al., 2015). Certaines caractéristiques semblent

essentielles pour une « école modèle » en matière de prévention et de gestion des conduites agressives (Beaumont, 2014 ; Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2017). Développer ces différents points de manière plus opératoire semble utile afin de mieux cerner sur quoi et comment agir concrètement. Faire collaborer tous les acteurs, établir une politique d'école claire, développer de compétences sociales et émotionnelles, construire un rapport au savoir positif, favoriser des relations interpersonnelles soutenantes et positives, ainsi qu'assurer le bien-être de l'enfant, sont tous des points de vigilance importants. Ceux-ci vont être développés avec plus de précisions.

2.4.2 La collaboration de tous les acteurs

Au niveau de la communauté scolaire, installer un travail collaboratif entre tous les acteurs semble primordial. Janosz et ses collègues (2009), de même que Thapa et son équipe (2013) indiquent que la collaboration entre les membres du personnel scolaire a un effet positif sur les valeurs, comportements et stratégies utilisés. On perçoit ainsi moins de violence. Webster-Stratton (2005) de même que Debarbieux et Blaya (2009) soutiennent cette idée en précisant que le personnel scolaire doit s'engager dans des objectifs communs. Cette démarche est difficile à obtenir et nécessite la participation de tous les acteurs de l'institution à savoir : la direction, les enseignants, les parents, les accueillants, les psychologues et autres adultes de la communauté scolaire. L'installation d'un climat scolaire positif débute par l'amélioration des relations interpersonnelles entre tous les acteurs de la communauté scolaire (Beaumont, 2014). L'ouverture aux perceptions de chacun sera nécessaire pour avancer dans une même direction.

Plusieurs auteurs mentionnent le manque de formation des équipes éducatives dans la gestion de la violence scolaire (Humbbeck et al., 2019 ; INSPQ, 2018 ; Mitchell et Bradshaw, 2013 ; Organisation de Coopération et de Développement Economiques {OCDE}, 2018 ; Tannock, 2008). Cependant, préparer et former le personnel éducatif assurera un meilleur résultat (Beaumont, 2014). Ainsi, il semble utile de prévoir une formation qui contribue aux besoins du personnel, cible les pratiques collaboratives, assure une réflexion des pratiques et soutient les intervenants éducatifs dans le développement de leurs compétences (Lloyd et Millenky, 2011, Reevec, 2010, cités dans Beaumont, 2014). Le rôle et la position qu'adoptera la direction auront un impact important sur la qualité du climat scolaire et de la collaboration (Poulin et al., 2015).

2.4.3 Etablir une politique d'école claire

Plusieurs auteurs proposent, grâce à cette solide collaboration, d'établir une politique d'école entière et claire (Smith et al., 2008, cités dans Galand et al., 2012 ; Thompson et Smith, 2011). Cette politique permettra de proposer un environnement agréable, sécuritaire, ordonné, prévisible et positif (Beaumont et al., 2018 ; Bissonnette et al., 2017). La promotion d'un environnement positif réduit les problèmes de comportement et est corrélée avec des perceptions positives du climat scolaire (Bissonnette, 2020b ; Mitchell et Bradshaw, 2013). Plusieurs points sont à considérer afin d'assurer une cohérence dans cette politique d'école. Tout d'abord, les attentes et comportements attendus doivent être définis clairement, de même que les sanctions qui en découlent en cas de non-respect. Enseigner des apprentissages sociaux et les comportements liés aux attentes, de même que modéliser ces comportements permettront d'orienter l'enfant vers ce qu'on attend de lui. Enfin, c'est l'harmonisation et la cohérence des pratiques auprès de chaque acteur qui assurera l'efficacité de la politique établie. Ces points vont être présentés de manière plus approfondie.

Au plus les pratiques sont harmonisées au sein de l'école, au plus elles seront efficaces au niveau de l'établissement et des pratiques éducatives quotidiennes (Beaumont, 2014 ; Bissonnette, 2020a). Cette politique d'établissement clairement établie favorisera l'établissement de liens avec le quartier et les familles (Debarbieux et Blaya, 2009). Tous les adultes doivent agir en modèles auprès des élèves (Thompson et Smith, 2011). La cohérence entre ce que l'adulte dit et ce qu'il fait est un facteur très important dans la gestion efficace des comportements (Beaumont et al., 2018 ; Bissonnette, 2020b).

Afin que l'apport éducatif soit optimal et efficace, le curriculum scolaire doit aborder l'éducation dans sa globalité et faire la promotion de la qualité de vie en général, sensibiliser les acteurs au civisme ; c'est pourquoi intégrer des apprentissages scolaires et sociaux est pertinent (Beaumont, 2014 ; Humbeeck et Hardy, n. d.). Tout ce que l'on souhaite voir se dérouler au sein de l'école, y compris les valeurs et les attentes comportementales, doit être enseigné (Bissonnette, 2020b ; Bissonnette et al., 2017). Prendre un temps pour expliquer l'importance de développer tel ou tel comportement et de donner une rétroaction sur ces comportements est essentiel. Bissonnette et ses collaborateurs (2017) proposent de pratiquer un enseignement explicite des comportements, tout comme les enseignants le feraient pour les mathématiques ou le français. Pour toute règle, procédure et routine, enseigner, expliquer et pratiquer est nécessaire. La formulation des attentes de manière positive et en « je » rendra l'action plus efficace (Bissonnette, 2020b). Ainsi, deux grandes phases présentent cet

enseignement : le modelage et la pratique guidée et autonome. Dans le modelage, la première étape débute par la présentation de la règle, la routine ou la procédure. Celle-ci est ensuite affichée à un endroit stratégique, qu'il s'agisse de la classe ou d'un endroit de l'école, à hauteur des yeux des élèves. Des photos ou images sont insérées afin d'illustrer le comportement désiré. Dans un second temps, il est expliqué pourquoi la règle est importante. Des exemples et contre-exemples du comportement sont ensuite présentés. La pratique guidée et autonome propose des occasions de pratiquer les comportements en situations. Des feedbacks sont fournis (Bissonnette et al., 2017). L'enseignement explicite n'est pas une approche de type linéaire mais plutôt itérative. Plusieurs principes optimaliseront cette approche : revoir les règles périodiquement, superviser de façon constante, augmenter l'implication des élèves dans la tâche, utiliser un système de renforcement des comportements positifs (Bissonnette, 2020a ; Bissonnette et al., 2017). Proposer aux enfants des attentes réalistes et une discipline cohérente maintiendra un climat chaleureux et encourageant.

Les stratégies préventives ne sont pas toujours suffisantes. Dans le cas où il faudrait réagir face aux comportements déviants de l'enfant, la cohérence et l'harmonie des pratiques sont indispensables. Suite aux comportements attendus établis en amont, les conséquences doivent être clairement énoncées dès le départ. Bissonnette et son équipe (2017) proposent un continuum d'appui qui vise à décourager la manifestation de comportements inappropriés. Dans le cas de petits écarts de conduite, ces mêmes auteurs proposent deux types d'interventions : les interventions indirectes (contrôle par la proximité, contrôle par le toucher, directives ou signaux non verbaux, ignorance intentionnelle et renforcement différencié) ou directes (redirection, réenseignement, choix, conséquences formatives, « Montre-moi cinq élèves... » et la rencontre avec l'élève). Dans le cas d'écarts de conduite plus importants, recourir à des analyses plus approfondies est nécessaire en accumulant des données comportementales, en se questionnant sur la fonction du comportement et en ayant recours à de l'aide spécialisée.

2.4.4 Développer les compétences sociales et émotionnelles

D'après plusieurs auteurs, enseigner les habiletés sociales et sensibiliser les enfants aux signaux de la violence seraient des pratiques efficaces dans la gestion de la violence scolaire (Beaumont, 2014 ; Bissonnette, 2020b ; KiVa, s. d. ; Moisan et al., 2014 ; Verret et Massé, 2017). Cette notion rejoint le point développé précédemment sur le développement psychosocial des individus. Ainsi, Beaumont (2014) suggère d'enseigner comment éviter d'être victime, que faire devant la cyberintimidation, que faire suite à la cyberintimidation,

comment réagir si on est témoin et ce qu'il faut dire aux parents. Une attention plus particulière doit être portée à l'utilisation saine et respectueuse des technologies de l'information (Beaumont et al., 2018). Cette approche permettra de prévenir les éventuels dangers liés à celles-ci, comme la cyberintimidation. Bissonnette (2020b) mentionne que la différence entre un enseignement efficace des apprentissages et un enseignement efficace des comportements, c'est le concept des émotions. L'INSPQ (2018) propose d'agir à trois niveaux afin de développer les compétences socio-émotionnelles des jeunes : créer des liens positifs dans l'environnement, proposer des pratiques éducatives structurantes et des modèles positifs d'apprentissage social. Enseigner, expliquer et pratiquer les compétences sociales et émotionnelles pourraient contribuer à une meilleure gestion des comportements : favoriser la compétence émotionnelle et collective, prendre en compte le point de vue de l'autre et ses sentiments, apprendre à vivre et accepter ses émotions, de même qu'à les contrôler. L'accompagnement par des professionnels est indispensable (Gaudreau, 2018 ; INSPQ, 2018 ; Thompson et Smith, 2011 ; Verret et Massé, 2017).

2.4.5 Construire un rapport au savoir positif

Les travaux de Galand et ses collaborateurs (Galand, 2004 ; Galand et al. 2012) interrogent également la culture d'école. Ces auteurs indiquent que les pratiques éducatives accentuant la comparaison et la compétition entre élèves augmentent le risque d'être victimes ou auteurs de violences à l'école.

Prévenir la violence nécessite de replacer les apprentissages au centre et de limiter la différenciation des cursus scolaires, source de concurrence interindividuelle et d'une logique invasive du classement scolaire. Une école où la violence est réduite est d'abord une école qui se donne pour projet l'apprentissage plutôt que le classement scolaire, la réussite de tous et non celle de quelques-uns ; un socle de compétence commun et non une hiérarchisation précoce des savoirs scolaires (Galand et al., 2012, p. 149).

Ainsi, dans le prolongement de ce qui a été développé, il semble primordial d'agir sur des éléments de l'enseignement-apprentissage tels que la capacité d'apprendre, l'apprentissage coopératif, la cohésion du groupe, le respect et la confiance mutuelle ainsi que le développement du potentiel de chaque élève quels que soient les acquis de départ. Offrir à l'enfant des opportunités de choix et de participation dans ses apprentissages, l'aider à faire des liens entre les contenus et sa vie quotidienne et valoriser les progrès de l'élève sont

également des stratégies ayant prouvé leur efficacité dans la réduction de l'intensité des phénomènes de violence (Galand, 2004).

2.4.6 Favoriser des relations interpersonnelles soutenantes et positives

Au niveau relationnel, l'environnement de travail, les relations positives avec les pairs mais aussi entre l'enseignant et les élèves, le sentiment d'inclusion et le respect sont des facteurs qui doivent être développés (Thapa et al., 2013 ; Galand, 2004 ; Gaudreau 2017). Ces relations sont reliées directement avec les pratiques pédagogiques et l'identité scolaire (Galand, 2004), et permettent de construire un lien d'attachement grâce auquel l'enfant se sentira en sécurité et soutenu pour agir dans un environnement positif (Galand, 2004 ; INSPQ, 2018). Travailler sur le contexte relationnel facilitera la prise en compte du point de vue et des sentiments des autres (Taylor et al., 2013 cités dans INSPQ, 2018). Dans l'explication des mécanismes de l'apprentissage social, Bandura (1986, 1991, cité dans INSPQ, 2018) explique que l'enfant a tendance à répéter les comportements qu'il perçoit comme positivement renforcés et a tendance à éviter les conduites qui n'offrent pas les retombées attendues. L'enfant développera alors des croyances à l'égard de l'efficacité de certaines stratégies comportementales (prosociales ou antisociales) et des attitudes à l'égard de ceux qu'il perçoit comme pouvant l'aider ou lui nuire dans l'atteinte de ses buts, d'où l'importance de développer des modèles positifs d'apprentissage social. Les relations que le jeune crée avec l'adulte et ses pairs, constituent la base du sentiment d'appartenance à l'égard du milieu éducatif. Ce sentiment aura également une influence sur la motivation scolaire par la perception de l'école comme milieu de vie sécuritaire et offrant du soutien (St-Amand et al., 2017, cités dans INSPQ, 2018).

2.4.7 Favoriser le bien-être de l'enfant

Au niveau individuel, le bien-être général des élèves va être vu comme cible première (Beaumont, 2014). Au mieux l'enfant se sentira, au plus il participera à son éducation activement. L'engagement, le sentiment d'appartenance et de sécurité que l'élève va pouvoir développer grâce au climat scolaire qui lui sera proposé lui permettront de développer une identité scolaire positive (Galand, 2004) mais aussi des habiletés prosociales telles que l'entraide, le soutien, l'empathie et l'altruisme (Beaumont, 2014 ; Gaudreau, 2018).

Dans cette optique de bien-être, une nouvelle approche commencerait à grandir en Europe (Thibet, 2015). Il s'agirait de programmes intégrant la méditation, la pleine conscience aux pratiques pédagogiques. De nos jours, les choses sont fortement mentalisées. Les ruminations

et l'émission d'hypothèses sont des pratiques courantes. La pleine conscience ramène au moment présent en pratiquant la respiration, en ressentant les sensations et en étant dans le présent sans faire d'analyses ou sans mettre de cognitif. Une telle pratique au sein du milieu éducatif rendrait les enfants plus disponibles et calmes puisque cette pratique libérerait de l'espace dans le cerveau (Gaines, 2016 ; Thibet, 2015). Carey (2017) a mené une recherche visant à établir l'efficacité d'une intervention basée sur la pleine conscience auprès d'enfants de quatrième année d'une école primaire ordinaire. Des séances ont été proposées durant six semaines. Des données quantitatives et qualitatives ont été récoltées à plusieurs moments en relation avec le bien-être social et émotionnel, les niveaux de pleine conscience et les comportements observables (difficultés relationnelles entre pairs, comportement prosocial, difficultés de comportements, hyperactivité et inattention). Les enfants sont apparemment devenus plus « conscients » après l'intervention. Des effets positifs sur le bien-être social et émotionnel ont aussi été constatés.

Toutes ces caractéristiques permettent de constater que c'est une approche globale, guidée, positive et cohérente qui permettra de travailler au mieux sur le climat scolaire et ainsi de prévenir la violence en contexte scolaire. Chaque acteur va devoir agir pour un mieux, en cohérence avec des valeurs et pratiques clairement définies au sein de la communauté scolaire.

2.5 Conclusion de la partie théorique

Les recherches pointent l'importance de s'intéresser au phénomène de violence. Une approche préventive dans la gestion de la violence semble pertinente. De nombreux travaux expliquent les possibles bénéfices de réorganiser les cours de récréation (CDC, 2017 ; Fondation Robert Wood Johnson, 2017 ; Hinton, 2017 ; Humbeeck et al., 2019 ; London et al., 2015 ; Massey, Ku et al., 2018 ; Riser-Kositsky, 2018). Définir clairement les espaces et offrir des espaces pour tous sont des concepts importants (Blatchford et al., 2003 ; CDC, 2017 ; Hinton, 2017 ; London et al., 2015 ; Teerlink et al., 2016 ; Massey, Ku et al., 2018), de même qu'établir des règles claires, visibles et explicites pour tous (Bissonnette et al., 2017 ; Bissonnette, 2020b ; CDC, 2017 ; Delalande, 2005 ; Fondation Robert Wood Johnson, 2017 ; London et al., 2015 ; Poulin et al., 2015). Le territoire doit favoriser le vivre-ensemble et pourrait prévenir l'apparition de conduites violentes par l'apport d'avantages sociaux et émotionnels (Anderson-Butcher et al., 2003 ; Delalande, 2005, 2006 ; Fondation Robert Wood Johnson, 2017 ; London et al., 2015 ; Massey, Ku et al., 2018 ; Massey, Stellino et al., 2018). Equiper les espaces de récréation de jeux et de matériel offre plusieurs avantages

sociaux (Leff et al., 2004 ; Massey, Ku et al., 2018) ou sur la diminution des conflits (Massey et al., 2017 ; Fondation Robert Wood Johnson, 2017). Ces nombreux constats ont poussé l'étudiante-chercheuse à constituer l'action 1 du dispositif : les aménagements extérieurs. Plusieurs recherches ont montré les bienfaits d'interventions sur les habiletés sociales, la gestion émotionnelle ou la gestion des conflits au regard des difficultés de comportement (Kärnä, 2011 ; KiVa Anti-Bullying Program, s. d. ; Moisan et al., 2014 ; Verret et Massé, 2017) ou de la gestion des conflits sur la cour de récréation (Anderson-Butcher et al., 2003 ; Massey et al., 2017 ; Fondation Robert Wood Johnson, 2017). Pour gérer efficacement les problèmes de comportement, enseigner explicitement des apprentissages sociaux est nécessaire (Beaumont, 2014 ; Bissonnette et al., 2017), de même que la modélisation de ces comportements par les enseignants et les éducateurs (Massey, Stellino, et al., 2018 ; Bissonnette et al., 2017 ; Bissonnette, 2020b). La mise en place d'EPR semble aussi avoir des effets bénéfiques sur la gestion des conflits scolaires (De Vos, 2017 ; Humbeeck et al., 2019). Ces nouvelles informations ont poussé à constituer les deux autres actions du dispositif : la mise en place d'ateliers d'apprentissages socio-régulés et d'EPR de manière régulière. La participation et la collaboration de TOUS les acteurs de terrain confondus quels que soient leurs statuts est nécessaire pour tout projet d'école mené de manière cohérente (Beaumont, 2014, Debarbieux et Blaya, 2009 ; Janosz et al., 2009 ; Poulin et al., 2015 ; Thapa et al., 2013 ; Webster-Stratton, 2005). Harmoniser les pratiques est essentiel dans l'efficacité de la gestion des comportements (Bissonnette, 2020b), de même que le travail du climat scolaire dans son ensemble (Beaumont et al., 2014). Ces appuis théoriques ont donc permis de constituer le dispositif dont il va être question dans ce travail. Les deux points qui vont suivre présenteront la question et les hypothèses de recherche qui découlent des points théoriques développés. La méthodologie relative au présent projet sera ensuite présentée en détails.

3 Question et hypothèses de recherche

3.1 La problématique

Tous les effets précités nous ont amenés à créer un dispositif ayant pour objectif de diminuer la violence scolaire et d'en évaluer les effets au sein d'une école fondamentale. Chaque choix a été effectué au regard des résultats de la littérature scientifique. Sur base de ces réflexions, la question de recherche suivante a été posée : « **Quels sont les effets observés sur la violence en milieu scolaire suite à l'implémentation d'un dispositif de lutte contre la violence scolaire au sein d'une école fondamentale ?** » L'objectif général est donc d'intervenir dans le domaine scolaire en favorisant la régulation de la cour de récréation et en sensibilisant les élèves à des concepts et méthodes permettant de prévenir la violence à l'école. L'implémentation de ce dispositif se fera en suivant les principes d'une gestion de classe positive et en définissant des attentes claires concernant les comportements attendus de l'enfant ; deux caractéristiques essentielles d'un bon climat de classe (Beaumont et al., 2018 ; Bissonnette et al., 2017 ; Galand et al., 2012 ; Mitchell et Bradshaw, 2013 ; Thapa et al., 2013).

Dans une perspective *evidence-based* (Slavin, 2008 ; Pasquinelli, 2011), ce dispositif est testé dans le cadre d'une étude quasi-expérimentale cherchant à en mesurer l'effet sur l'apparition des comportements violents dans la cour de récréation. Des données qualitatives seront par ailleurs récoltées afin de comprendre les effets empiriques observés.

3.2 Les hypothèses de la recherche

Sur base de ce qui vient d'être avancé, plusieurs hypothèses ont été envisagées. Au vu des circonstances exceptionnelles que nous vivons suite au COVID-19, des ajustements ont dû être effectués. Ceux-ci seront explicités dans la méthodologie. Le tableau 2 présente les différentes hypothèses envisagées, tout en spécifiant le moment où elles ont été posées, de même que l'approche (quantitative ou qualitative) et les types d'outils qui ont été utilisés de manière à répondre aux différentes hypothèses de recherche posées.

n	Hypothèses de recherche	Temps	Approche	Outils utilisés
1	Une diminution de la violence à l'école et des conflits entre élèves serait observée suite à l'expérimentation du dispositif.	Au départ	Quanti	- Grille d'observation - Questionnaires élèves
			Quali	Entretiens semi-dirigés (équipe éducative et élèves)
2	Le dispositif améliorerait la qualité du climat scolaire et le sentiment de sécurité des enfants au sein de leur école.	Au départ	Quanti	- Questionnaires élèves
			Quali	Entretiens semi-dirigés (équipe éducative et élèves)
3	La zone d'activités ludiques turbulentes et les enseignements qui lui sont associés aideraient les enfants à mieux cerner la limite entre un jeu et des actes de violence, leur apprenant ainsi à gérer leur agressivité selon les expériences rencontrées.	Au départ	Quali	Entretiens semi-dirigés (équipe éducative et élèves)
4	Le dispositif est organisé autour de deux axes : l'aménagement extérieur et les apprentissages réflexifs ; ainsi qu'autour de trois actions : l'aménagement de la cour, les ateliers d'apprentissages socio-régulés et les espaces de parole régulés. Ces différents éléments forment une belle complémentarité qui permettrait d'agir sur la diminution de la violence scolaire.	Ajoutée	Quali	Entretiens semi-dirigés (équipe éducative et élèves)

Tableau 2 : présentation des hypothèses de recherches avec l'approche et les outils qui s'y rapportent

Au niveau des effets observés :

- **Une diminution de la violence à l'école et des conflits entre élèves est observée suite à l'expérimentation du dispositif.**

De nombreux auteurs indiquent qu'agir en prévention et de manière holistique au sein d'un établissement scolaire (Beaumont, 2014 ; Bissonnette, 2020b ; Debarbieux et Blaya, 2009 ; Galand et al., 2012 ; INSPQ, 2018 ; Humbeeck et al., 2019 ; OMS, 2002 ; Webster-Stratton, 2005) fait diminuer la violence scolaire. En agissant sur le climat scolaire sous deux formes différentes : l'aménagement extérieur (Blatchford et al., 2003 ; Anderson-Butcher et al., 2003 ; CDC, 2017 ; Fondation Robert Wood Johnson, 2017 ; London et al., 2017 ; Humbeeck et al., 2019 ; Massey, Ku et al., 2018 ; Teerlink et al., 2016 ; Riser-Kositsky, 2018), et les espaces de parole et de réflexion (Beaumont, 2014 ; Beaumont et al., 2018 ; Bissonnette 2020b ; Humbeeck et al., 2019 ; Anti-Bullying Program KiVa, s. d. ; Moisan et al., 2014) ; les effets devraient être considérables sur la violence scolaire.

- **Le dispositif testé améliore la qualité du climat scolaire et le sentiment de sécurité des enfants au sein de leur école.**

Des perceptions positives du climat scolaire contribueront à renforcer le sentiment de sécurité et d'appartenance de l'élève (Beaumont, 2014 ; INSPQ, 2018 ; Mitchell et Bradshaw, 2013 ; Poulin et al., 2015 ; Thapa et al., 2013). Afin de diminuer la violence scolaire, agir sur le climat scolaire dans son ensemble semble pertinent (Beaumont, 2014 ; INSPQ, 2018 ; Poulin et al., 2015), de même qu'investir au niveau du lien entre l'organisation des cours de récréation et le climat scolaire (Fondation Robert Wood Johnson, 2017 ; London et al., 2015). Ces constats poussent à penser qu'en travaillant sur le climat scolaire, par le biais d'un dispositif ayant pour objectif de diminuer la violence scolaire, d'autres effets positifs pourront être observés quant au climat scolaire de l'école.

- **La zone d'activités ludiques turbulentes et les enseignements qui lui sont associés aideraient les enfants à mieux cerner la limite entre un jeu et des actes de violence, leur apprenant ainsi à gérer leur agressivité selon les expériences rencontrées.**

Pellis et Pellis (2014, p. 20-21) indiquent, dans leurs travaux, que « les personnes ayant fait l'expérience de ce genre de jeu devraient être plus habiles socialement et plus à l'affût des indices sociaux que les autres ». La présence d'agressivité étant normale chez chaque individu (Massé et al., 2006), et faisant partie du processus de socialisation (Claes, 1983, cité dans Galand et al., 2004) indispensable au développement de l'individu (Gaussot, 2002) ; plusieurs bénéfiques devraient ressortir d'une telle pratique (Pellis et Pellis, 2012, 2014 ; Blaxall, 2014 ; Tannock, 2008 ; Carlson, 2009).

Au niveau de la conception et de la validité du dispositif :

- **Le dispositif est organisé autour de deux axes : l'aménagement extérieur et les apprentissages réflexifs ; ainsi qu'autour de trois actions : l'aménagement de la cour, les ateliers d'apprentissages socio-régulés et les espaces de parole régulés. Ces différents éléments forment une belle complémentarité qui permet d'agir sur la diminution de la violence scolaire.**

La revue de la littérature fait un bel état des lieux de nombreuses pratiques et de nombreux conseils utiles en matière de prévention de la violence scolaire. Agir de manière globale et sur différents facteurs d'influence contribuant au développement de l'individu semble être une ouverture intéressante (Galand et al., 2012 ; INSPQ, 2018 ; Massé et al., 2006 ; OMS, 2002),

c'est pourquoi le dispositif constitué sollicite de nombreux principes issus de la recherche scientifique récente. Ainsi, la constitution du dispositif telle qu'elle a été pensée devrait offrir une belle complémentarité permettant d'agir sur différents niveaux d'influence impliqués dans la violence scolaire.

4 Méthodologie

4.1 Organisation à l'origine

L'étudiante-chercheuse étant elle-même enseignante au fondamental, traiter un sujet qui suscitait de la demande au sein du terrain lui tenait à cœur. Dans cette optique, plusieurs observations ont été faites durant le mois de septembre au sein de l'école. À partir de celles-ci, des constats ont montré la nécessité de traiter de plus près la violence scolaire et la gestion des jeux turbulents sur la cour de récréation. Après avoir reçu l'accord du comité d'éthique, le travail a été entrepris. Plusieurs concertations d'établissement ont été dédiées à la réflexion collective, à la prise d'informations et à la constitution du dispositif durant les premiers mois de l'année. Le pré-test a été réalisé fin janvier dans les deux écoles (contrôle et expérimentale). Le lancement du dispositif s'est fait début février dans l'école expérimentale. Dans des circonstances habituelles, le dispositif aurait dû être expérimenté jusqu'en avril pour ensuite, procéder au post-test dans les deux écoles. Néanmoins, l'année 2020 connaît des circonstances exceptionnelles suite à la propagation du COVID-19, c'est pourquoi, le dispositif ainsi que le post-test n'ont pu se mener comme prévu initialement. En effet, une suspension exceptionnelle des cours a eu lieu à partir du 16 mars 2020, à savoir à mi-chemin de l'expérimentation. Les modifications apportées et leurs conséquences sur les résultats de recherche seront explicitées ultérieurement.

4.2 Type de recherche

La recherche s'inscrit dans une perspective *evidence-based*, qui recommande de mener des études expérimentales fournissant des preuves fondées sur la comparaison avec un groupe contrôle. Les pratiques et politiques éducatives doivent être basées sur des preuves issues d'expériences rigoureuses plutôt que de s'appuyer sur des intuitions ou anciennes traditions (Slavin, 2007, 2008 ; Pasquinelli, 2011).

Le plan quasi-expérimental est constitué de trois phases principales : un pré-test, une phase d'expérimentation et un post-test. Deux groupes ont été constitués : un groupe contrôle, dans lequel il ne se passe rien de nouveau ; et un groupe expérimental, dans lequel l'expérience sera implémentée. Ceux-ci permettront d'effectuer des comparaisons à plusieurs niveaux, ce qui ajoute le caractère longitudinal à la recherche puisqu'on va mettre en évidence des similarités ou changements à travers le temps. Aucune assignation aléatoire n'a eu lieu. La figure 2 présente le schéma quasi-expérimental de la recherche, à l'origine.

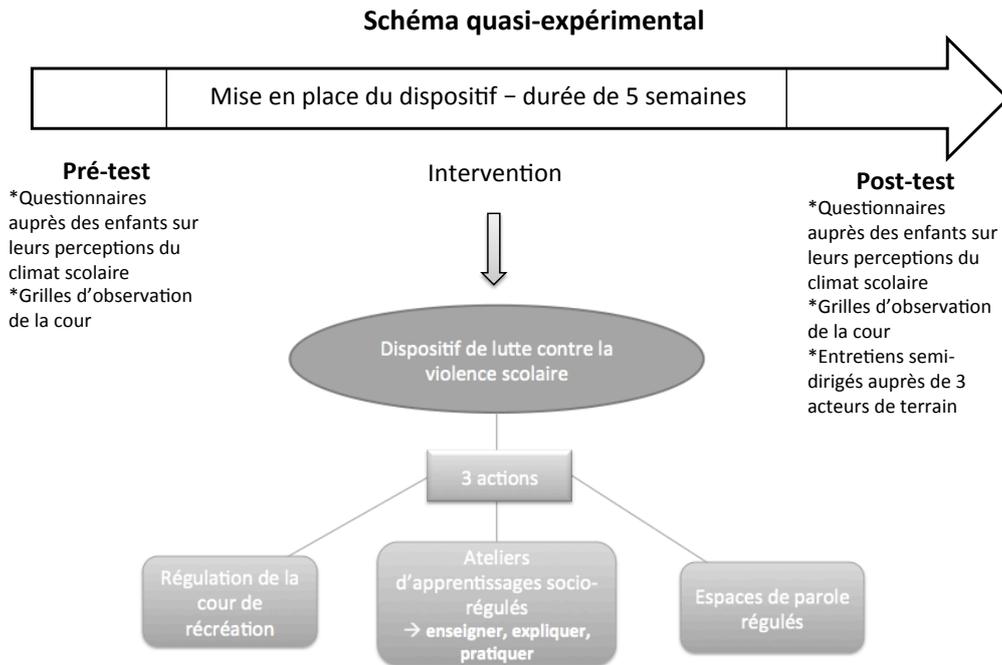


Figure 2 : schéma quasi-expérimental à l'origine

4.3 Ajustement aux circonstances exceptionnelles

4.3.1 Modifications apportées

Au vu des conséquences qu'ont provoqué les circonstances exceptionnelles, la suite de l'expérimentation du dispositif de même que le post-test n'ont pu être réalisés. La figure 3 présente le schéma quasi-expérimental à l'origine adapté aux circonstances exceptionnelles.

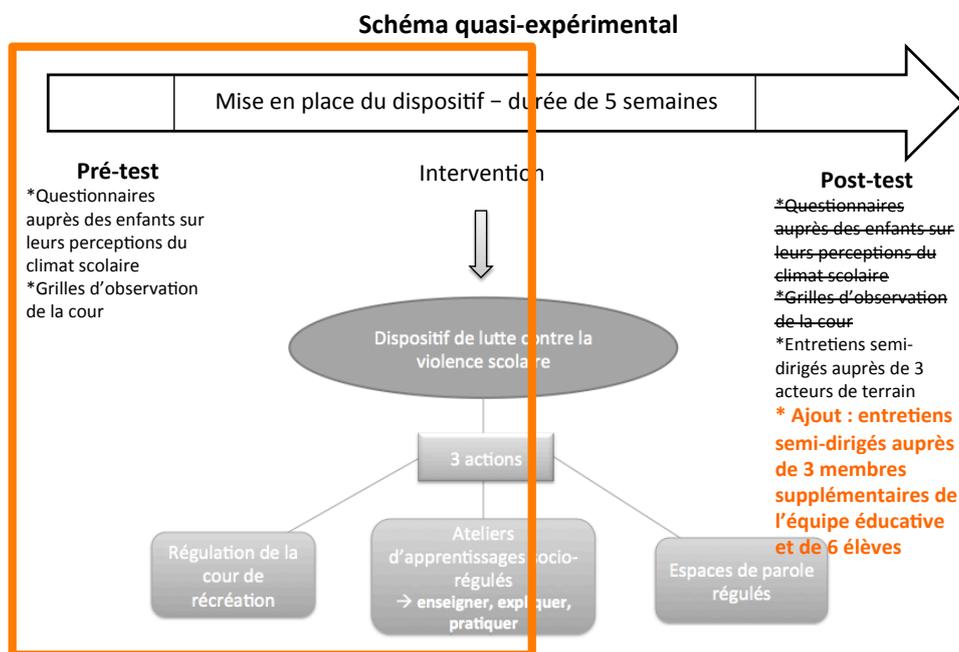


Figure 3 : schéma quasi-expérimental adapté aux circonstances exceptionnelles

Le cadre orange tracé au travers de la figure indique où en était l'expérimentation au moment de la suspension des cours. Le pré-test avait été mené dans les deux groupes à comparer. Au niveau du dispositif, les activités relatives à la réflexion et la constitution des aménagements extérieurs avaient été réalisées : imaginer sa cour idéale, discuter de sa cour idéale, discuter de la violence au sein de l'école, discuter des règles à établir, les représenter explicitement et les afficher stratégiquement. L'aménagement extérieur avait été mis en place : les zones avaient été tracées, les règles affichées et le matériel mis à disposition. Les cercles de parole se mettaient en place au fur et à mesure dans les classes en fonction de l'organisation des titulaires. Trois-cinquièmes des ateliers d'apprentissages socio-régulés avaient été réalisés au sein du groupe expérimental. Des ajustements ont dû être effectués puisqu'à partir de la suspension des cours à la mi-mars, les enfants n'ont pu réintégrer l'école. Le projet ne pouvait donc se poursuivre et le post-test ne pouvait se réaliser comme prévu initialement. L'observation sur la cour de récréation via une grille de dépistage et les questionnaires relatifs à la perception du climat scolaire par les élèves, qui constituaient une partie du post-test, n'ont pu être réalisés au terme de l'expérimentation. Le post-test a donc été modifié et ne ciblera que des entretiens semi-dirigés qui ont été réalisés via les outils technologiques. Ceux-ci se sont alors étendus, non plus seulement à trois acteurs de terrain comme il en était question dans le processus de base ; mais à quatre enseignantes, à la direction, à une accueillante (surveillante des temps de midi) ainsi qu'à six élèves de chaque niveau d'année scolaire. La comparaison entre les écoles contrôle et expérimentale a également dû être retirée des résultats.

Le choix a donc été fait d'évaluer la qualité du dispositif effectué jusqu'à la mi-mars, vu l'incertitude quant à une éventuelle reprise des cours avant la fin de l'année scolaire. Le post-test n'a pu également se réaliser comme prévu, puisque les groupes n'étaient plus en interaction au sein des écoles. Aussi, la situation aurait biaisé les données au vu de la décontextualisation des passations et des circonstances exceptionnelles qui, psychologiquement, ont probablement des effets considérables chez les enfants. Le post-test a donc été repensé. La situation permettait de communiquer assez facilement avec les acteurs de terrain par des outils technologiques permettant des visioconférences.

4.3.2 Conséquences sur les résultats et l'interprétation

Les modifications apportées au projet d'origine viennent d'être explicitées. Celles-ci ont des conséquences sur les résultats et l'interprétation. Ainsi, la validité des résultats sera plus faible que ce qui était prévu à l'origine. En effet, l'analyse de données quantitatives ne pourra pas montrer d'effet suite à l'expérimentation du dispositif vu l'absence du post-test. La comparaison du groupe contrôle avec le groupe expérimental, qui avait pour objectif d'appuyer la pertinence des résultats observés, n'aura pas lieu. Seules des observations factuelles pourront être effectuées à partir des données quantitatives récoltées lors du pré-test. Celles-ci permettront de mieux comprendre le phénomène de violence au sein des deux groupes étudiés mais aussi d'analyser plus en profondeur les perceptions du climat scolaire des élèves. De nombreuses interprétations seront effectuées à partir des paroles auto-rapportées des acteurs de terrain. Savoie-Zajc (2016) rappelle que ce type de récolte de données peut avoir des limites dont il faut tenir compte. Ainsi, se questionner sur les informations divulguées et prendre en compte la désirabilité sociale que génère ce type d'approche, sont des éléments indispensables.

4.4 Population et échantillon cible

La présente recherche se déroule dans une école fondamentale maternelle et primaire. L'échantillon est composé de deux groupes : un groupe expérimental et un groupe contrôle. Le tableau 3 expose le nombre d'élèves concerné par les observations.

	Groupe contrôle (GC)	Groupe expérimental (GE)
Maternelle	40	35
Primaire	51	67
Total par école	91	102
Total de l'échantillon	193	

Tableau 3 : Nombre de sujets dans les groupes contrôle et expérimental

Le groupe expérimental est composé de 102 enfants de deux ans et demi à 12 ans, de six enseignants et deux accueillantes. L'échantillon du groupe contrôle est composé de 91 enfants de deux ans et demi à 12 ans, de cinq enseignants et deux accueillants. Les deux implantations dépendent de la même direction, d'un même pouvoir organisateur et font donc partie d'un même réseau. Le niveau socioéconomique est semblable.

4.5 Une approche mixte

Lors d'un travail de recherche, « Le chercheur se pose une question et recueille des informations pour y répondre ; il traite les données, les analyse et essaie de démontrer comment elles permettent de répondre à sa question initiale » (Deslauriers et Kérisit, 1997, p. 85). Vu sous cet angle, une approche mixte est la plus pertinente afin d'appréhender la question de recherche dont il est question dans ce travail. L'approche quantitative va nous permettre de récolter des données auprès d'un plus grand échantillon. Le processus utilisé permettra de mener à bien le pré-test et le post-test et de comparer des données. Grâce à ce type de données, les analyses statistiques pourront être réalisées afin de tirer des conclusions à l'échelle des deux établissements concernés (Albarello, 2011). La partie quantitative traitera les grilles d'observation et les questionnaires auprès des élèves. Le volet qualitatif viendra compléter les premières données récoltées et s'insérer tout au long de l'expérimentation. Dans le but d'améliorer les pratiques et de mettre au point des stratégies et outils d'intervention, un volet qualitatif sera réalisé avec les participants. Des données plus complètes, sous forme textuelle, récoltées auprès d'un échantillon restreint permettront d'approfondir les analyses de contenu (Albarello, 2011). Anadon (2006) indique que la recherche qualitative est très jeune et qu'elle souhaite faire un pont entre la théorie et la pratique. Cette méthode de recherche préconise un processus de recherche de concert avec les auteurs concernés et a comme souhait d'améliorer la pratique. Le souci de cette approche compréhensive est de rendre compte de la réalité telle qu'elle est vécue par les acteurs. Les entretiens semi-dirigés s'insèrent dans une approche qualitative. Le guide d'entretien présente une grande majorité de questions ouvertes qui recensent les propos des enseignants, nécessitant dans ce cas, une analyse qualitative. L'échantillon n'est pas aléatoire. Par cette limite, nous ne pourrions généraliser nos résultats, ils resteront propres aux établissements concernés. Néanmoins, l'objectif est de mieux comprendre toute la dynamique qui se crée lors de la mise en place d'un tel dispositif, de même que les effets que celui-ci peut provoquer au sein d'un établissement.

4.6 Constitution d'un dispositif en vue de diminuer la violence scolaire

Entre le pré-test et le post-test, l'école expérimentale devait vivre une phase d'intervention de cinq semaines. Celle-ci a été interrompue à mi-chemin suite aux circonstances survenues par la propagation du COVID-19. Au cours de la phase d'intervention, un dispositif a été mis en place avec pour objectif de diminuer la violence scolaire au sein de l'établissement. Chaque choix effectué constituant le dispositif a été réalisé au regard de la documentation scientifique. La figure 4 présente le projet d'action du dispositif.

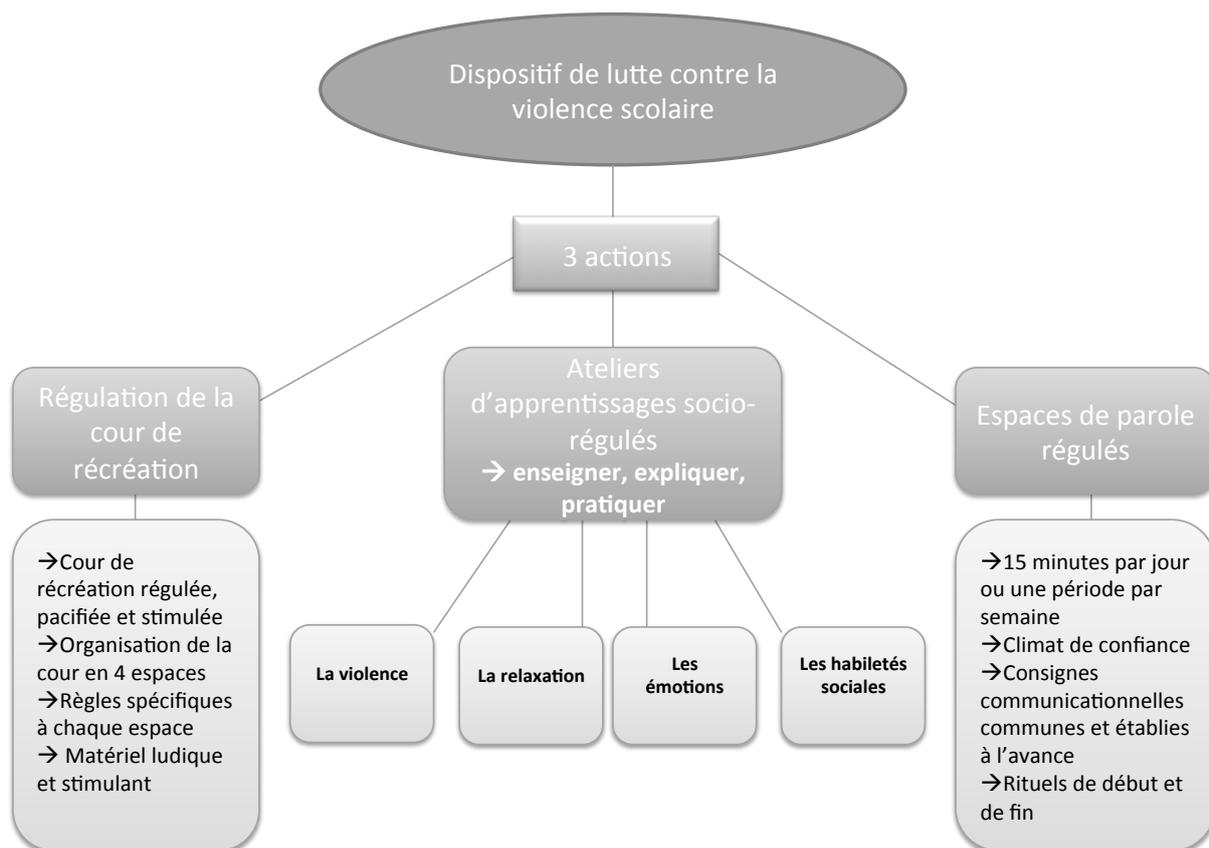


Figure 4 : organisation du dispositif préventif pour diminuer la violence scolaire

Au niveau opératoire, le dispositif présente deux axes d'intervention : l'aménagement extérieur et les espaces de discussion et de réflexion. Réduire les faits de violence est important, tout autant que de travailler sur le vécu et les perceptions liés à ceux-ci. Solliciter l'intelligence émotionnelle et collective prend alors du sens, de même que d'intégrer des apprentissages sociaux. Ces initiatives permettront de sensibiliser les enfants à ce qu'ils vivent, ressentent, provoquent, ce qui les conscientisera davantage et les responsabilisera face à la réalité (Beaumont, 2014 ; Galand et al., 2012 ; Humbeeck et al., 2019 ; Humbeeck et Hardy, s. d.).

A partir de ces deux axes, trois actions ciblent le dispositif préventif mis en place : l'aménagement de la cour de récréation, l'instauration d'ateliers d'apprentissages socio-régulés chaque semaine et enfin, la mise en place d'EPR dans les classes.

4.6.1 Aménagement de la cour de récréation

La revue de la littérature a présenté plusieurs résultats quant à l'aménagement de la cour de récréation dans la diminution des conflits et de la violence scolaire mais aussi dans l'amélioration du climat scolaire. Dès le départ, les élèves ont été impliqués. Il leur a été demandé de dessiner leur cour de récréation idéale (annexe I), avant un quelconque changement. Des discussions ont suivi, autour de leur production et des éléments qui pourraient constituer l'aménagement de la cour. Ainsi, l'espace récréation a été divisé en quatre espaces distincts (Annexe II) : l'espace calme, l'espace routier, l'espace ballons et l'espace d'activités ludiques turbulentes {ALT}. Pour chaque espace, des règles faciles à comprendre pour les enfants ont été rédigées, associées à un symbole et affichées à hauteur des yeux des enfants. Chaque groupe classe a travaillé autour de ces règles et a participé à une activité pour les assimiler et les organiser par espace. L'annexe III présente les différentes règles et outils utilisés pour cadrer ces espaces. Du matériel organisationnel ou ludique a été désigné dans chaque zone. Ainsi, un planning (annexe III) des sports de ballons a été suggéré de façon à ouvrir cet espace à d'autres sports que le football. Une caisse a été installée au bord de la zone afin de pouvoir y ranger les différents ballons, ainsi que les raquettes, les balles et les volants. Plusieurs affiches provenant de la farde « RécréA+ » (CAL, 2020) ont été installées sur un panneau. Celles-ci proposent des exemples de jeux de ballons, permettant ainsi aux enfants de découvrir des nouveautés, ce qui favorise la stimulation de la cour de récréation. Quelques exemples de ces fiches sont proposés en annexe IV. Ces fiches sont directement conçues pour les enfants. Leur objectif est d'autonomiser les jeunes joueurs pour qu'ils investissent autrement les temps récréatifs (CAL, 2020). La zone routière a permis de limiter l'espace pour les vélos et les trottinettes déjà accessibles dans la cour auparavant. Des règles claires y ont été ajoutées. Dans la zone d'activités ludiques turbulentes, plusieurs éléments ont été mis en place. Tout d'abord, une malle à matériel a été fixée. Dans celle-ci, plusieurs types de jeux ou objets ont été rangés : cerceaux, jeux de massacre, foulards, épées en mousse, cordes à sauter, etc. De nombreuses discussions et plusieurs séances d'apprentissages explicites ont eu lieu suite à la mise en place de cette zone afin de pouvoir gérer les comportements des élèves. Cette zone est, en effet, celle qui risque de poser le plus de problèmes. Des consignes plus spécifiques à la zone, de même qu'une démarche saine pour

entreprendre des jeux plus turbulents ont été discutées avec les enfants. Celles-ci ont ensuite été illustrées par des exemples et contre-exemples puis pratiquées par les enfants lors des temps récréatifs. L'équipe éducative pouvait alors leur donner des feedbacks ou faire des rappels de l'enseignement passé si besoin. Des traces écrites, présentes en annexe V, leur permettent d'avoir des repères visuels des apprentissages. Plusieurs fiches « RécréA+ » (annexe IV) ont également été affichées dans cette zone afin de proposer divers jeux sans ballon aux enfants. La zone calme a aussi été pensée et organisée. Plusieurs enfants avaient émis le souhait de pouvoir lire un livre ou faire un puzzle. Deux armoires ont ainsi été installées. La première a été aménagée en bibliothèque ; la seconde en armoire à jeux. Plusieurs jeux ou jouets calmes ont été mis à disposition des enfants : peluches, jeux de cartes, jeux de société, puzzles, matériel récréatif, tapis de repos, marionnettes.

Afin d'assurer le bon respect des zones et du matériel, un système de sanction a été mis en place : au premier comportement défaillant, l'enfant reçoit un avertissement ; au second, il est invité à aller réfléchir à son comportement sur le banc de réflexion. Une discussion suivra soit lors des EPR, soit avec une surveillante. Si le comportement venait à persister, l'enfant reçoit alors un travail de réflexion à réaliser, en lien avec l'acte. L'équipe enseignante s'est mise d'accord sur les modalités. Une dernière règle a été édictée afin de bien ranger le matériel. Ainsi, lors de la première sonnerie, les enfants rangent tout le matériel dans les armoires ou malles concernées. A la seconde sonnerie, les enfants se rangent et se préparent à rentrer dans les locaux en silence.

4.6.2 Ateliers d'apprentissages socio-régulés

Afin d'enseigner des comportements plus sociaux que scolaires (Anderson-Butcher et al., 2003 ; Beaumont, 2014 ; Bissonnette, 2020b ; Bissonnette et al., 2017 ; Humbeeck et Hardy, s. d. ; Anti-Bullying Program KiVa, s. d. ; London et al., 2015 ; Moisan et al., 2014), le dispositif propose quatre ateliers d'apprentissages socio-régulés à une fréquence d'un après-midi par semaine tout au long de l'expérimentation. Différents groupes d'élèves ont été constitués au sein des cycles. Les ateliers sont tournants. Chaque groupe passera deux fois dans chaque atelier durant les quatre premières semaines. Chaque atelier est prévu pour une durée d'une période. Lors de la cinquième semaine, un atelier synthèse sera proposé afin de mobiliser les différentes notions abordées au cours des ateliers et de créer des outils visuels à afficher au sein de l'établissement. L'annexe VI détaille les différents ateliers en précisant leur objectif, les moyens et outils utilisés, ainsi que les modalités et la planification. Les informations sont les mêmes pour tous les cycles mais l'animateur adapte bien évidemment le

matériel et le contenu selon l'âge des enfants. Plusieurs concertations ont permis d'organiser au mieux les activités supervisées par l'étudiante-chercheuse. Celles-ci ont permis à chaque animateur de bien cerner l'objectif et les pratiques attendus mais aussi de les adapter à la réalité du terrain. Les outils et méthodes utilisés ont été diversifiés afin d'entrer dans la matière par différents chemins, s'intégrant également dans une pédagogie active où l'enfant est au centre de ses apprentissages.

Le premier atelier a pour thème la violence. Comme le suggère Beaumont (2014), celui-ci permet d'enseigner des notions en lien avec la violence. Dans cette optique, l'animateur propose des activités permettant de comprendre ce qu'est la violence et ce qu'elle peut impliquer, de voir dans quel contexte elle peut apparaître, quelles sont les limites et signes qui permettent de distinguer la violence d'un jeu dit turbulent, d'apprendre à l'apprivoiser et à gérer son agressivité plutôt que de la proscrire. L'observation de vidéos, de photos, d'évènements qui se passaient dans la cour, a permis de discuter autour du thème, de rebondir sur des évènements vécus mais aussi de réfléchir à comment agir autrement dans ce genre de situations. Des mises en scène mettant en place des exemples et contre-exemples ont également été réalisées, de même que des petits jeux permettant d'apprendre à mieux se connaître, à gérer ses mouvements et réactions, et à les réguler.

Le second atelier, la relaxation, se base sur les recherches de la pleine conscience et de la méditation (Butet, 2017 ; Gaines, 2016 ; Holistic life foundation, 2016 ; Thibet, 2015 ; Verret et Massé, 2017). Au vu des bienfaits que cette pratique semble apporter, créer un atelier autour de celle-ci semble utile. Celui-ci avait donc pour objectif d'apprendre à se connecter avec soi, à dire « STOP » et à s'apaiser. Plusieurs pratiques ont été proposées : des exercices de respiration, des scans corporels, des activités de massages, des histoires qui font méditer, de même que des vidéos proposant des exercices de méditation. Deux personnes, un psychologue et une institutrice faisant partie du projet « intégration », ayant suivi des formations spécifiques sur le sujet, sont venus à certains moments, en soutien à l'enseignante pour mener au mieux les séances.

Le troisième atelier ciblait les émotions. Plusieurs auteurs (Bissonnette, 2020b ; Butet, 2017 ; Gaudreau, 2018 ; Humbeeck et Hardy, s. d. ; INSPQ, 2018 ; Moisan et al., 2004 ; Umons, 2018 ; Verret et Massé, 2017) mentionnent l'importance de travailler les compétences émotionnelles dans la gestion des comportements violents. Ainsi, l'atelier visait à découvrir les différentes émotions, les reconnaître, les associer à des moments vécus, apprendre à prendre en compte le point de vue de l'autre et ses sentiments, à vivre l'émotion présente et à

mieux comprendre les effets qu'elle pouvait produire. Celles-ci ont d'abord été découvertes à partir de différents supports : film animé, album de jeunesse, images, marionnettes. A partir de là, plusieurs discussions ont émergé. Enfin, plusieurs activités ludiques étaient proposées aux enfants : mimer des émotions, voir comment on ressentait son émotion et l'assimiler à un endroit sur un mannequin, apprendre à cerner les signaux faciaux et corporels en lien avec l'émotion, assigner une émotion à une situation ou inversement, apprendre à ne pas refouler les émotions plus négatives mais à les vivre et les utiliser à bon escient. Le projet « école du dehors » mené au sein de l'établissement a également consacré une demi-journée au travail des émotions dans la nature dans une même optique.

Le dernier atelier visait le travail des habiletés sociales. L'objectif était d'apprendre à mieux vivre ensemble, à accepter les différences, à respecter les choix de l'autre, à être à son écoute, et à discuter de certaines valeurs à véhiculer au sein de l'école. Cet atelier a pris la forme d'ateliers philosophiques. Partant d'un support (texte, image, vidéo), plusieurs questions étaient construites par les enfants. L'une d'entre elles était alors choisie et marquait le début d'un échange de groupe. Le groupe réfléchit alors à la situation ensemble, faisant des liens avec le ressenti, ce que cela implique, comment agir, ce que cela sollicite. Un animateur extérieur, psychologue de formation, venait en soutien à l'enseignante. Plusieurs règles communicationnelles et éthiques encadraient les échanges. L'annexe VII présente une partie du matériel utilisé pour les ateliers.

L'atelier synthèse n'a pu avoir lieu suite à la suspension des cours. Celui-ci avait pour intention de proposer aux enfants de créer une synthèse, sous la forme qu'ils souhaitaient, de tout ce à quoi ils avaient été sensibilisés lors des dernières semaines. Les productions des élèves auraient alors pu être partagées à l'ensemble de l'école dans un second temps.

4.6.3 Mise en place d'EPR

La troisième et dernière action menée dans le cadre du dispositif concerne la mise en place d'EPR. Elle s'inscrit dans la continuité de l'action deux. Durant ces EPR, l'enfant peut discuter de ce qu'il vit, ces espaces l'aident également à gérer ses conflits sans violence, il peut identifier ses émotions et parler de lui. Ce type de pratique permet de chercher des solutions avec les autres en sollicitant l'intelligence émotionnelle et collective. L'objectif de ces discussions n'est pas de trouver des responsables ou des coupables mais de réfléchir ensemble à des modes de résolution de la situation problématique ou conflictuelle. L'organisation temporelle se fera à l'appréciation de l'enseignante soit, l'EPR se déroulera 10

à 15 minutes par jour soit une période sur la semaine. Un climat de confiance, un rituel de début et de fin, de même que des consignes communicationnelles (annexe VIII) permettront à chaque élève de se sentir respecté, écouté et à l'aise de prendre part au débat (De Vos, 2017 ; Humbeeck et Hardy, s. d.).

4.6.4 Collaboration des acteurs

La revue de la littérature insiste sur la nécessaire collaboration entre les membres du personnel, de même que sur l'harmonie qui s'installera au sein de leurs pratiques. Ceci optimisera les effets positifs sur le climat scolaire mais également à l'échelle de l'organisation de l'établissement. Cela aura, dans un second temps, un impact considérable sur la gestion des conduites violentes dans l'école (Beaumont, 2014 ; Debarbieux et Blaya, 2009 ; Galand et al., 2012 ; Janosz et al., 2009 ; Thapa et al., 2013, Webster-Stratton, 2005). C'est pourquoi, même si l'étudiante-chercheuse conduit le projet, plusieurs concertations ont été organisées au sein de l'établissement afin de s'informer sur le sujet, de discuter du dispositif et de sa mise en place mais aussi de s'ajuster en continu aux circonstances et aux obstacles rencontrés. Cette adaptation permet de mener au mieux le projet.

4.7 Les outils

Trois outils ont été élaborés dans le cadre de cette recherche : une grille de dépistage des comportements violents sur la cour de récréation, un questionnaire relatif aux perceptions du climat scolaire par les élèves, et enfin, un guide d'entretien semi-dirigé à destination des enseignants. Ce dernier a finalement été ajusté pour convenir à un public plus large (accueillant, direction et élève) comme explicité précédemment.

4.7.1 Construction d'une grille de dépistage

Différentes méthodes de récolte de données existent, de même que différents types d'observation. Dans le présent cas, il s'agira d'une observation directe méthodique (Bastien, 2007 ; Martineau, 2005). L'objectif est de recueillir des données relatives à des comportements, des pratiques et des situations interpersonnelles pendant leur déroulement et en contexte. Elle est notamment utile lorsque l'on s'intéresse au non verbal, aux comportements, aux modes de vie, aux processus et dynamiques de groupe (Vieux-Fort, 2018). Cette grille de dépistage (annexe IX) vise à comptabiliser, sur une période de temps définie, à trois moments de l'expérimentation, les comportements violents observés sur la cour de récréation en fonction du cycle dans lequel l'élève se trouve. Cet outil se présente

sous la forme d'un tableau à double entrée dans lequel sont présents les actes considérés comme violents classés selon leur forme en lignes, et les différents cycles concernés en colonnes (cycle 1 : maternelle, cycle 2 : P1-P2, cycle 3 : P3-P4, cycle 4 : P5-P6). Il s'agit d'une grille systématique qui identifie les interactions et comportements des individus en mettant l'accent sur le contenu (Martineau, 2005). Certaines notes descriptives (propos observés, notes concrètes) ou analytiques (réflexions, prise de conscience des faiblesses et biais comme des points forts) (Vieux-Fort, 2018) peuvent être ajoutées au verso de la feuille selon les situations rencontrées. Une grille est utilisée à chaque temps de récréation afin de pouvoir comparer la fréquence des comportements violents selon la période de la journée. L'observation, à partir de la grille, sera pratiquée pour une période de 5 jours (une semaine complète de cours) afin d'observer d'éventuels constats selon le moment de la semaine. L'intérêt général qui peut être attribué à l'utilisation d'un outil tel qu'une grille d'observation réside dans le fait que les observations réalisées sont moins biaisées par la perception de l'observateur et qu'elles sont effectuées en direct. La grille permet au chercheur d'approfondir ses hypothèses et de rendre compte des faits dans la dynamique de leur déroulement temporel (Roux, 1982).

Il a été choisi de réaliser une mesure au milieu de l'expérimentation afin d'éviter un biais d'observation auprès des enseignants. En effet, ceux-ci risquent d'être plus attentifs à la violence scolaire au fur et à mesure de l'expérimentation, ce qui peut alors biaiser les résultats. La seconde observation pourrait, dans ce cas, montrer une augmentation des comportements violents, comparativement à la prise de données lors du pré-test.

Une observation se prépare. Martineau (2005) explique qu'il faut avant tout bien se documenter sur le sujet et rester ouvert à la nouveauté pour préparer sa grille. Après la prise de contact avec le terrain, la collecte des données se fera en immersion. Être présent sur les lieux afin d'observer le déroulement des événements est une tâche fondamentale. Deslauriers et Mayer (2000) répertorient plusieurs attitudes à privilégier lors de l'observation : la patience, la tolérance, l'ouverture et la sympathie. Ils suggèrent de s'étonner plutôt que de juger, d'éviter de prendre parti, de demeurer curieux et d'être à l'affût de données nouvelles et d'explications inédites. La grille de dépistage a été constituée à partir de plusieurs auteurs. Les 11 actes de victimisation de Galand et ses collègues (2004) ont été utilisés, de même que les différentes formes présentées par l'INSPQ (2018) et explicitées par Gaudreau (2018) pour construire l'outil. Le *Social Academic and Emotional Behavior Risk Screener* (Kilgus et al., 2013), de même que la politique relative à la prévention et à l'intervention dans les situations

de conduites dangereuses de la Commission scolaire de la Baie-James (Commission scolaire de la Baie-James, 2014) ont également inspiré la construction de cet outil. La présente grille est organisée à partir de trois formes de violence (INSPQ, 2018 ; Gaudreau, 2018) que l'on peut observer au niveau scolaire à savoir : la violence verbale, la violence physique et la violence psychologique. Pour chacune de ces formes de violence, plusieurs comportements observables ont été listés à partir des différents outils cités précédemment ; l'objectif étant de faire un survol des différents comportements qui peuvent se manifester sur un territoire tel qu'une cour de récréation. La grille a été testée par plusieurs enseignantes avant le pré-test afin d'observer les obstacles rencontrés lors de son utilisation et d'en améliorer sa qualité. Ce test a permis de préciser certains items et d'en scinder d'autres, mais aussi d'organiser la structure de la grille de manière plus opératoire afin d'assurer l'efficacité de l'observation.

Fortin (2010) liste une série d'avantages à la technique d'observation. Elle réduit l'écart entre le discours et la pratique et offre la possibilité d'enregistrer un comportement au moment où il se produit. L'observation permet également de noter des comportements plus ou moins subtils dont le participant n'est pas conscient et mène à une compréhension profonde de la réalité sociale des participants. Un renforcement de la transparence méthodologique est également présent. L'observation amène le chercheur à être en mouvement et à l'affût de nouvelles questions à vérifier, elle se fonde sur une réelle interaction sociale et est flexible. Comme tout outil de récolte de données, il présente également des limites. Ainsi, anticiper les événements et être prêt à les observer au moment où ils se produisent n'est pas évident. Certains événements peuvent être difficiles à observer, notamment s'ils sont de longue durée. Certains comportements peuvent être trop privés ou personnels pour être rapportés. Selon le degré de participation du chercheur, il peut être difficile de prendre du recul. L'observation risque également de provoquer des comportements artificiels. Les résultats d'analyse sont peu généralisables et la fiabilité des informations obtenues peut être compromise. Sur le plan physique et affectif, cela peut être éprouvant et, certains problèmes éthiques peuvent surgir (Bastien, 2007 ; Fortin, 2010 ; Laperrière, 2003).

Plusieurs limites plus spécifiques à la présente recherche peuvent être relevées : en fonction de la personne qui évalue, les interprétations peuvent être différentes, de même que la considération d'un acte comme étant violent. Pour contrer cette limite, plusieurs concertations ont été consacrées à l'observation de l'outil afin de bien définir chaque catégorie et de s'informer quant à la différence entre un acte considéré comme violent et le jeu turbulent. L'outil a également été testé préalablement. Malgré ces points, maîtriser totalement ce biais

ne semble pas faisable dans ce genre de recherche où les concepts sont très délicats et où chaque individu a ses propres expériences et conceptions. Une autre limite de l'outil est qu'on ne peut pas tout voir, au même moment. La grille répertorie un ensemble de comportements observés mais cette liste n'est qu'une partie de la réalité, non seulement parce que tout ne peut être vu mais aussi parce que certains comportements de violence ne sont pas observables ou du moins, pas si facilement, notamment la violence plus invisible.

4.7.2 Construction du questionnaire à destination des élèves

Comme dit précédemment, la grille d'observation ne permet pas d'observer tous les comportements violents, surtout ceux qui relèvent d'une violence invisible. Celle-ci désigne des formes d'agressivité implicites ou symboliques qui visent l'exclusion ou le rejet. Afin de rendre compte de l'état des lieux quant à la violence scolaire au sein de l'établissement de la manière la plus objective possible, un questionnaire à destination des enfants du primaire a été utilisé en complémentarité. Au vu du nombre d'élèves au sein des deux établissements, c'est l'outil qui nous a paru le plus adapté, permettant alors un traitement quantitatif des données. Ces questionnaires (annexes X et XI) visent à établir un état des lieux dans les deux écoles (contrôle et expérimentale) quant aux perceptions du climat scolaire des élèves. Les questionnaires (niveau P1-P2-P3 et niveau P4-P5-P6) sont les questionnaires « climat » validés et utilisés dans le cadre de la recherche SCP (Deltour, à paraître). Ils ont été traduits et adaptés de la *Georgia School Climate Survey Suite* dans le cadre d'une recherche cross-culturelle sur le climat scolaire.

Les premiers items récoltent une série d'informations concernant le niveau socioéconomique des enfants. Les 20 items (pour le questionnaire des P4-P5-P6) qui suivent constituent une seconde partie et abordent la question du climat scolaire en général : le goût pour l'école, l'efficacité dans le travail, le code de vie et la gestion des comportements, le sentiment de sécurité, les valeurs véhiculées (respect, soutien, encouragement), les relations entre individus, le climat de classe, le sentiment d'égalité, la gestion des comportements déviants et les attitudes de l'enseignant envers les élèves. Ces 20 items sont organisés autour de trois variables : *school-connectedness* (SCOCO), *teacher unfair* (TEACU) *peer victimization* (PEERVIC). La première dimension (*school-connectedness*) pourrait être traduite par le sentiment relié à l'école. Cette dimension (items 1 à 11) reprend en fait plusieurs autres sous-dimensions *school connectedness*, *school safety*, *school orderliness*, and *peer and adult relations* (Deltour, à paraître). La seconde dimension (*teacher unfair*) correspond aux inégalités de traitement de la part des enseignants. La dernière dimension (*peer victimization*)

concerne la victimisation des pairs. Concernant le questionnaire destiné aux plus jeunes enfants (P1-P2-P3), seules deux dimensions sont représentées sous la forme de 15 items, à savoir le sentiment relié à l'école et la victimisation des pairs. Le questionnaire P1-P2-P3 est accompagné de pictogrammes pour mieux se situer dans le questionnaire. La dimension deux, relative aux inégalités de traitement de la part de l'enseignant, n'est pas intégrée dans le questionnaire des plus jeunes enfants car elle constituerait un biais considérable auprès de jeunes enfants. La dernière question faisant appel à une notion de temps complexe pour les plus jeunes, des repères plus spécifiques leur ont été communiqués. La notion de temps est, en effet, un biais parmi d'autres au sein des enquêtes menées près de jeunes enfants.

Le point de vue des enfants peut être nécessaire dans le cadre de certaines recherches et ce n'est pas leur jeune âge qui doit faire reculer le chercheur. Houssa et Nader-Grosbois (s. d.) ont effectué une recherche quantitative à ce propos afin d'évaluer comment interroger de manière efficace les jeunes enfants. Elles expliquent que les jeunes enfants sont plus susceptibles de répondre avec divers biais menant à des réponses inexactes. Le niveau développemental de l'enfant peut expliquer plusieurs biais. Le premier facteur est la notion de temps, comme cité précédemment. Les jeunes enfants (moins de 8 ans) éprouvent encore des difficultés à utiliser des repères temporels tels qu'une semaine ou un mois. Le second facteur est l'énonciation de réponses stéréotypées.

Les jeunes enfants sont plus enclins à divers biais de réponse pouvant mener à des réponses inexactes sur l'échelle de réponse. En effet, le biais de position (tendance à choisir la première réponse); le biais de consentement (tendance à agréer avec la personne qui l'interroge); et le biais de réponse positive (tendance à répondre positivement aux questions) sont beaucoup plus présents chez les jeunes enfants que chez les enfants de plus de 8 ans (Lawford et al., 2001; Manificat & Dazord, 1997). Par ailleurs, les enfants de moins de 8 ans ont tendance, sur une échelle en 5 points, à utiliser les réponses extrêmes (Houssa et Grosbois, s. d., p. 15).

Le troisième facteur est la durée de mobilisation attentionnelle. La durée attentionnelle varie avec l'âge mais il est important que la durée de passation soit inférieure aux capacités d'attention de l'enfant. (Manificat et Dazord, 1997). De tels constats peuvent être faits pour le dernier cycle (9-12 ans) également mais avec des effets moindres.

Malgré ces différents biais, prendre en compte le point de vue des élèves nous semblait nécessaire dans cette recherche. En effet, ils sont les acteurs principaux du thème abordé. Plusieurs préventions ont été prises afin que la passation des questionnaires se déroule au

mieux mais ces divers biais doivent toutefois être pris en compte. Le vade-mecum proposé par la Fédération Wallonie-Bruxelles {FW-B} (Houssa et Nader-Grosbois, 2018) donne plusieurs pistes auxquelles être vigilant. Au niveau éthique et déontologique, il propose d'anticiper les désagréments et risques potentiels que la recherche pourrait engendrer pour les enfants. Recueillir le consentement éclairé des enfants et des personnes légalement responsables, valoriser la participation de l'enfant, éviter toute forme de discrimination, de même que respecter en priorité le bien-être et le confort de l'enfant sont également des recommandations. Le Vade-mecum propose également de tenir compte des capacités d'attention des enfants, de respecter leur vie privée et la confidentialité de leurs réponses. Organiser un retour a posteriori auprès des enfants ayant participé serait également une pratique pertinente. Tous ces éléments ont bien été respectés lors de la présente recherche, tout a été clairement expliqué aux enfants avant et rappelé si nécessaire en cours de passation. Le dernier point concernant le feedback n'a pas encore pu avoir lieu suite à la suspension des cours mais pourrait être organisé prochainement.

Afin d'utiliser un questionnaire structuré et formulé au mieux, un questionnaire validé par la recherche a été utilisé. Les questions d'échelle, de vocabulaire, de contenu et de formulation avaient ainsi déjà attiré l'attention de plusieurs chercheurs auparavant. La procédure de passation des questionnaires en pré-test était identique dans les deux écoles. Les enfants étaient dans leur classe avec leur matériel habituel. C'est la même personne qui effectuait la passation et donnait les mêmes explications dans chaque groupe. Elle pouvait réexpliquer ou mettre en situation si nécessaire. L'enfant avait l'occasion de changer d'avis si nécessaire. Il en aurait été de même pour le post-test. Toutes ces conditions privilégient également une passation la moins biaisée possible. Le vade-mecum (Houssa et Nader-Grosbois, 2018) suggère de favoriser la passation sur une tablette pour les jeunes enfants, ce qui n'a pas été possible dans les écoles testées puisqu'elles ne sont pas suffisamment équipées au niveau des technologies de l'information. Il propose aussi de distinguer un questionnaire fille et un questionnaire garçon afin de permettre l'identification de l'enfant aux modalités de réponses mais ce critère ne fut pas rempli.

4.7.3 Création d'un guide d'entretien semi-dirigé

Au départ, l'entretien se voulait à usage complémentaire. Il devait accompagner un autre système de recueil de données et venir dans un second temps. Finalement, les entretiens permettront d'évaluer l'expérimentation. Les acteurs ont été interrogés à propos de leurs représentations, de leurs sentiments, de leurs expériences ou expertises. L'entrevue permet, en effet, de rendre explicite l'univers de l'autre, de comprendre cet univers et d'apprendre à propos de celui-ci. Dans un second temps, les propos partagés permettent d'organiser et de structurer sa pensée, et de reformuler les propos de l'interviewé. L'entrevue a une fonction émancipatrice puisqu'elle enclenche une réelle réflexion et peut stimuler des prises de conscience et des transformations de la part des interlocuteurs. Il y a un réel échange entre les deux personnes : l'un exprime sa pensée et l'autre tente de la comprendre (Savoie-Zajc, 2016). Dans le cadre de cette recherche, l'entretien semi-dirigé oral et enregistré permet de revenir sur le vécu des enseignants, accueillants, de la direction mais également des élèves lors de l'expérimentation. Un enseignant de chaque cycle d'années d'études a été choisi, de même qu'une accueillante et la direction. Au niveau des élèves, chaque cycle d'années d'études est également représenté.

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant de la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (Savoie-Zajc, 2016, p. 340).

L'entrevue se prépare : les thèmes doivent être prédéterminés et délimités selon une certaine structure et dans un espace-temps (Godfroid, 2012 ; Savoie-Zajc, 2016). Les enregistrements ont été réalisés sur une plateforme offrant la possibilité de se parler en visioconférence. L'entretien est constitué de questions ouvertes. Son objectif est de mieux cerner comment s'est déroulée la mise en place du dispositif et quels ont été les effets observés. L'entretien semi-dirigé à destination des membres de l'équipe éducative (annexe XII) se présente sous cinq grandes parties : la qualité et la mise en place du dispositif, l'implication des acteurs, les effets observés, la formation et les prolongements possibles. Celui-ci fut légèrement modifié pour la direction et l'accueillante extrascolaire puisqu'elles n'ont pas participé aux ateliers d'apprentissage socio-régulés. L'entretien semi-dirigé à destination des élèves (annexe XIII) est construit autour de quatre parties : la qualité et la mise en place du dispositif, l'implication

des acteurs, les effets observés et les prolongements possibles. Les entretiens avec les élèves sont d'une durée approximative de 15 minutes, ceux des membres de l'équipe éducative varient entre 30 et 40 minutes. Le guide d'entretien a été pré-testé auprès d'une enseignante et d'un élève afin de pouvoir vérifier si le vocabulaire utilisé était clair et bien compris et si l'entretien permettait de récolter des données complètes.

Un ensemble de savoir-être et de savoir-faire de la part du chercheur permettra de mettre les participants à l'aise afin qu'ils partagent ouvertement, le plus possible, leur expérience (Savoie-Zajc, 2016). Godfroid (2012) apporte quelques conseils au niveau de trois dimensions : l'acceptation, l'empathie et la non-directivité. Ainsi, le rôle du chercheur oscille entre la proximité (intérêt pour les propos de l'interviewé), la curiosité sans préjugé (engagement dans le discours) et la distance (contrôle des émotions, des propos et de l'attitude de l'enquêteur). Relancer l'entretien est nécessaire à certains moments, plusieurs techniques peuvent alors être utilisées : amorcer un nouveau thème, reformuler une question, une réponse ou formuler des déductions.

Savoie-Zajc (2016) présente les forces et les limites de ce type de pratique. Au niveau des forces, l'une des principales est qu'elle donne un accès direct à l'expérience de l'individu. Les données sont riches en détails et en descriptions, le chercheur a la volonté de bien comprendre la perspective de l'autre. Il adapte également son schéma d'entrevue pendant son déroulement selon ce que l'interviewé lui apporte comme informations. Concernant les limites, le chercheur doit considérer les propos de la personne comme uniques et irrévocables alors que l'entrevue se déroule dans un espace-temps bien délimité. L'expérience de la personne dépasse donc son discours. Se questionner quant à l'appréciation et la crédibilité des informations divulguées lors des entretiens semble également important. En effet, l'interviewé peut être pris par le désir de rendre service ou d'être bien vu par le chercheur. Certains sujets peuvent également provoquer des blocages pour les personnes (Savoie-Zajc, 2016). Ces limites présentent l'intérêt pour lequel cette recherche souhaitait récolter, à l'origine, plusieurs sources de données afin de valider un maximum les résultats observés.

4.8 Analyse des données

Deux types de données devaient être analysées : quantitatives (questionnaires et grilles) et qualitatives (entretiens). Une comparaison du pré-test et du post-test aurait permis d'observer (ou non) une diminution des comportements violents au sein de l'établissement expérimental. La fréquence d'apparition des comportements violents relevée grâce aux grilles d'observation, de même que les perceptions des élèves relatives au climat scolaire récoltées grâce aux questionnaires auraient permis d'observer les effets de l'implémentation du dispositif. Les entretiens semi-dirigés devaient, à l'origine, venir compléter les données. Finalement, ils ont servi de base d'analyse pour les résultats de la recherche.

Les grilles et questionnaires récoltés lors du pré-test ont néanmoins été encodés et analysés afin d'observer certains éléments pertinents quant à la fréquence ou au type de comportements observés sur la cour de récréation, de même que les perceptions des élèves quant au climat scolaire. Les données ont été encodées dans un tableau, grâce au logiciel Excel afin d'être ensuite analysées à l'aide d'outils statistiques.

En ce qui concerne les entretiens semi-dirigés, l'étudiante-chercheuse a effectué une transcription mot à mot (verbatim) de l'entrevue, ce qui a permis par la suite une analyse plus fine car l'information transcrite est la plus proche de l'entrevue. Néanmoins, une transcription exacte du langage oral au langage écrit n'est pas possible puisqu'il y a une décontextualisation (Savoie-Zajc, 2016). A partir de la revue de la littérature et des objectifs de recherche, un livre de codes a été établi. Ce livre de codes reprend un ensemble de thèmes et sous-thèmes qui ont guidé l'analyse des données. Ces thèmes ont été définis et organisés schématiquement. Ce livre de codes a servi à organiser et catégoriser les données et à les préparer pour l'analyse qui a tenté de répondre aux hypothèses de recherche (Paillé et Mucchielli, 2012). Dans un second temps, le travail autour des *verbatim* a débuté. Tout d'abord, une première lecture générale a permis de faire un résumé de chaque interview et de noter quelques impressions. Ensuite, chaque retranscription a été codifiée manuellement à partir du livre de codes, à l'aide de couleurs. Le livre de codes a été modifié tout au long de la méthode d'analyse. Une seconde codification plus pointue a permis d'identifier les sous-thèmes. L'objectif a été de chercher du sens au discours à travers l'organisation et l'interprétation des données (Paillé et Mucchielli, 2003). Les données ont ensuite été organisées, classifiées, regroupées, comparées afin de cerner ce qui est récurrent, de faire ressortir les convergences et les divergences, ce qui est transversal et spécifique (Vieux-Fort, 2018).

4.9 Composante éthique de la recherche

Toute recherche implique des composantes éthiques auxquelles il faut prêter une grande attention. Rappeler certains éléments au bon fonctionnement de la recherche est essentiel. La participation à la recherche est libre et chaque participant a la possibilité d'y renoncer ou d'y mettre fin à tout moment sans devoir en communiquer le motif. Les données recueillies restent confidentielles et l'anonymat des participants est garanti. Seule l'étudiante-chercheuse a en sa possession les données personnelles des participants. Elle s'assurera d'attribuer un code à chaque participant, et de supprimer, dès que possible, les données confidentielles qu'elle détient. Aucune information ne va contre l'intégrité physique ou psychologique du participant. Toutes ces informations se trouvaient dans la lettre d'information présentant les modalités de passation de la recherche, ses objectifs, des informations supplémentaires, ainsi que la présentation de ses composantes éthiques.

4.10 Multidisciplinarité de l'étude

Au départ, le choix avait été fait de mesurer plus spécifiquement les effets sur la violence scolaire suite à l'implémentation d'un dispositif d'activités ludiques turbulentes. Néanmoins, au fil des lectures, un constat a été fait : de nombreux auteurs insistent sur l'importance d'agir au niveau de l'établissement scolaire dans son ensemble, et auprès de toute l'équipe éducative afin d'obtenir des effets considérables sur la diminution de la violence scolaire. C'est grâce à un changement global et cohérent au sein de l'établissement et des sphères qui le composent que les effets seront davantage observés (Beaumont, 2014). Dans cette optique, installer un dispositif englobant plus de concepts-clés et d'actions, afin d'assurer une plus grande cohérence et d'optimiser ses effets sur la violence scolaire (Beaumont, 2014 ; Bissonnette et al., 2017), a semblé plus pertinent au vu des informations extraites de la littérature scientifique. Faire le tour de chaque concept de manière holistique semble, dès lors, compliqué, d'autant plus dans un travail tel qu'un mémoire de maîtrise. Les informations et concepts présentés ont été sélectionnés et développés au vu des choix effectués pour le dispositif et au regard des besoins du terrain.

4.11 Limites de la recherche

Plusieurs limites ont déjà été présentées concernant les outils choisis dans la récolte des données. Néanmoins, d'autres limites, plus générales, se présentent dans cette recherche. Le dispositif, afin d'assurer les effets attendus, cible de nombreuses variables qui fonctionnent en complémentarité. Néanmoins, cette force peut également être une limite puisqu'il sera, dès lors, impossible de savoir quel rôle est joué par chaque variable dans la diminution de la violence. Certains membres de l'équipe ne sont peut-être pas motivés par le projet mais suivent le reste de l'équipe, ce qui peut constituer une seconde limite. Dans cette optique, cela peut avoir des effets néfastes sur les résultats de la recherche mais aussi à plus long terme. Enfin, les chercheurs indiquent qu'il faudrait trois ans pour installer un projet complet comprenant trois grandes composantes : la cohérence pédagogique, une cohésion de l'équipe et une adhésion de la direction au projet (Fonds Houtman, 2020). Dans cette perspective, une des plus grosses limites de notre recherche est le facteur temporel puisque notre travail s'inscrit sur quelques mois.

5 Résultats et discussion

Dans le cadre de ce travail, présenter les résultats et les discuter dans un même point semble plus pertinent. Ce chapitre sera divisé en plusieurs sections. Une première section présentera les données quantitatives. Les données qualitatives seront ensuite présentées et articulées avec diverses interprétations. Les limites et les prolongements liés à la recherche seront finalement présentés.

De nombreuses interprétations seront effectuées à partir de paroles auto-rapportées des acteurs de terrain, ce qui peut être une limite importante (Savoie-Zajc, 2016). C'est pourquoi, le présent chapitre relatif à la présentation et à l'interprétation des résultats doit être considéré avec une grande prudence. Aussi, les données partagées sont spécifiques aux établissements étudiés et au dispositif développé dans le cadre du projet.

5.1 Données quantitatives

Les résultats présentés et discutés dans cette partie concerneront uniquement l'analyse du pré-test relative à la grille d'observation des comportements violents sur la cour de récréation et aux questionnaires sur les perceptions du climat scolaire des élèves. Ces données ne permettront pas de répondre aux hypothèses de recherche 1 et 2 pour les raisons explicitées précédemment. Néanmoins, ces données présenteront l'état des lieux quant à la violence et aux perceptions du climat scolaire avant la mise en place du dispositif au niveau des deux écoles qui étaient à comparer.

5.1.1 Analyse et critique de la grille d'observation

Au niveau de la grille d'observation, les données récoltées lors du pré-test nous permettront de relater la fréquence d'apparition des comportements violents sur la cour et de décrire les types de comportement les plus relevés en fonction du temps, des cycles d'âge et des écoles considérés. Les données des deux groupes seront présentées, à savoir le groupe contrôle (GC) et le groupe expérimental (GE).

Les figures présentées permettent non seulement d'interpréter les observations, mais aussi d'apporter un regard critique sur l'outil utilisé. L'observation sur la cour s'est effectuée sur une semaine complète de cours dans les deux groupes. Les observations ont été réalisées durant les trois temps de récréation d'une journée scolaire : 20 minutes le matin, une heure à la pause du diner et 15 minutes l'après-midi. L'annexe XIV présente les tableaux d'encodage complets. Les figures présentées ci-après ont été construites à partir de ces tableaux.

5.1.1.1 *Présence de violence*

Plusieurs auteurs (Debarbieux et Blaya, 2009 ; Galand, 2011 ; Galand et al., 2004 ; Massé et al., 2006 ; OMS, 2002) affirment que la violence est devenue un sujet préoccupant dans le système scolaire. Les données récoltées grâce à la grille d'observation en témoignent pour les écoles étudiées dans le cadre de ce travail. Le tableau 4 présente les nombres totaux de comportements violents relevés par jour mais aussi sur la semaine entière.

	Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4	Jour 5	Semaine entière
GC N=91	33	19	13	24	19	108
GE N=102	26	30	16	23	37	132

Tableau 4 : relevés des comportements violents sur une semaine

On a ainsi relevé pour le groupe contrôle 108 comportements violents lors de la semaine de pré-test, contre 132 pour l'école expérimentale. Le groupe expérimental a donc relevé davantage de comportements violents. Deux hypothèses pourraient étayer cette observation. Premièrement, il y a plus d'élèves dans le groupe expérimental, ce qui pourrait générer plus de conflits. Deuxièmement, l'équipe d'observation du groupe expérimental était peut-être plus à l'affût lors des observations, puisqu'elle savait qu'un dispositif concret suivrait. L'investissement dans le projet était différent. Enfin, une réelle différence semble présente entre les deux groupes étudiés. Ces hypothèses ne pourront être vérifiées mais elles peuvent peut-être expliquer les résultats obtenus.

Plusieurs constats peuvent être faits si on observe plus spécifiquement les résultats obtenus par jour. Tout d'abord, la violence est bien présente au sein des deux établissements et ce, au quotidien. Le jour 3 présente moins de comportements violents mais celui-ci correspond au mercredi, ce qui signifie qu'une seule récréation de 20 minutes est prise en compte. A partir de cette information, le temps de récréation du mercredi semble générer pas mal de violence comparativement au temps consacré à la récréation pour la journée. Tirer des conclusions par rapport aux jours d'observation est risqué, puisque les résultats sont variables d'une école à l'autre et d'un jour à l'autre. Le seul constat qui peut être fait est que de la violence est belle et bien présente dans chaque école, chaque jour. Pour creuser la question de la variabilité de la violence en fonction des jours, la figure 5 apporte des informations sur les problèmes de

comportements violents observés aux différents moments de la journée. Les données présentées sont des moyennes de comportements observés.

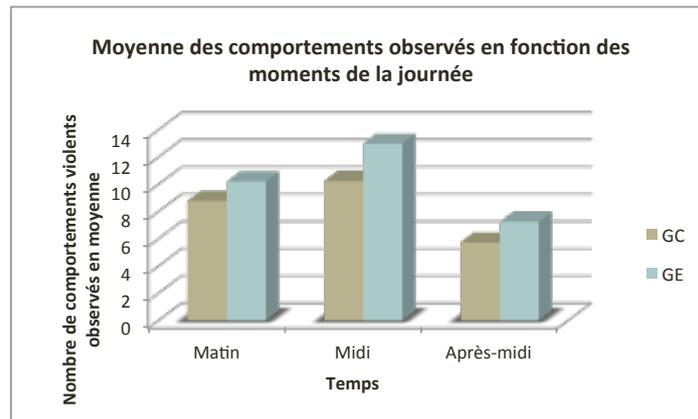
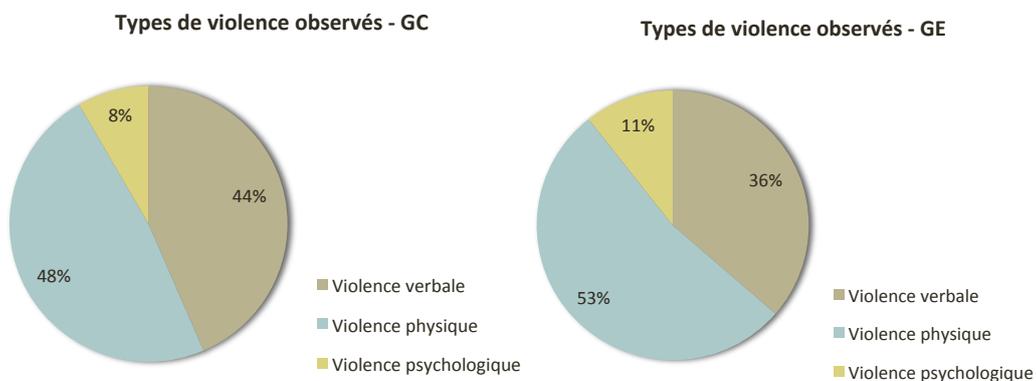


Figure 5 : moyenne des comportements violents selon le moment de la journée

En moyenne, la violence est plus importante lors du temps de midi que lors des temps de récréation du matin et de l’après-midi. La récréation de l’après-midi semble générer moins de violence, pour les deux groupes. A cet égard, certaines hypothèses peuvent être émises. Ainsi, pour le temps de midi, il se pourrait que la violence soit accrue de par le facteur de temporalité et un facteur lié à la décompression de l’individu suite au temps scolaire vécu la matinée.

Les types de violence

L’INSPQ (2018) propose cinq formes de violence, trois d’entre elles ont été sélectionnées lors de la construction de l’outil, s’adaptant ainsi au public visé : la violence physique (PH), la violence verbale (V) et la violence psychologique (PSY). Les figures 6 et 7 présentent les types de comportement violent qui ont été observés sur une semaine.



Figures 6 et 7 : types de violence observés dans le GC et le GE

Le classement des comportements violents observés en fonction du type de violence considéré est fort similaire entre les deux groupes comparés. La moitié des comportements observés couvrent de la violence physique, environ un dixième des observations représentent de la violence psychologique et le reste des comportements présentent de la violence verbale. Ces observations peuvent s'expliquer. La manifestation de la violence psychologique est moins directe (Massé et al., 2006). Observer la violence psychologique semble donc plus difficile, c'est pourquoi la décision avait été prise de faire également passer des questionnaires auprès des élèves. Ceux-ci seront discutés ultérieurement.

Les figures 8 et 9 offrent plus de précisions quant aux types de violence observés en fonction du cycle d'années d'études.

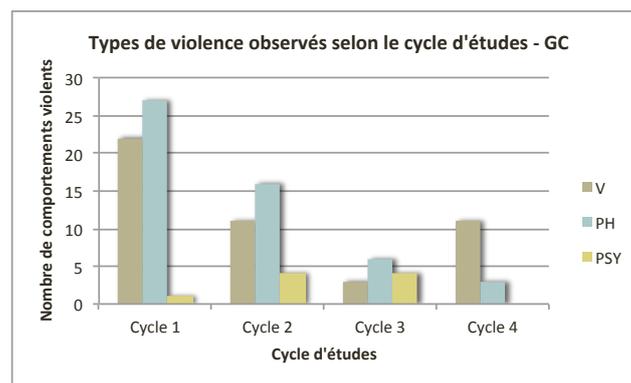


Figure 8 : types de violence observés selon le cycle d'études - GC

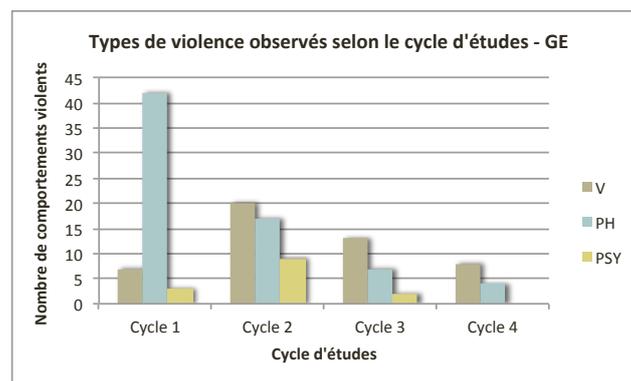


Figure 9 : types de violence observés selon le cycle d'études – GE

Au niveau du cycle 1, c'est principalement la violence physique qui est présente pour le groupe expérimental. L'école contrôle présente principalement des comportements violents de types verbal et physique concernant le cycle 1. La violence psychologique est très peu présente au niveau du cycle 1, c'est principalement des comportements de rejet qui sont observés. Les observations réalisées auprès du cycle 2 sont plus réparties, chaque type de violence est représenté. Au niveau du groupe contrôle, la violence physique est la plus

importante, suivie ensuite de la verbale et finalement avec plus d'écart de la psychologique. Le groupe expérimental présente plus de violence verbale, suivie avec très peu de différence, de la violence physique, la violence psychologique apparaît également mais moins fréquemment. Tous les types de violence sont observés au cycle 3, mais les fréquences d'apparition varient selon les groupes. L'apparition de comportements violents semble s'estomper au fur et à mesure des cycles, et l'on note même une absence de violence psychologique observée pour le cycle 4. Ce type de violence est-il réellement absent ou cette violence se développe-t-elle de manière plus sournoise et indirecte, compliquant ainsi son observation ? Les questionnaires pourraient répondre en partie à cette question. Puisque la violence semble évoluer au cours de la vie (OMS, 2002), adapter les outils d'observation et de récoltes de données en fonction des tranches d'âge semble être un volet à approfondir.

Le public étudié dans le cadre de cette recherche est jeune et plusieurs auteurs expliquent qu'une certaine part d'agressivité fait probablement partie du développement de l'individu (Claes 1983, cité dans Galand et al., 2004 ; Galand et al., 2004 ; Massé et al., 2006). Les élèves plus jeunes présentent des comportements de violence plus visibles, qui seraient nécessaires à leur socialisation et leur développement. Par la suite, la violence reste présente mais semble s'orienter vers d'autres types comme le verbal et le relationnel, plutôt que le physique. Galand et son équipe (2004) expliquent que l'agressivité est un mécanisme d'adaptation qui a sa raison d'être au niveau évolutif et développemental et qu'il faut accompagner les élèves dans ces processus développementaux. N'observer aucun acte de violence n'est donc pas l'effet recherché au sein de la présente recherche puisque certains d'entre eux semblent indissociables du développement de l'individu. Néanmoins, l'outil reste intéressant afin d'observer les comportements qui sont problématiques et plus récurrents, et de pouvoir ainsi planifier comment agir plus spécifiquement dans la gestion de la violence et dans l'enseignement des comportements sociaux attendus (Beaumont, 2014 ; KiVa, s.d.). De cette façon, les acteurs de terrain seront plus à même de gérer cette violence et d'accompagner les enfants, plutôt que de laisser la situation s'aggraver, provoquant alors des conséquences plus graves au niveau des individus. Pour les plus grands, il s'agira probablement d'investir davantage vers la violence psychologique qui est moins visible et observable.

Observations par item

Une dernière section sera consacrée à l'analyse des observations effectuées par item. La figure 11 présente la fréquence d'apparition des comportements violents observés en fonction des différents items du questionnaire. Les deux groupes considérés sont comparés.

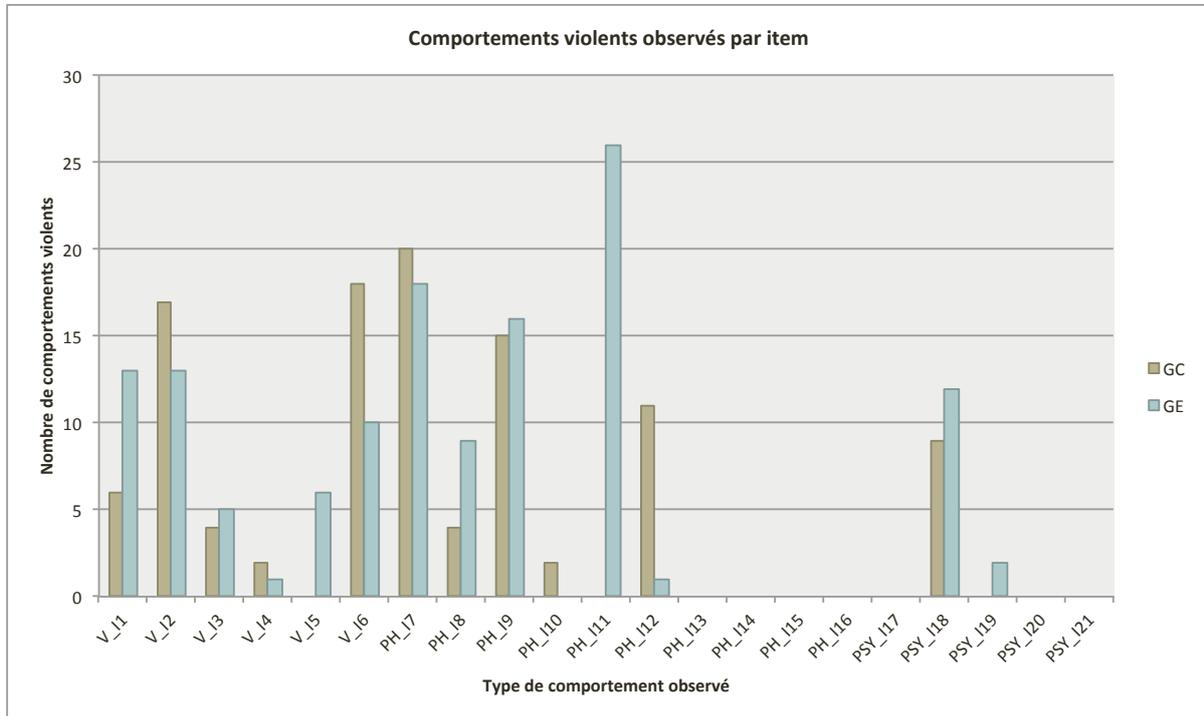


Figure 10 : comportements violents observés par item

La présente figure permet d'effectuer plusieurs constats. Dans l'ensemble, les mêmes items sont observés au sein des deux groupes. Le V_I5, « Menacer de façon directe ou indirecte », le PH_I11, « Dégrader volontairement du matériel » et le PSY_I19, « Contrôler les allées et venues d'une personne » ne sont observés qu'au sein du groupe expérimental. Le PH_I10, « Voler » n'est présent qu'au niveau du groupe contrôle. L'item concernant la dégradation de matériel est assez interpellant, puisqu'il présente la plus grande fréquence d'apparition au niveau du groupe expérimental alors qu'il n'est absolument pas observé dans le groupe contrôle. Il est fort probable que l'item n'ait pas été interprété de la même façon dans les deux groupes en question. L'interprétation des items est une des plus grosses limites de l'outil. Malgré le travail effectué avec les équipes, les tests et les concertations prévues dans l'optique d'utiliser la grille, certains manquements semblent persister. Interroger les différents évaluateurs et analyser de manière plus approfondie l'outil pour en sortir les forces et manquements seraient des prolongements intéressants suite à la présente recherche effectuée. Certains items ne sont observés dans aucun des groupes. Lorsqu'on observe de plus près les

items qui n'ont pas été observés, il s'agit de « menacer avec des objets ou des armes », « racket », « proposition de drogues », « attouchement ou actes sexuels », « utilisation de différentes formes de menaces et de cruauté mentale ». Ces actes peuvent être considérés comme des crimes plus violents. Galand et ses collaborateurs (2004) expliquent qu'il est très rare d'observer ces comportements très violents au niveau scolaire. Les items les plus fréquents pour la présente recherche sont « insulter en utilisant un langage grossier et injuriant », « crier et élever la voix », « blâmer et reprocher les faits et gestes d'une personne », « donner des coups de pied, frapper », « secouer, pousser », « rejeter, créer un isolement social ou affectif autour d'une personne ». Au niveau du groupe contrôle uniquement, « lancer des objets » est fréquent. Quant au groupe expérimental, c'est « dégrader volontairement du matériel » qui est aussi représenté. Ces items confirment les observations de Galand et ses collaborateurs (2004).

Autres critiques

Tirer des conclusions générales sur les observations réalisées avec la grille semble difficile. En effet, les données sont fort variables d'un groupe à l'autre et d'un moment à un autre. Certains jours semblent être sujets à davantage de violence que d'autres, sans que nous puissions expliquer pourquoi. Etudier ces observations à plusieurs moments de l'année, sur une plus grande période de temps, permettraient peut-être de mieux comprendre ces observations irrégulières.

Le fait de séparer les cycles permet de voir que l'outil est peut-être plus adapté pour certains niveaux d'âge que pour d'autres. Certains comportements semblent plus facilement observables que d'autres. La violence psychologique s'avère plus compliquée à observer, même si la thématique ne semble pas inutile, puisque plusieurs comportements de rejet ont été mentionnés. Il est à noter également qu'on ne peut pas être partout en même temps, et que tout ne peut être observable. Même si on essaie de mieux planifier la répartition des observateurs, ce biais d'observation sera toujours présent non seulement parce qu'on ne peut pas tout voir en même temps mais aussi parce que certains comportements sont moins directs et observables. Développer des outils complémentaires est alors nécessaire. Dans le cadre de ce travail, le questionnaire sur les perceptions du climat scolaire aura cette fonction. Néanmoins, est-ce suffisant ? Un biais de mémoire pourrait intervenir dans ce cas, rendant plus difficile la capacité de se souvenir de situations passées chez les enfants.

Certains items semblent prêter à confusion quant à leur interprétation (exemples : PH_I11, PH_I12), ceux-ci pourraient probablement être améliorés ou clarifiés. Réaliser une étude qui

n'a pour objectif que la validité et la pertinence de l'outil permettrait de remédier à plusieurs biais présents. Massey, Stellino, et leur équipe (2018) ont, par exemple, mené une recherche pour développer un outil d'évaluation valide et fiable destiné à mesurer des facteurs contextuels associés à la récréation. L'outil consistait en un instrument d'observation de 17 éléments. C'est dans cette logique que pourrait être inscrit le projet, tout en l'aménageant à sa fonction première à savoir, mesurer les comportements violents présents sur la cour de récréation d'une école primaire et maternelle.

Les observations réalisées grâce à la grille permettent de mieux comprendre la violence qui était présente dans les deux écoles étudiées au moment du pré-test. Aucune comparaison quand à d'éventuels effets du dispositif mis en place n'est possible, puisque la post-test n'a pu être réalisé. Une analyse plus approfondie des questionnaires relatifs aux perceptions du climat scolaire va maintenant être présentée afin de voir si des informations peuvent confirmer les observations réalisées et si l'outil permet de compléter les premières informations recueillies grâce aux observations.

5.1.2 Analyse des questionnaires

Afin de rendre compte de manière plus complète de l'état des lieux concernant la violence scolaire dans les établissements étudiés, des questionnaires (annexes X et XI) ont été proposés aux enfants du primaire afin de récolter leurs perceptions quant au climat scolaire. Il s'agit de 49 élèves pour le GC et de 54 pour le GE, suite aux absences le jour de la passation. Ces questionnaires ont été présentés plus en détails dans la méthodologie. Ils sont construits autour de trois variables : « le sentiment relié à l'école », « les inégalités de traitement » et « la victimisation des pairs ».

Au niveau de l'analyse des questionnaires, une première partie sera consacrée aux analyses statistiques réalisées afin d'observer ce que les données nous disent quant à la pertinence de l'échelle de mesure (alphas de Cronbach), à la structure des items (analyse factorielle exploratoire) et enfin à la comparabilité des groupes étudiés (Test de Student et Test de Fisher). Dans une seconde partie, les réponses aux items seront présentées et commentées à l'aide de différentes figures.

5.1.2.1 *Analyses statistiques*

Afin de valider la pertinence des échelles, les alphas de Cronbach pour chaque variable ont été vérifiés. Chacune des variables semble fidèle au *construct* pressenti puisque les alphas sont tous très proches ou supérieurs au seuil de 0.70 (Annexe XV) exceptée la dimension « victimisation par les pairs » qui présente un alpha de 0.60, ce qui a été considéré comme satisfaisant. Dans le cas des trois sous-dimensions évoquées, la consistance interne est bien présente.

Une analyse factorielle exploratoire pour toutes les variables (VARIMAX) a également été réalisée. L'objectif est de voir si les items se présentent sous les trois dimensions initiales que l'on prévoyait pour le questionnaire : le sentiment relié à l'école (SCOCO), les inégalités de traitement par les enseignants (TEACU) et la victimisation des pairs (PEERVIC). L'analyse factorielle exploratoire présente une structure des items en quatre facteurs alors que la structure est normalement présentée en trois dimensions. Cependant, Deltour (à paraître) mentionne que la première dimension relative au sentiment relié à l'école, reprend en fait plusieurs autres sous-dimensions : *school connectedness*, *school safety*, *school orderliness*, *peer and adult relations*. Celles-ci sont rassemblées sous un seul facteur principal renvoyant à la définition générale de climat scolaire.

Si on observe le tableau statistiques (annexe XVI) relatif à cette analyse, plusieurs constats et hypothèses peuvent être faits. Le facteur 1 s'apparente à la première dimension (SCOCO) relatif à la connexion, au lien avec l'école mais il semble qu'il y ait une sous-dimension représentée par le facteur 2. On peut émettre l'hypothèse que le facteur 1 semble mettre l'accent sur un ressenti général par rapport à ce que l'école propose à l'individu et ce que l'école attend de l'élève tandis que le facteur 2 est plus lié aux émotions propres à l'individu par rapport à l'école et à sa sécurité physique. Cette hypothèse expliquerait que les items 17 (« Ils t'ont frappé(e) ou ils t'ont donné un coup de pied. ») et 19 (« Ils t'ont menacé(e). ») saturent principalement sur ce même facteur et que l'item 18 (« Ils ont fait circuler des rumeurs sur toi ») est également relié à ce facteur. La saturation du facteur 3 s'apparente à la dimension « les inégalités de traitement » du questionnaire. Tous les items concernés par cette dimension y saturent de manière importante. Ceux-ci permettraient donc d'analyser les perceptions des élèves quant aux inégalités de traitement de la part des enseignants. Enfin, les items 1 (« J'aime l'école »), 13 (« Mon instituteur/mon institutrice m'évalue plus sévèrement que les autres élèves »), 18 (« Ils ont fait circuler des rumeurs sur toi ») et 15 (« Ils t'ont laissé(e) de côté ») ont leur saturation principale sur le facteur 4. Les items 2 (« J'ai

l'impression de bien travailler à l'école ») et 14 (« Mon instituteur/mon institutrice me punit plus sévèrement que les autres élèves ») saturent pas mal non plus sur ce dernier facteur, malgré que ce n'est pas leur plus grosse valeur. On peut émettre l'hypothèse que ce dernier facteur regrouperait des items qui ont un rapport avec la sécurité psychologique des élèves. L'item 1 (« J'aime l'école ») est interpellant puisqu'il sature principalement sur le facteur 4 mais aussi pas mal sur les facteurs 1 et 2. La rédaction de cet item est très vaste et peut englober une multitude de variables pour y répondre, ce qui pourrait expliquer qu'il sature sur trois des quatre facteurs qui ressortent des analyses. Une forte implication émotionnelle expliquerait qu'il sature aussi fortement avec le facteur 4 puisque celui-ci est également bien relié avec les items relatifs aux rumeurs et aux mises à l'écart. L'analyse factorielle exploratoire ne présente pas exactement les trois dimensions à l'origine du questionnaire et certains items saturent de manière importante sur plusieurs facteurs. Néanmoins, cela paraît compréhensible puisque l'auteure de la traduction et de la reformulation du questionnaire (Deltour, à paraître) explique que des sous-dimensions sont présentes sous le terme général du climat scolaire et que l'objectif de chaque item et de chaque dimension d'ailleurs, est bien de trouver le lien avec la variable générale qu'est le climat scolaire.

Afin de savoir si les deux groupes étudiés (GC et GE) sont comparables au regard de la moyenne et de l'écart type, les analyses du test T de Student et de l'égalité des variances vont être observées pour chaque variable (annexe XVII). La vérification de l'égalité des variances permettra de savoir quelles données considérées dans le test de T de Student. Pour vérifier cette égalité, les données seront obtenues par le test de Fischer puisque les groupes considérés sont de tailles différentes. Le test T de Student pour échantillons indépendants permettra de vérifier si les moyennes des deux groupes diffèrent statistiquement l'une de l'autre, partant à nouveau d'une hypothèse nulle qui est l'égalité des moyennes. En fonction de la valeur de la probabilité de dépassement, l'hypothèse sera acceptée ou rejetée. Concernant les variables « le sentiment relié à l'école » et « la victimisation des pairs », les groupes sont jugés comparables sur les moyennes et les variances¹.

¹ Concernant le sentiment relié à l'école, l'hypothèse nulle de l'égalité des variances est acceptée (la probabilité de dépassement est de 0.14). Au niveau des moyennes, on peut également poser l'hypothèse de l'égalité des moyennes (la probabilité de dépassement est de 0.20). Les groupes sont dès lors jugés comparables sur la dimension 1. Les groupes sont également comparables sur la dimension 3, « la victimisation des pairs ». L'hypothèse nulle de l'égalité des variances est acceptée (la probabilité de dépassement est de 0.91), de même que l'hypothèse nulle de l'égalité des moyennes (probabilité de dépassement de 0.31).

En ce qui a trait à la dimension « inégalités de traitement », les groupes sont comparables sur les moyennes mais pas sur les variances². On peut émettre l’hypothèse que la petite taille de l’échantillon (39 élèves) pour cette dimension a une influence. En effet, seuls les élèves de P4, P5 et P6 sont concernés par ces items. Deux des trois dimensions sont comparables tant au niveau des moyennes que de la variance, ce qui permet d’affirmer que le groupe contrôle est comparable au groupe expérimental.

5.1.2.2 Analyses des réponses aux items

Après avoir observé ce que disaient les données statistiques, les réponses aux items (annexe XVIII) vont être présentées de manière plus approfondie. La dimension qui sera principalement communiquée sera la *Peer Victimization* afin de compléter les données présentées dans le cadre des observations réalisées avec la grille. La tendance qui ressort des données relatives à la première dimension concernant le sentiment relié à l’école sera présentée. Puisque la variable sur les inégalités de traitement a eu moins de répondants et qu’elle relate davantage les inégalités de traitement, elle ne sera pas exploitée dans les résultats qui suivront. Cette dimension mériterait néanmoins une attention particulière quant à la violence perçue par les enfants suite au traitement des enseignants dans le cadre d’un prolongement. Les figures 11 et 12 présentent les fréquences d’apparition de comportements violents perçus par les élèves au cours du dernier mois.

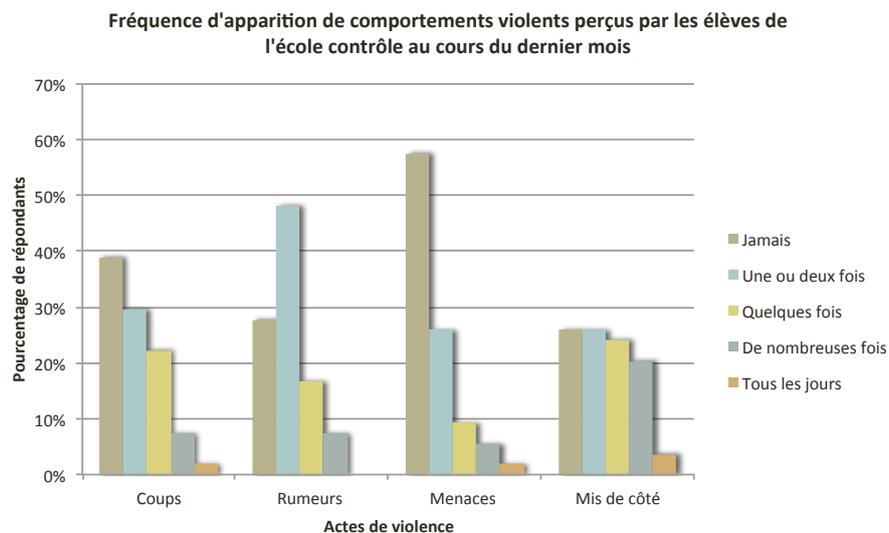


Figure 11 : Fréquence d'apparition de comportements violents - GC

² L’hypothèse nulle de l’égalité des variances est rejetée (probabilité de dépassement de 0.01) mais l’hypothèse nulle de l’égalité des moyennes est acceptée (probabilité de dépassement de 0.24). Les groupes sont donc comparables au regard des moyennes mais pas des variances pour la dimension sur les inégalités de traitement.

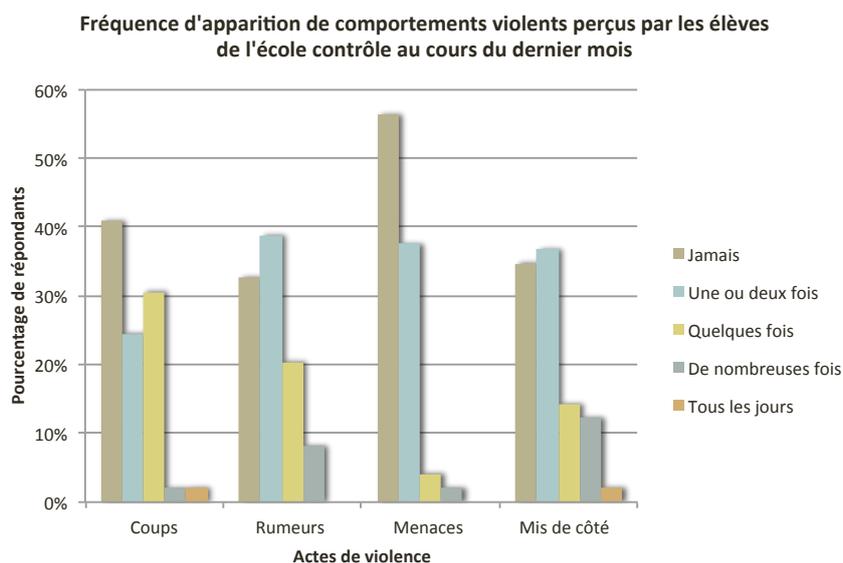


Figure 12 : Fréquence d'apparition de comportements violents - GE

Les actes de violence perçus tous les jours sont très rares. Pour l'école contrôlée et l'école expérimentale, 2% des répondants témoignent en avoir reçus tous les jours au cours du dernier mois et 4% des répondants expliquent avoir été mis de côté chaque jour au cours du dernier mois. En s'intéressant plus spécifiquement à la catégorie « coups », 59% des élèves de l'école contrôlée témoignent en avoir vécu au moins une ou deux fois, voire plus au cours du dernier mois comparativement à 61% dans l'école expérimentale. Au niveau des rumeurs, 67% des répondants disent en avoir été victime une fois ou deux, voire plus au cours du dernier mois dans l'école contrôlée. Pour l'école expérimentale, 72% des répondants sont concernés. Enfin, concernant les mises à l'écart, 65% des répondants de l'école contrôlée en ont ressenti, comparativement à 74% dans l'école expérimentale à raison d'au moins une ou deux fois ou plus au cours du dernier mois.

Il est à noter que la catégorie « jamais » est tout de même régulièrement choisie, ce qui montre la présence de violence à l'école mais, en partie. L'acte de menacer semble très peu présent au sein des écoles primaires étudiées. D'après les ressentis des enfants, la violence semble bien présente au sein des établissements concernés même si celle-ci n'est pas perçue de la même manière par tous les enfants. Au sein des deux échantillons, certains élèves (8% pour EC et 4% pour EE) ont témoigné n'avoir vécu aucune maltraitance au cours du dernier mois.

Les figures 13 et 14 présentent les ressentis des élèves du cycle 4 concernant la dimension de la victimisation des pairs. Il est à noter que les échantillons dont il est question pour ces deux figures sont très petits : 15 élèves pour le groupe contrôlée et 14 pour le groupe expérimental.

Lire ces données avec extrêmement de prudence est nécessaire. Celles-ci nous semblaient toutefois intéressantes afin de compléter les observations réalisées avec la grille et d'observer si de la violence semblait présente au sein de ce cycle d'années études. En effet, peu de violence a été observée pour les élèves du cycle supérieur avec la grille.

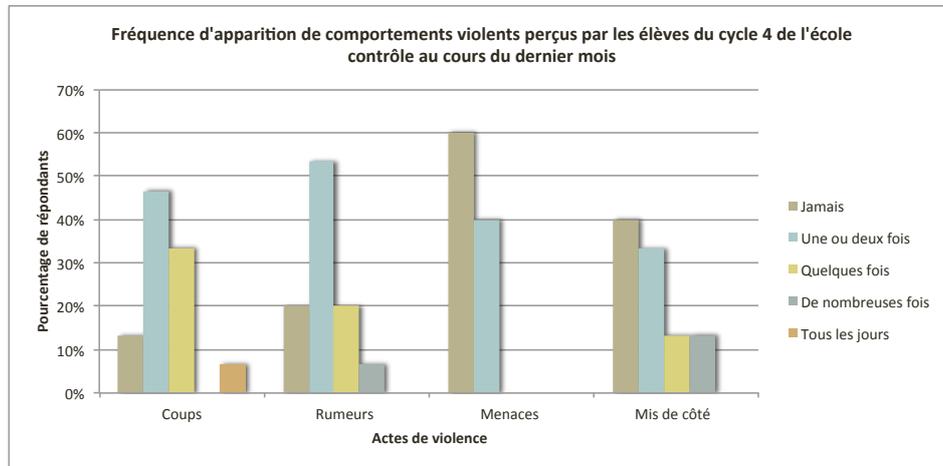


Figure 13: Fréquence d'apparition de comportements violents perçus par les élèves du cycle 4 au cours du dernier mois - GC

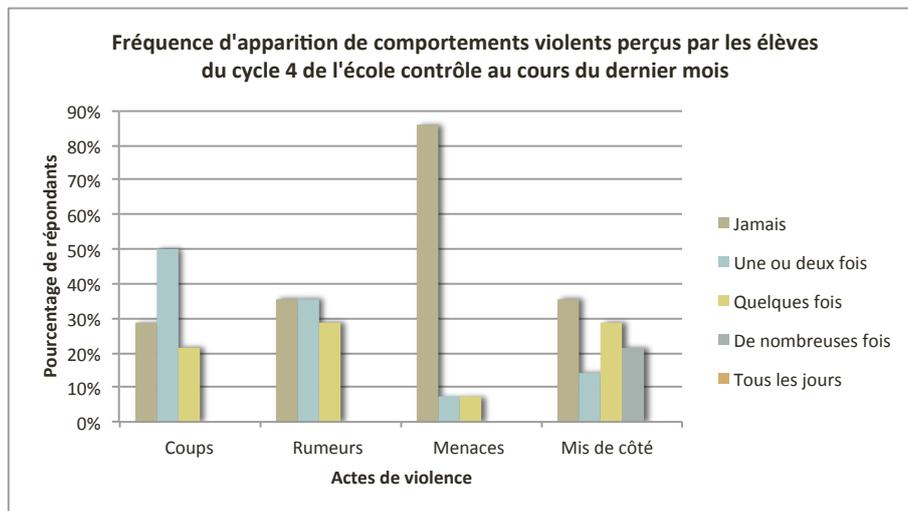


Figure 14: Fréquence d'apparition de comportements violents perçus par les élèves du cycle 4 au cours du dernier mois - GC

Au regard de ces graphiques, la violence semble également bien présente chez les élèves du cycle 4. Très peu de menaces semblent utilisées. Ces résultats pourraient notamment dépendre de la constitution de l'échantillon à l'échelle du genre mais aussi de la qualité des relations au sein des différents groupes. Même si les échantillons étudiés sont petits et qu'il ne faut pas généraliser les données communiquées, on constate que la violence est bien présente dans le cycle 4. Tous les enfants mentionnent avoir été victimes d'au moins un acte de violence au cours du dernier mois au niveau de l'école contrôle. Concernant l'école expérimentale, une

élève mentionne n'avoir vécu aucune violence au cours du dernier mois. Ces données viennent compléter les observations sur la cour, ce qui montre que l'utilisation de plusieurs outils de mesure paraît complémentaire.

La violence semble bien présente et ressentie par presque tous les élèves des écoles étudiées. Néanmoins, se questionner sur l'impact de cette violence sur les perceptions du climat scolaire peut être profitable. Bien sûr, il faut prendre en considération que d'autres variables entrent en ligne de compte dans l'évaluation de cette dimension : l'environnement dans lequel l'école est établie, les relations entre les adultes et les élèves, les pratiques pédagogiques utilisées en classe, le rapport au savoir qui est construit, le système d'évaluation, etc.

En analysant de plus près la dimension 1 relative au sentiment relié à l'école, à la perception générale du climat scolaire, des informations intéressantes apparaissent. En moyenne, 80% des répondants de l'école contrôle et 84% des répondants de l'école expérimentale expriment un avis favorable concernant cette dimension. L'item 10 : « Les élèves traitent les autres élèves correctement. » est interpellant. Dans le groupe contrôle, près de la moitié des élèves interrogés ne considèrent pas que les élèves traitent les autres élèves correctement. Concernant l'école expérimentale, une petite moitié partage cet avis. Dans l'école contrôle, des observations semblables apparaissent concernant l'item 8 « Les élèves de ma classe se comportent bien et laissent l'instituteur ou l'institutrice faire la classe ».

Dans l'ensemble, le sentiment relié à l'école et à la sécurité qu'ils perçoivent est bon pour l'école expérimentale. Concernant l'école contrôle, le sentiment de sécurité est bon mais une petite moitié de l'échantillon témoigne tout de même ne pas aimer l'école. Analyser ces dires plus en profondeur permettrait de mieux comprendre d'où vient ce sentiment négatif envers l'école. Des données qualitatives auraient permis de plus amples interprétations quant à ces items. Les études qui ont cherché à évaluer l'efficacité du programme KiVa vont dans ce sens (Kärnä, 2011 ; KiVa Anti-Bullying Program, s. d.). Le nombre de cas de harcèlement et de victimisation diminue significativement suite à l'implémentation du programme. Mais, des effets positifs sur le goût des enfants pour l'école, leur motivation et leur réussite sont également observés. Investir au niveau de l'école et du climat scolaire s'avère donc nécessaire. Ce qui aurait été très intéressant, c'est de comparer les perceptions avant la mise en place du dispositif dans les deux écoles et après la mise en place du dispositif. En effet, l'approche développée par le dispositif est de type préventif et a pour objectif d'agir sur le climat scolaire dans son ensemble. Si les effets s'étaient avérés positifs dans l'école expérimentale, le dispositif aurait montré sa qualité concernant de meilleures perceptions du

climat scolaire, même si celles-ci sont déjà bonnes. Puisque la comparaison n'a pu avoir lieu, certaines données nécessitent moins d'analyses. Les choix, qui ont été effectués dans la présentation des résultats, semblent les plus judicieux au vu du sujet étudié et des réponses attendues. Les différents biais concernant la passation de questionnaires auprès d'enfants sont à considérer dans la lecture des résultats, de même que l'unique passation effectuée auprès des enfants. Aussi, d'autres stratégies auraient permis d'offrir une qualité des résultats plus valide. Celles-ci seront présentées dans les limites du travail.

5.1.3 Conclusion des données quantitatives

Le pré-test a fourni quelques informations intéressantes. Au sein des deux établissements étudiés, la violence est bien présente. Au niveau des observations réalisées, elle semble se présenter principalement sous la forme verbale et physique et est plus fréquente dans les cycles 1 et 2. Ces observations semblent logiques par rapport au niveau développemental des enfants. L'apparition de violence est assez irrégulière, dépendant du temps ou de l'année considérée. L'analyse des questionnaires apporte quelques informations complémentaires. Tout d'abord, elle confirme les constats des observations : différents actes de violence ont été vécus par les enfants au cours du dernier mois (au moins une ou deux fois voire plus). Seuls quelques enfants (8% EC, 4% EE) mentionnent ne pas avoir l'impression d'en avoir vécu au cours du dernier mois. La violence ressentie tous les jours est très rare. Les données des questionnaires ont permis d'approfondir l'analyse du cycle 4 qui montrait très peu de comportements violents lors des observations avec la grille. Néanmoins, les figures indiquent qu'elle est bien présente même si elle semble moins observable. La grille semble donc un bon outil d'observation pour les cycles inférieurs mais elle mériterait une attention particulière quant à sa pertinence auprès des cycles d'âge plus grands. Les informations récoltées par les questionnaires doivent néanmoins être prises avec prudence puisque plusieurs biais liés à la passation de questionnaires auprès des jeunes enfants avaient été mentionnés dans la partie méthodologie, comme par exemple, les difficultés temporelles ou d'interprétations possibles.

Dans l'ensemble, les résultats observés entre les groupes adoptent une direction semblable même si certains comportements violents sont plus présents que d'autres. Les crimes très violents sont absents. Les comportements violents observés sont plutôt des moqueries, des cris, des reproches, des coups, des rumeurs, des menaces, des mises à l'écart et un non-respect du matériel.

Dans l'ensemble, les perceptions du climat scolaire sont bonnes. L'analyse individuelle de certains items a montré que le ressenti des enfants face au bon traitement des élèves envers les autres était mitigé. Le sentiment relié à l'école, de même que la sécurité perçue est bon dans l'ensemble, excepté pour le GC où 40% des enfants ne semblent pas aimer l'école. Ce constat est interpellant puisqu'il s'agit presque de la moitié des élèves interrogés. Ces données sont intéressantes et l'auraient été davantage si la recherche avait pu être menée à terme. Cependant, la complexité de ces analyses aurait été qu'on ne pouvait certifier que les éventuels effets observés venaient uniquement de la mise en place du dispositif. D'autres variables interviennent probablement sans qu'on ne puisse les mesurer. Dans une même optique, le sentiment relié à l'école et la sécurité perçue ne dépendent pas que de la violence qui s'opère au sein des établissements. Ces perceptions sont ancrées dans un concept bien plus large qui est le climat scolaire. Plusieurs composantes de ce concept s'influencent : le climat d'appartenance, de justice, éducatif, relationnel et de sécurité, de même que les pratiques éducatives et les problèmes comportementaux et sociaux (Jeanosz et al., 1998, cités dans Poulin et al., 2015). Tout l'intérêt d'une approche préventive et holistique telle que recherchée au travers du dispositif exploité dans cette recherche est d'ailleurs que les effets n'auront pas un impact unique sur la variable travaillée (ici, la violence) mais sur tout l'établissement et le climat scolaire qui y réside.

5.2 Données qualitatives

Les données qualitatives seront présentées en fonction des grands thèmes abordés lors des entretiens semi-dirigés, qui avaient eux-mêmes été construits au regard des concepts théoriques développés dans la revue de la littérature mais aussi à partir des hypothèses de recherche formulées. Le livre de codes (annexe XIX) qui a guidé l'analyse qui suivra a également été construit en parallèle avec ces mêmes concepts, assurant ainsi la cohérence du travail. Six enseignants et six élèves ont été interrogés dans le cadre de la récolte des données qualitatives. Les tableaux 5 et 6 présentent les différentes caractéristiques des participants.

Caractéristiques des participants de l'équipe éducative (EE)

	EE_1	EE_2	EE_3	EE_4	EE_5	EE_6
Sexe	F	F	F	F	F	H
Âge (ans)	36	33	42	23	43	46
Poste actuel (cycle*)	Enseignante primaire (cycle 2)	Enseignante primaire (cycles 2 et 3)	Enseignante maternelle (cycle 1)	Enseignante primaire (tous)	Accueillante (tous)	Directeur (tous)
Expérience (années)	12	10	22	3	3	3

*Cycle 1 : maternelle ; cycle 2 : P1-P2 ; cycle 3 : P3-P4 ; cycle 4 : P5-P6

Tableau 5 : Caractéristiques des participants de l'équipe éducative (EE)

Caractéristiques des participants-élèves (EL)

	EL_1	EL_2	EL_3	EL_4	EL_5	EL_6
Sexe	F	M	M	F	F	F
Âge (ans)	11	9	7	8	8	5
Cycle*	4	3	2	3	3	1

*Cycle 1 : maternelle ; cycle 2 : P1-P2 ; cycle 3 : P3-P4 ; cycle 4 : P5-P6

Tableau 6 : Caractéristiques des participants-élèves (EL)

Ces tableaux nous permettent d'établir les profils des personnes interrogées. Les propos de six membres de l'équipe éducative (cinq femmes et un homme) ont ainsi été recueillis. L'âge, la fonction, de même que les années d'expérience varient, ce qui est intéressant puisque cela permettra probablement d'obtenir des regards différents quant aux concepts abordés. Au niveau des six élèves interrogés (deux garçons et quatre filles), tous les cycles sont représentés au moins une fois. Les abréviations choisies (EE_X et EL_X) permettront de se repérer dans les *verbatim* qui seront partagés dans les résultats et interprétations qui vont suivre.

A partir du livre de codes, les interviews ont été passées en revue et codées à l'aide de couleurs (annexe XX). Par après, un tableau croisé a été complété (annexe XXI), reprenant alors les grandes idées développées par les acteurs avec en référence les numéros de lignes

concernés en fonction des thèmes et sous-thèmes du livre de codes établi. Les liens théoriques et rapports aux auteurs pouvaient se faire au fur et à mesure. Cette étape a également pu permettre de choisir les *verbatim* pertinents à présenter dans cette section « Résultats et discussion ». Pour chaque thème développé, certains *verbatim* auront été choisis pour illustrer une partie des conclusions présentées. Les données complètes sont proposées en annexes XX et XXI.

La présente section s'intéressera tout d'abord aux effets observés en tentant de répondre aux hypothèses 1 et 2. La zone ALT sera ensuite discutée (hypothèse 3). Par après, le dispositif sera présenté et critiqué au regard des témoignages recueillis (hypothèse 4). Une évaluation du dispositif par l'étudiante-chercheuse et une critique des entretiens semi-dirigés termineront la présente section.

5.2.1 Effets observés

Les résultats discutés ci-après discuteront les trois premières hypothèses. Les effets observés et présentés dans cette section seront uniquement basés sur les impressions des personnes, au vu de leur analyse personnelle. Aucun outil méthodologique « externe », telles que des observations, n'a pu appuyer ces impressions. C'est pourquoi, les traiter avec prudence est indispensable.

5.2.1.1 *Au niveau de la violence et des comportements violents (hypothèse 1)*

Tous les membres de l'équipe éducative et tous les élèves interrogés affirment qu'ils ont perçu des changements positifs dans l'environnement scolaire suite à la mise en place du dispositif. La violence est toujours présente mais il semble y avoir un mieux. L'acteur EE_5 explique qu'« il y a quand même eu des conflits mais c'est beaucoup diminué. Il n'y en a plus autant » (L64). L'élève 1 mentionne que ces effets s'observent chez les grands également : « Même avec les grands, il y avait beaucoup de grands de 4e et de 5e qui se disputaient avant, mais moins maintenant » (L73).

Plusieurs membres de l'équipe éducative mentionnent que le dispositif mis en place pour organiser la cour semble avoir des effets positifs. Le matériel proposé et l'organisation de la cour permettraient, en partie, de diminuer l'apparition des conflits. L'intervenant EE_2 mentionne que « Le dispositif dans la cour, fin tout le matériel, ça les a divertis, ça a empêché de créer le conflit puisqu'ils avaient de quoi s'occuper réellement, concrètement » (L66). Ces résultats s'apparentent aux résultats des recherches menées par la Fondation Robert Wood Johnson (2017) et de London et ses collaborateurs (2015). Ces mêmes auteurs expliquent que

les enfants, grâce à ces aménagements, ont tendance à s'engager dans une activité de leur choix, ce qui semble avoir, entre autres, des répercussions sur l'apparition des comportements violents. Les témoignages des enfants vont dans le même sens : moins de possibilités de se gêner l'un et l'autre, moins de disputes, plus occupés. Chaque acteur semble affirmer que le dispositif a eu un impact positif sur la violence scolaire ou du moins sur l'apparition de conflits et de disputes. Plusieurs recherches (KiVa, s. d. ; Moisan et al., 2014 ; Anderson-Butcher et al., 2003) confirment qu'en introduisant une intervention sur le terrain pour la gestion des comportements agressifs ou de la violence, des effets bénéfiques apparaissent. C'est ici que des données quantitatives auraient pu appuyer la validité de ce qui est avancé.

5.2.1.2 *Gestion des conflits et des comportements difficiles (hypothèse 1)*

Le point suivant traite plus spécifiquement de la gestion des conflits et des comportements difficiles. Les enfants ont-ils évolué dans leur manière d'aborder le conflit grâce au dispositif ? Certains outils mis en place permettent-ils d'améliorer la violence et les conflits sur la cour de récréation ? Plusieurs idées sont discutées par les acteurs de terrain.

Tous les bénéfices observés ne viennent pas spécifiquement du dispositif testé. Même si certains effets en découlent probablement, d'autres variables peuvent entrer dans l'équation. L'intervenant EE_6 exprime : « Je ne sais pas si c'est lié {au dispositif}, mais je trouve qu'il y a moins de conflits moi déjà » (L73). On peut penser que la maturité, les expériences vécues ou le rôle de l'éducation parentale peuvent, par exemple, avoir un effet. Au vu des nombreux facteurs d'influence liés au phénomène de violence (INSPQ, 2018 ; OMS, 2002), ce constat ne serait pas étonnant. Ceci est loin d'être un problème, que du contraire. En effet, le fait que plusieurs variables s'influencent, cela augmente possiblement les effets recherchés.

Les avis divergent encore quant à la capacité de verbalisation et de résolution de conflits des enfants. Le fait que le dispositif n'ait pu être mené à terme pourrait jouer un rôle sur ces constats. Cependant, de meilleures habiletés de résolution de problèmes sociaux devraient apparaître suite à la mise en place du dispositif, comme ce fut le cas suite à l'intervention menée dans l'étude de Moisan et ses collaborateurs (2014). Certains enfants semblent commencer à mieux anticiper ou gérer les situations qui se présentent à eux. L'enseignante du cycle 4 explique que les enfants sont plus autonomes dans la gestion de leurs conflits : « Chez les petits je ne sais pas, en tout cas, chez les grands, oui, ils essayaient plus de régler leurs histoires eux-mêmes et si vraiment ça dépassait leurs limites alors là, ils venaient m'en parler » (L110). Enfin, certains enfants mentionnent que le banc de réflexion et les EPR leur

permettent de réfléchir davantage à leurs actes. L'élève 3 explique que « C'est mieux le banc de réflexion parce que ça nous permet de réfléchir un petit moment, on est tout seul et personne vient nous embêter. Une punition, après on peut continuer et d'autres peuvent venir nous embêter » (L84), l'élève 5 discute quant à lui des EPR : « Oui, {les espaces de parole} ça permet de mieux gérer ses comportements et de réfléchir à comment on gère les conflits sur la cour » (L34). La zone calme est un lieu propice pour se calmer et réfléchir, seul d'après l'élève 5. Ces outils proposés par Humbeeck et son équipe (2019) semblent donc pertinents aux yeux des enfants. Les résultats de recherche de De Vos (2017) vont dans le même sens. Les EPR semblent avoir des effets positifs sur les conflits scolaires, ce qui, d'après cette même auteure, devrait avoir des répercussions positives sur la violence scolaire et sur le harcèlement scolaire. Un enfant (EL_3) explique qu'il a désormais moins tendance à crier lors d'un conflit mais plus à discuter et réfléchir. Ceci démontre que le dispositif semble faire son bout de chemin auprès de chaque élève, à des rythmes sans doute différents et en touchant les enfants à différents niveaux de leur personnalité mais ce qui est encourageant, c'est de voir qu'ils adhèrent à une partie de la démarche entreprise. Le Fonds Houtman (2020) mentionne que pour bien installer un projet d'une telle ampleur, il faut compter au moins trois ans. Ce constat est révélateur des effets observés jusqu'à ce jour.

Plusieurs membres de l'équipe éducative mentionnent avoir un autre regard sur la violence et les conflits depuis le travail entrepris. Ils témoignent être plus à l'écoute ou discuter davantage avec l'enfant. L'intervenante EE_1 dit : « C'est plus aussi, moi, par rapport à nous que le fait de faire ce système-là, beh on sent que nous, on réfléchit plus. Ben oui voilà, moi je vais proposer ça mais est-ce que c'est vraiment la bonne solution, la bonne punition, la bonne réparation qu'on va lui demander. Le fait que nous on réfléchisse plus à ce qu'on va proposer, beh les enfants aussi, je crois qu'ils suivent le mouvement et que c'est beaucoup plus facile à gérer pour eux aussi (L233). Ces propos sont prometteurs et confirment l'idée de modélisation par l'adulte (Beaumont et al., 2018 ; Bissonnette, 2020b). Pour que les effets attendus soient observés chez les enfants, les enseignants doivent eux-mêmes adoptés les comportements attendus et les enseigner aux enfants. Harmonie et cohérence sont maître-mots (Beaumont, 2014 ; Bissonnette, 2020a). De plus, avoir une bonne connaissance des enjeux sociaux qui motivent les enfants à commettre leurs actes et être à leur écoute pour mieux comprendre ce qui les a motivés à agir de la sorte sont des pratiques bénéfiques dans la gestion préventive des conduites violentes (INSPQ, 2018).

Un élève en particulier est cité par plusieurs acteurs de terrain et notamment par le participant EE_6 :

Allez, je prends le cas d'un X (nom de l'élève), qui est pour moi, une belle réussite. Si j'écoutais certains parents, il était viré 10 fois l'année dernière et c'est bien la preuve qu'avec du dialogue, de la bienveillance, etc. on peut amener chacun à s'améliorer finalement, pas que scolairement mais socialement aussi. Et donc, moi pour ça, par rapport à lui, spécifiquement, je suis super content. Il arrive énervé près de moi parfois mais il n'a frappé personne et il m'explique et tout se passe bien donc, notamment pour ce genre de gamins, ça leur fait du bien, je suis sûr. Il y a des balises en fait (L73).

Il s'agit d'un élève qui fait depuis plusieurs années de grosses crises de colère. Depuis plusieurs mois, son comportement évolue très positivement. D'autres éléments que le dispositif entrent en ligne de compte mais les acteurs expliquent que ce type de dispositif ne peut que lui être bénéfique et le pousser à évoluer. Selon l'intervenant EE_6, établir des balises paraît bénéfique pour nombre d'enfants, d'où l'importance de définir des attentes claires (Beaumont, 2014 ; Bissonnette et al., 2017 ; CDC, 2017).

L'élève 1 explique qu'elle ne se sent pas trop concernée par la violence, ce qui est sans doute le cas d'autres élèves. L'élève interrogée exprime malgré cela que l'environnement de la cour est plus agréable depuis la mise en place du projet. Dans cette optique, d'autres changements semblent apparaître et rendre l'environnement scolaire plus agréable pour les enfants. Cette observation est plaisante puisqu'elle renforce l'objectif premier du dispositif. En effet, agir grâce à une action préventive et holistique est préférable (Bissonnette, 2020b, Debarbieux et Blaya, 2009 ; Galand et al., 2012 ; INSPQ, 2018 ; Webster-Stratton, 2005) et permet, dans un même temps, de favoriser un climat sain et favorable à l'apprentissage (Saughnessy, 2006 ; Beaumont, 2014). Puisque le climat scolaire et les problèmes de comportement impliquent de nombreuses variables qui entrent en interaction (Bouwens et Desbiens, 2011 ; INSPQ, 2018 ; Massé et al., 2006 ; Poulin et al., 2015), c'est en agissant sur ces différentes variables et donc en utilisant une approche globale, holistique, que les effets sur la violence et sur le climat scolaire seraient simultanément les plus considérables. Ces changements plus généraux seront présentés dans le point suivant.

5.2.1.3 *Autres changements perçus (hypothèse 2)*

Suite à l'implémentation du dispositif au sein de l'école expérimentale, des changements qui ont des répercussions sur d'autres sphères ont été observés. Ces changements ne sont pas nécessairement spécifiques aux thématiques de la violence et de la gestion des conflits. Certains de ceux-ci semblent davantage découler des ateliers d'apprentissages socio-régulés et des EPR ; d'autres, sont plus spécifiques à l'aménagement de la cour.

Concernant les ateliers et les EPR, ceux-ci semblent permettre aux enfants de développer leur vocabulaire et d'utiliser un vocabulaire plus positif, d'après la participante EE_2. L'intervenante EE_1 explique que certains enfants ont partagé leur vécu des ateliers à la maison, ce qui pourrait signifier qu'ils ont eu un intérêt particulier pour ceux-ci. D'ailleurs, d'autres enfants expliquent qu'ils peuvent discuter sans devoir donner une bonne réponse, en étant écouté mais aussi, en prenant le temps d'écouter les autres. Ces valeurs sont préconisées au sein du dispositif, comme c'est le cas pour le programme anti-harcèlement KiVa (2017). Elles sont aussi recommandées par d'autres auteurs (Beaumont, 2014 ; Gaudreau, 2018 ; INSPQ, 2018 ; Verret et Massé, 2017) puisqu'elles semblent avoir un impact positif sur les capacités de gestion émotionnelle (Verret et Massé, 2017). L'entraînement aux habiletés sociales est souvent reconnu pour améliorer les comportements sociaux des enfants (Bowen et al., 2014, Gresham, 2015, cités dans Verret et Massé, 2017).

Les acteurs de terrain ont abordé l'aménagement de la cour extérieure sous l'angle de l'apparition des conflits. Ce point a été explicité précédemment. En effet, cet aménagement semble faire diminuer l'apparition des conflits puisque les enfants ont plus d'activités dans lesquelles s'engager. Outre ces bénéfiques, l'aménagement de la cour semble apporter d'autres bienfaits : la possibilité de jouer à de nouveaux jeux, une meilleure organisation de la cour et du matériel, des planifications de jeux plus claires et plus de possibilités de choix pour occuper son temps de récréation. Ces bienfaits ont l'air d'avoir des conséquences positives sur le bien-être de certains enfants et les relations qu'ils vivent. L'élève 6 dit qu'elle se sent mieux parce qu'il y a de nouveaux jeux, et l'élève 2 explique ceci : « Je trouvais que c'était une bonne idée de faire ça comme ça on apprend des autres jeux dans le coin des ballons, on peut jouer avec des autres jeux que des ballons, des vélos et des autres choses. Aussi, on peut choisir des jeux qu'on veut faire. Ce qui est bien aussi, c'est qu'on a un panneau pour savoir à quoi on doit jouer dans le coin des ballons un tel jour et un tel moment » (L11). Ces constats rejoignent les résultats de plusieurs études ayant montré les effets bénéfiques sur le plan social et physique d'aménagements de la cour de récréation (Bundy et ses collaborateurs, 2017 ;

Fondation Robert Wood Johnson, 2017 ; London et al., 2015 ; Massey et al., 2017 ; Massey, Stellino et al., 2018). Ces mêmes auteurs insistent sur l'importance de prévoir une section pour gérer les comportements sociaux. Bissonnette et ses collègues (2017) proposent dans cette perspective de définir des attentes et règles claires, visibles et explicites pour les enfants. Ces règles doivent être enseignées explicitement puisque cet auteur considère que tout ce qu'on attend de l'élève doit lui être enseigné, qu'il s'agisse d'apprentissages plus disciplinaires ou d'apprentissages sociaux. Le dispositif a tenté d'offrir un tel enseignement par les ateliers et une bonne organisation des comportements attendus grâce aux affiches présentes dans chaque zone. Les acteurs de terrain mentionnent que les règles sont claires et affichées, ce qui permet de recadrer directement l'enfant qui les dépasse. Cette gestion des comportements est moins énergivore pour le personnel et permet aux enfants de savoir clairement ce qui est attendu d'eux. Ceci semble un bon début pour une gestion efficace des comportements. A plus large échelle, proposer aux enfants des attentes réalistes et clairement établies maintiendra un climat chaleureux et encourageant (INSPQ, 2018 ; Gaudreau, 2017 ; Gaudreau, 2018). Des changements apparaissent donc profitables au climat scolaire général, grâce à la mise en place du dispositif. La structure de l'environnement de la cour de récréation s'avérerait donc bénéfique au climat scolaire de l'école, comme l'ont montré la Fondation Robert Wood Johnson (2017) et London et ses collaborateurs (2015) dans leurs travaux de recherche.

5.2.1.4 La zone d'activités ludiques turbulentes (hypothèse 3)

Les acteurs de terrain ont été interrogés concernant la zone d'activités ludiques turbulentes et sa nécessité. Tous les acteurs semblent affirmer que la zone ALT est nécessaire. Les membres de l'équipe éducative expliquent que certains enfants ont besoin de cette zone pour se défouler, elle permet de bouger et de jouer sans ballon, sans déranger les autres élèves qui souhaitent s'engager dans d'autres types d'activités. D'après les personnes interrogées, c'était une zone très prisée, ce qui marque tout l'intérêt de sa présence. Pellis et Pellis (2012) indiquent que ce type de jeux est crucial dans le développement de l'enfant, il en fait partie. Ceci explique probablement que les enfants la trouvent nécessaire et que beaucoup d'élèves s'y rendent. L'intervenante EE_3 indique qu'il est important de bien gérer ses gestes et de jouer en réfléchissant tout de même à ce qu'on fait :

En tout cas, les enfants l'aiment bien cette zone-là. Elle est nécessaire car elle leur permet justement de leur apprendre à limiter leurs gestes, leur force, à contenir leur force et à observer l'autre. Parce que les plus petits surement pas mais je pense que tu as apporté aux grands une observation envers l'autre,

c'est ça quand on voit que le visage est comme ça, c'est qu'il est touché. Puis il y a des endroits où on peut se toucher sur le corps, je pense, par exemple jamais la tête et tout ça. Si je pense qu'elle est nécessaire parce que ça leur apprend fortement à limiter et cibler au bon endroit leurs gestes et limiter leur force (L190).

C'est dans ce sens que plusieurs auteurs (Blaxall, 2014 ; Gaudreau, 2018 ; Pellis et Pellis, 2012) expliquent que permettre aux enfants de participer à des ALT les aide à prévenir l'agressivité, tout en découvrant leur corps et en apprenant à respecter les besoins et limites de leurs camarades. Néanmoins, Blaxall (2014) et Gaudreau (2018) expliquent que les ALT doivent être encadrées par un ensemble de consignes claires et par plusieurs apprentissages sociaux. L'accompagnement par un adulte est primordial afin d'accompagner les enfants et leur donner des feedbacks.

Les intervenants ont également été interrogés sur la nuance qui peut être faite entre la zone d'ALT et la violence. Tannock (2008) et Blaxall (2014) expliquent qu'il est très difficile pour les éducateurs de gérer les ALT sur la cour, ayant peur que cela ne dégénère. L'intervenante EE_3 en témoigne :

C'est peut-être ça que la zone était celle qui me faisait le plus peur. Si, il faut, ça partirait même très vite, je pense que ça peut même encore arriver que ça parte alors que c'est du acquis, je crois que tu dois toujours rester vigilante parce que ça pourrait vite repartir en cacahuète, je pense, c'est la zone la plus risquée pour ça et la zone ballons peut-être (L201).

Néanmoins, les acteurs interrogés semblent montrer que ces jeux sont inévitables sur une cour de récréation. Le mieux est de les planifier et de les encourager comme les autres jeux de la cour tout en offrant un environnement sécurisé, cadré par des consignes claires et par la supervision des adultes (Blaxall, 2014 ; Gaudreau, 2018). Même si ces jeux semblent appréhender davantage l'agressivité, à partir du moment où les règles et le cadre sont clairs et qu'une structure est instaurée, la gestion de ceux-ci semble possible. C'est en tout cas ce que les acteurs de terrain expliquent. De plus, en se penchant sur les paroles des enfants, on constate que pour eux, la différence entre une ALT et de la violence semble assez claire : « c'est pour faire semblant » (EL_4), « on ne fait pas mal » (EL_6), « on se taperait dessus si c'était de la violence » (EL_2). Carlson (2009) explique que les enfants discernent mieux le jeu turbulent d'une réelle bagarre que les enseignants. Cependant, l'élève EL_5 explique que par moments, il y a quand même un petit peu de violence, d'autres expliquent qu'elle apparaît notamment lors des jeux d'épées en mousse. Les enfants frappent assez fort à certains moments. Ceci illustre tout l'intérêt de poursuivre les ateliers d'apprentissages entrepris puisque comme dit précédemment, les effets ne se font pas tous en même temps et de la

même manière chez tous les enfants concernés. Le manque de temps dans la mise en place du dispositif en est possiblement une raison. Au vu des bienfaits que semblent procurer les ALT au niveau des habiletés sociales (Blaxall, 2014 ; Pellis et Pellis 2012, 2014), poursuivre l'investigation au niveau de la zone ALT semblerait pertinent.

5.2.1.5 *Retour sur les trois premières hypothèses de recherche*

Comme explicité précédemment, répondre aux deux premières hypothèses de recherche en se basant uniquement sur les *verbatim* des acteurs de terrain serait dangereux. En effet, des données quantitatives auraient permis d'appuyer les dires des personnes interrogées. Malgré cela, la tendance qui ressort des entretiens semi-dirigés réalisés peut être identifiée. La première hypothèse s'intéresse à la diminution de la violence suite à l'expérimentation du dispositif. La seconde s'interroge sur les effets du dispositif sur le climat scolaire général et le sentiment de sécurité des enfants.

Le temps d'expérimentation semble fort court pour affirmer que le dispositif fait diminuer la violence au sein de l'école expérimentale. Cependant, plusieurs effets positifs sont constatés. Les aménagements extérieurs permettent aux enfants de s'engager dans des activités de leur choix, dans des environnements prévus à cet effet. Cela évite les collisions, certains conflits ou gênes possibles dans une cour plus « traditionnelle ». Les ateliers de réflexion et les EPR semblent permettre aux enfants de s'exprimer davantage et de réfléchir ensemble, ce qui leur permettrait d'aborder le conflit différemment, principalement chez les grands. Grâce à ces deux actions, leur vocabulaire semble se développer et devenir plus positif dans leurs relations interpersonnelles. L'équipe éducative exprime également un changement quant à la manière d'aborder les conflits, cherchant plus à comprendre l'origine de ceux-ci. D'autres constats tels que la verbalisation des faits et la gestion des émotions devront se confirmer au fur et à mesure du temps et de l'adaptation du dispositif à la réalité du terrain. Au-delà du concept de violence scolaire, certaines actions composant le dispositif se montrent bénéfiques à plus large échelle. La clarification des règles, l'apport des apprentissages sociaux, l'entraînement aux habiletés sociales, les valeurs conductrices et les aménagements extérieurs semblent apporter des avantages sur le plan du climat scolaire. Une fois de plus, le manque de données quantitatives ne permet pas d'affirmer ces observations. Le dispositif ne semble pas être la seule variable qui opère des changements mais, son effet ne semble pas contre-productif ni inefficace, que du contraire.

L'hypothèse 3 cherchait à montrer si la zone ALT et les enseignements qui lui sont associés aideraient les enfants à mieux cerner la limite entre un jeu et des actes de violence, leur apprenant ainsi à gérer leur agressivité selon les expériences qu'ils rencontrent. Une distinction est nécessaire pour apporter des informations pertinentes à ce point. D'une part, la zone d'ALT, d'après ce qu'en disent les auteurs (Blaxall, 2014 ; Pellis et Pellis, 2012 ; 2014), participe à l'acquisition d'habiletés sociales, qui elles-mêmes jouent un rôle dans le processus de socialisation de l'enfant (Gaussot, 2002). Cette zone doit être cadrée et organisée afin d'assurer son bon fonctionnement (Blaxall, 2014 ; Gaudreau, 2018). D'autre part, les ateliers d'apprentissages socio-régulés et plus particulièrement ceux portant sur la violence et les émotions avaient notamment pour objectif d'aider les enfants à cerner cette limite entre la violence et le jeu. Plusieurs stratégies ont été utilisées : lecture des émotions, lecture des signes corporels et faciaux, jeux de rôle, discussions réflexives et enseignement d'habiletés de jeu tout en respectant ses camarades. Des outils plus spécifiques (annexe V) ont également permis de clarifier et de cadrer cette zone. Aux dires des élèves et des enseignants, les enfants semblent avoir bien compris la distinction entre la zone d'ALT et la violence. Néanmoins, en ce qui a trait à la seconde partie de l'hypothèse, il semblerait que le travail doive encore se poursuivre puisque certains élèves démontreraient toujours des mouvements très brusques et parfois violents au sein de la zone ALT. C'est un travail soutenu et entretenu au quotidien qui permettra de faire évoluer les élèves.

5.2.2 Qualité et mise en place du dispositif

Ce point traitera l'hypothèse 4 qui cherche à évaluer la qualité du dispositif développé au regard de la complémentarité de ces différentes actions.

5.2.2.1 *Emotions ressenties*

Dans l'ensemble, tous les acteurs ont bien vécu le projet. Certains d'entre eux étaient plus réticents au départ pour diverses raisons. Une enseignante était inquiète au niveau organisationnel. L'ampleur du projet et le temps à y consacrer l'effrayaient. Mais finalement, elle ne regrette rien et est très encouragée par les résultats pour la suite. Une autre intervenante appréhendait plus la zone d'ALT mais constate finalement que cela fonctionne très bien. Enfin, une dernière enseignante explique qu'elle était au départ dubitative par rapport à certains ateliers mais qu'après discussions et échanges avec l'équipe éducative, elle a vite pu établir des liens cohérents entre les concepts choisis et la violence scolaire. Toute l'équipe s'est sentie concernée et concertée, quels que soient les statuts. La direction a plutôt

vu le dispositif de loin puisqu'elle mentionne avoir totalement fait confiance à l'étudiante-chercheuse mais se sent très concernée par la philosophie du projet.

5.2.2.2 *Obstacles rencontrés*

Plusieurs obstacles ont été rencontrés par l'équipe éducative dans le cadre de la mise en place du projet. Certains sont internes à l'établissement et d'autres externes. L'équipe n'a donc pas toujours de prise dessus et c'est la flexibilité et l'adaptation qui sont de mise. Au niveau externe, tous les acteurs interrogés ont mentionné les problèmes rencontrés avec les services des travaux qui devaient venir aider à l'aménagement extérieur (peinture au sol, fourniture de meubles de rangement, fixation de panneaux). Le manque de place, le temps qu'il a fait et les financements ont également été abordés par certains acteurs. L'équipe éducative a peu de prise sur ces facteurs externes et doivent composer avec ceux-ci comme elle peut, au détriment parfois, de l'efficacité de leurs pratiques pédagogiques.

Au niveau interne, le temps est un obstacle mentionné par beaucoup d'acteurs. En effet, le dispositif n'a été installé que quelques semaines au sein de l'établissement, ce qui est peu pour observer de réels effets et pour approfondir les points à améliorer. Une réflexion devra se poursuivre au sein de l'équipe concernant l'organisation de l'armoire à jeux et une partie du matériel qui s'abîme vite. La mise en place des cercles de parole demandera également, pour certaines enseignantes, d'envisager d'autres stratégies de mises en place. Une enseignante explique qu'elle ne se sent pas à l'aise dans la démarche chez les plus petits et qu'elle n'a pas encore pris le pli de l'intégrer de manière systématique dans le programme de la semaine. D'autres intervenants expliquent qu'au départ, les tout-petits semblaient éprouver des difficultés à comprendre le système de zones et les différentes règles mais une amélioration a déjà été constatée. C'est dans le prolongement de cette idée qu'un grand obstacle se présente, à savoir la durabilité du projet. Le travail d'équipe va devoir se poursuivre et pour que le projet perdure, des ajustements réguliers seront nécessaires aux circonstances qui se présentent au personnel éducatif.

5.2.2.3 *Stratégies et composantes utilisées dans le dispositif proposé*

Différentes hypothèses concernant les effets observés suite à l'expérimentation du dispositif ont été discutées. Récolter le point de vue des acteurs de terrain sur la qualité de ce dispositif semblait indispensable et complémentaire pour assurer la qualité de ce travail. En effet, le dispositif s'est basé sur plusieurs sources scientifiques afin d'être constitué mais les choix ont

été influencés par le regard de l'étudiante-chercheuse en tant qu'enseignante. Apporter une critique constructive à ce dispositif paraît donc indispensable.

Dans un premier temps, les *verbatim* des acteurs de terrain seront utilisés pour rappeler les grandes composantes du dispositif : l'aménagement extérieur, les ateliers d'apprentissages socio-régulés, les EPR, la participation et la concertation de tous. Ces *verbatim* apporteront un premier regard critique si les personnes interrogées se sont prononcées dans ce sens. Un point présentant les prolongements envisagés par l'équipe éducative sera ensuite présenté. Finalement, l'étudiante-chercheuse effectuera une critique du dispositif proposé au regard de la littérature et de l'expérience vécue.

Les encadrés qui vont suivre proposent une lecture de certaines paroles des acteurs de terrain interrogés. Certains points ont déjà été discutés en partie dans les sections précédentes puisque les composantes du dispositif se recoupent avec les effets qu'elles ont produits. D'autres notions viendront s'ajouter et permettront de discuter la qualité du projet mis en place. Les aménagements extérieurs seront d'abord abordés, suivront les ateliers d'apprentissages socio-régulés, les EPR, la collaboration des acteurs et enfin la complémentarité des actions.

Les aménagements extérieurs

Plusieurs points sont abordés par les acteurs de terrain concernant les aménagements extérieurs. Tous semblent affirmer que les zones sont bien réparties et toutes utiles, même si l'espace manque pour certaines. Comme explicité précédemment, l'équipe éducative n'a pas de prise là-dessus. Par contre, plusieurs personnes interrogées mentionnent la gestion et peu de respect vis-à-vis du matériel comme l'explique l'élève 3 : « C'était bien sauf que je trouvais qu'on ne faisait pas très bien attention au matériel, comme les épées, on en avait acheté des nouvelles et un jour, elles étaient toutes cassées » (L21). De ce côté, l'équipe éducative pourra envisager d'investir. Le dispositif s'est inspiré du projet de Humbeeck et son équipe (2019) pour la création des zones. Ces auteurs expliquent que leur objectif est d'offrir une cour de récréation régulée, pacifiée et stimulée qui offre à chaque enfant l'opportunité de s'engager dans une activité qui lui convienne. Malgré le manque de résultats scientifiques quant au projet de l'Université de Mons sous la direction de Humbeeck, les intervenants du présent projet semblent séduits par l'efficacité de l'organisation de la cour. Plusieurs auteurs (Bundy et al., 2017 ; Fondation Robert Wood Johnson, 2017 ; London et al., 2015 ; Massey et al., 2017 ; Massey, Stellino et al., 2018) ont également témoigné, au cours de leurs travaux de recherche, des bienfaits d'organiser une cour de récréation sur le plan physique, social et

comportemental. Ces mêmes auteurs expliquent qu'une cour bien organisée ne fonctionne pas sans une bonne gestion des comportements. Pour ce faire, Bissonnette et ses collaborateurs (2017) apportent de précieuses informations. Etablir des règles claires, explicites, affichées à la portée des enfants, de même qu'enseigner et pratiquer ces règles sont des stratégies essentielles. Le dispositif a tenté d'utiliser au mieux ces stratégies et des effets apparaissent, c'est ce qu'en dit l'élève 3 : « Ben, on avait mis des affiches sur chaque zone, près de chaque zone et on avait mis des dessins pour les petits qui ne savent pas lire » (L16). Les 12 acteurs de terrain interrogés expliquent que les zones étaient bien délimitées, avec des panneaux pour savoir ce qui pouvait ou non être fait. Deux membres de l'équipe éducative insistent sur le fait que les consignes de rangement avaient été explicitement exposées et étaient très bien comprises et respectées par les enfants, l'intervenante EE_1 en témoigne :

Et ce que j'ai remarqué aussi beaucoup, c'est que le rangement, parce que moi j'avais peur du rangement, je me disais que ça allait être la cata mais non, pour le rangement, il n'y a jamais vraiment eu aucun problème. Quand on avait décidé que la cloche sonnait 5 minutes avant la fin de la récréation pour permettre à tous les enfants de ranger les jeux qu'ils avaient utilisés, beh ça, ça a vraiment bien fonctionné et les enfants connaissent vraiment bien les règles et les sanctions qui ont été décidées avec eux donc voilà (L207).

Les enfants plus jeunes ont plus de difficultés à cerner les règles d'après deux participantes (EE_3 et EE_5) mais cela pourrait s'expliquer par le processus développemental de l'individu. Au fur et à mesure du temps et des enseignements, ils parviendront probablement à mieux comprendre ce qui est attendu de leurs comportements dans le cadre scolaire.

Tout au long des interviews, une tendance s'est dirigée vers l'importance de la discussion. L'équipe éducative tout comme les enfants semblent se diriger vers plus de discussions, de compréhension, de sanctions cohérentes et formatives. Néanmoins, cette partie du dispositif ne paraît pas encore très harmonisée au sein des pratiques quotidiennes de l'équipe éducative. En effet, l'intervenante EE_4 dit : « Beh non, fin, on parlait pas spécialement de sanction mais c'est arrivé qu'on en mette de nous-mêmes parce ça allait trop loin mais il n'y a pas un système direct de sanctions et je trouve ça bien d'en mettre si tout le reste ne fonctionne pas » (L137). Chaque personne agit au mieux. Cependant, un travail plus spécifique sur la sanction formative et réparatrice mais aussi sur la nécessité de mettre des balises à un moment donné (à quel moment, comment, pourquoi, etc.) serait indispensable. L'harmonisation des pratiques assure l'efficacité de la gestion des comportements (Bissonnette, 2020b), c'est pourquoi c'est un travail en continu et basé sur des évaluations régulières qui permettra au dispositif de se poursuivre et d'assurer son efficacité.

Enfin, un point semble diverger au sein de l'équipe éducative, à savoir, la qualité des surveillances. Certains acteurs interrogés expliquent qu'une surveillance plus active où les personnes circulent et vérifient que tout va bien serait indispensable dans la bonne gestion des comportements sur la cour (EE_3 et EE_6). Bissonnette (2020b) affirme que le meilleur moyen de diminuer le harcèlement et la violence à l'école est de surveiller davantage. Mais, une autre partie de l'équipe trouve que ces moments leur permettent aussi de souffler et de pouvoir discuter un peu tout en surveillant et en intervenant lorsque c'est nécessaire. Delalande (2005) développe ce point de vue en expliquant que les enseignants s'intéressent peu à la cour et qu'ils considèrent que ce temps est aussi une pause pour eux. Certains aiment s'installer ou déambuler en discutant. L'équipe éducative dont il est question dans la présente expérimentation semble toutefois s'intéresser à la cour et lui faire place au sein de sa réflexion pédagogique au vu du présent projet mené dans leur établissement. Un projet d'école se mène en équipe. Ce point relatif à la surveillance pourrait faire partie d'une discussion au sein de l'équipe éducative mais il est important de garder à l'esprit que tout le monde doit se sentir bien dans le projet pour qu'il soit réalisable et efficace.

Les ateliers d'apprentissages socio-régulés

Beaumont (2014) soutient que l'apprentissage de comportements sociaux est important pour une bonne gestion de la violence. Plusieurs recherches ont montré les bienfaits d'interventions sur les habiletés sociales ou la gestion des conflits au regard des difficultés de comportement (KiVa Anti-Bullying Program, s. d. ; Moisan et al., 2014) ou de la gestion des conflits sur la cour de récréation (Anderson-Butcher et al., 2003 ; Massey et al., 2017 ; Fondation Robert Wood Johnson, 2017). De plus, Bissonnette et son équipe (2017) expliquent que pour gérer efficacement les problèmes de comportement, enseigner explicitement ceux-ci est nécessaire. Au regard de ces différents constats, la mise en place d'ateliers d'apprentissages socio-régulés au sein du dispositif proposé semblait pertinente et essentielle afin d'observer les résultats attendus. Les acteurs de terrain semblent d'accord avec ce point de vue même si certains ont eu quelques difficultés au départ à faire des liens entre les thématiques abordées et la violence scolaire. Des discussions d'équipe ont permis de favoriser la réflexion collective et la compréhension par tous comme l'explique la participante EE_4 :

Au début, je me demandais un peu plus {pour l'atelier} relaxation, j'étais un peu, je trouvais ça un peu bizarre puis au final, quand l'enseignante X a expliqué que c'était vraiment pour se canaliser et tout ça, beh là directement, on voit le lien. Mais quand on a dit relaxation, je les voyais un peu tous couchés par terre à faire des petits

massages et du coup là, quand elle a expliqué que c'était vraiment pour se canaliser soi-même et plus se recentrer et tout ça beh, je trouve que ça a porté son sens. Les trois autres on voit directement le lien je trouve (L50).

La diversité des pratiques pédagogiques utilisées semble avoir été bénéfique à l'apprentissage des enfants. L'intervenante EE_1 le mentionne dans le verbatim suivant :

C'était aussi très intéressant, d'aller dehors, de mimer des actions qui pourraient poser problèmes pendant la cour de récréation et que de toute façon on voit au quotidien parce que ça aussi, je tiens à souligner que c'est très intéressant d'avoir eu un projet qui a été mis en place par toi dans une école où tu travailles où tu vois vraiment les problèmes et les solutions qui peuvent être amenées et le fait de voir tout de suite ce qui pose problème dans la cour et de mimer une action qu'on a déjà observée qui ne s'est pas bien passée et réfléchir à comment faire pour ne plus qu'elle se reproduise, c'était vraiment totalement judicieux. (L79)

Certains enfants semblent déjà adopter une autre attitude même si le dispositif a été un peu court. Les enfants témoignent avoir appris des choses qui leur permettent d'évoluer et d'améliorer la vie de l'école. Ces apprentissages leur paraissent différents des apprentissages plus scolaires. Certains se sentiraient plus à l'aise car dans les discussions et les ateliers proposés, il n'y a aucune mauvaise réponse. Chacun partage ce qu'il souhaite, ce qu'il pense et s'engage aussi en écoutant et en tentant de comprendre l'autre. L'élève 2 explique ceci :

Beh j'aimais bien parce qu'on pouvait faire des groupes et apprendre des autres choses que des mathématiques, de l'orthographe et des autres trucs comme ça. Ce qui est bien aussi, c'est que avec Monsieur X, on peut parler de ce qu'on pense et qu'il n'y a pas de mauvaises réponses et que il y a toujours que des bonnes réponses, qu'on peut dire ce qu'on veut par rapport à ce qu'on parle et que aussi c'est bien parce que on découvre des autres choses. (L23)

Un volet s'ouvre inévitablement sur les compétences émotionnelles essentielles à la gestion des difficultés de comportement (Verret et Massé, 2017). Les interprétations entre les concepts et la pratique commencent à émerger chez les acteurs de terrain mais on peut voir dans certains verbatim que le travail doit se poursuivre car toutes les subtilités des concepts n'ont pas encore été cernées par les élèves comme par exemple pour l'élève 5 : « {Concernant l'atelier sur les émotions}, il ne faut pas trop être en colère et il faut être dans son coin quand on est en colère » (L27). Ce constat est normal. Cela montre la nécessité de poursuivre les investissements menés jusqu'à ce jour. Un intervenant de l'équipe éducative (EE_6) explique que d'après son ressenti, les EPR prennent « l'avantage » sur les ateliers car les ateliers sont plus compliqués à maintenir et à renouveler. Néanmoins, au vu de ce qu'en dit la littérature scientifique, les ateliers constituent une partie du dispositif des plus importantes puisqu'elle

permet l'enseignement explicite des comportements développé par Bissonnette et ses collaborateurs (2017). Ces auteurs se basent sur de nombreuses recherches scientifiques pour appuyer leurs dires, ce qui donne une qualité non négligeable à leurs apports théoriques (Bissonnette, 2020a, 2020b).

Les EPR

Cinq enfants interrogés sur les six semblent avoir perçu l'utilité de pratiquer des EPR et se sentent à l'aise d'y participer. L'élève 1 explique comment elle a perçu les EPR : « {A quoi servent les EPR ?} A dire ce qu'on ressent de la semaine et des choses à améliorer sans critiquer vraiment les choses, en disant ce qu'on pense. {Tu penses que ça peut aider à mieux gérer...} Oui, si on le fait toutes les semaines quoi » (L25). La pratique des EPR est proposée par l'équipe d'Humbeeck et son équipe (2019). De Vos (2017) a tenté de montrer les effets d'une telle pratique sur le harcèlement scolaire. Ses conclusions montrent que les EPR semblent avoir des effets positifs sur les conflits scolaires, ce qui engendre des répercussions positives sur la violence scolaire et sur le harcèlement scolaire. Les témoignages des acteurs vont dans ce sens puisque certains parlent de pouvoir rediscuter des conflits qu'il y a eu sur la cour comme l'élève 3 : « Ça c'était bien parce qu'on se rappelle ce qui s'est passé sur la cour » (L41). D'autres expliquent que l'objectif n'est pas de critiquer les choses mais plutôt de dire ce qu'on ressent et ce qu'on pense en cherchant à améliorer la vie à l'école. C'est dans cette optique que les EPR sont présentés par Humbeeck et son équipe (2019). Les EPR peuvent permettre d'enseigner des habiletés sociales ou du moins de les discuter et de mieux cerner les problématiques que les enfants rencontrent. Cette évaluation régulière pourrait être bénéfique aux équipes afin d'envisager les ateliers d'apprentissages socio-régulés qui suivent. Dans cette optique, plusieurs recherches ont montré les bienfaits d'interventions sur les habiletés sociales ou la gestion des conflits au regard des difficultés de comportement (KiVa Anti-Bullying Program, s. d. ; Moisan et al., 2014) ou de la gestion des conflits sur la cour de récréation (Anderson-Butcher et al., 2003 ; Massey et al., 2017 ; Fondation Robert Wood Johnson, 2017).

La participation des acteurs

Tous les acteurs semblent s'être sentis impliqués, enfants comme adultes, comme l'explique l'intervenante EE_1 :

Tu as tout de suite intégré tous les acteurs donc parfois c'est ça le problème dans un projet, c'est qu'on n'a pas toujours tous les acteurs d'impliqués mais là même les surveillantes étaient impliquées dans le projet donc je trouve qu'on a su tout de suite où on allait. (L8).

L'élève 2 explique également comment elle s'est sentie impliquée dès le départ : « {T'es-tu senti impliqué dans le projet ?} Oui, quand on décidait des idées qu'on voulait faire dans la cour » (L45). Les acteurs se sont engagés dans le projet. Cette constatation paraît nécessaire et indispensable lorsqu'il s'agit de travailler le climat scolaire d'un établissement (Webster-Stratton, 2005 ; Debarbieux et Blaya, 2009). La direction exprime avoir plutôt observé le projet de loin en faisant totalement confiance mais se sentait concernée par la philosophie du projet. Poulin et son équipe (2015) rappellent que la position qui sera adoptée par la direction aura un impact important sur la qualité du climat scolaire et de la collaboration. L'entrevue avec la direction aurait pu creuser la question en demandant les raisons pour lesquelles cette position de faire confiance a été adoptée et quels sont les objectifs et la planification qui seront envisagés pour l'avenir. En effet, la volonté de poursuivre le projet a été communiquée mais peu de détails ont été fournis quant au plan d'intervention et de maintien pour les mois à venir.

Les moyens utilisés pour impliquer l'équipe éducative et optimaliser l'efficacité du dispositif (concertations, discussions, projet émergent des besoins du terrain, dispositif clair et bien présenté, collaboration avec des personnes ressources extérieures, étudiante-chercheuse guidant le projet) ont été appréciés par l'équipe. La relation de confiance et la bonne communication sont également des points qui ont été cités par les personnes interrogées. Tout le monde était bien au courant de tout. Smith et son équipe (2008, cités dans Galand et al., 2012), de même que Bissonnette et ses collaborateurs (2017) expliquent que l'établissement d'une politique d'école claire favorisera un environnement sécuritaire, ordonné, prévisible et positif. Cette clarté et cette transparence semble avoir été une ligne directrice dès le début du dispositif ; non seulement au niveau de la collaboration de l'équipe éducative, mais aussi au niveau de la communication et de l'implication avec les enfants. La direction rappelle également l'importance de l'harmonisation et la cohérence des pratiques, ce qui est également confirmé dans la littérature (Bissonnette, 2020b).

Tous les membres de l'équipe éducative interrogés expliquent qu'ils se sont enrichis personnellement ou qu'ils ont appris à réfléchir davantage par rapport à la gestion de cette thématique qu'est la violence scolaire. En effet, très peu d'entre eux étaient familiarisés avec le sujet. La majorité des acteurs agissaient selon leur intuition, en espérant faire les bons choix selon les situations qui se présentaient à eux comme le signale la participante EE_2 : « On apprend ce qui marche et ce qui ne marche pas, puis, on rectifie la fois suivante » (L163). Tous les acteurs expliquent que le thème de la violence n'est pas abordé en formation initiale.

Certains expliquent que la gestion des conflits a déjà été abordée en formation continue mais ce type de formation offre principalement des apports théoriques. Ils expliquent que le soutien et le guidage par l'étudiante-chercheuse leur a permis de réaliser le projet concrètement car sans ça, cela n'aurait probablement pas été réalisé. Plusieurs auteurs indiquent que les acteurs de terrain sont trop peu préparés à la gestion des comportements difficiles et de la violence (INSPQ, 2018 ; Humbeeck et al., 2019 ; Humbeeck et Hardy, s. d. ; Mitchell et Bradshaw, 2013 ; OCDE, 2018; Tannock, 2008). Le CDC (2017) insiste pourtant sur la nécessité de former correctement les adultes pour la gestion des cours de récréation afin d'optimiser les avantages sociaux, scolaires, émotionnels et physiques.

La participation des acteurs dans le projet a l'air de leur avoir été profitable. Aussi, la dernière partie de l'entretien montre à l'unanimité, que les acteurs concernés souhaitent poursuivre voire même améliorer le projet pour l'avenir. Certains d'entre eux imaginent des prolongements à d'autres sphères composant la mini-société qu'est l'école. Une partie des acteurs interrogés expliquent qu'un travail au niveau du réfectoire ou de la classe pourrait être envisagé. D'autres expliquent que les conséquences du projet actuel pourraient se faire ressentir à plus long terme sur le climat scolaire en général sans pour autant devoir créer un tout autre dispositif. Elargir les thématiques abordées dans le présent dispositif suffirait (exemple : ne pas se limiter au travail sur la cour de récréation mais cibler toutes les sphères de l'école : classe, réfectoire, etc.) Dans le prolongement de ce qu'avancent Galand et ses collaborateurs (2012) en questionnant la culture d'évaluation à points de l'école, certains se sentent interpellés, d'autres prennent position. Ils se rendent compte que le système à points peut être une forme de violence. Néanmoins, modifier le système de points permettra-t-il réellement aux enfants de diminuer les comparaisons qui ont tendance à mener à une certaine forme de violence ? Si les points sont modifiés, comment rendre compte de manière objective et authentique des capacités de l'élève ? Un membre de l'équipe (EE_6) suggère des pistes, la réflexion semble être en cours...

Ce n'est pas pour rien qu'on l'a mis dans le plan de pilotage. Revoir notre bulletin. Moi je voudrais un système d'évaluation où on souligne surtout le positif. Alors on va me dire ouais mais il faut quand même souligner ce qui ne va pas. Beh je n'ai pas dit le contraire mais je veux qu'on insiste plus sur le positif dans le système de l'évaluation. Parce que parfois, dans certains bulletins, tu as l'impression que le gamin, il ne sait rien faire. Et ça, ça me heurte. Aucun gamin n'est dépourvu de compétences. Le seul problème, c'est si on ne se base que sur des compétences scolaires. On va leur donner cette image et finalement, ils vont y croire à cette image. Les points, moi je n'en veux plus, clairement. Maintenant, il y a moyen d'en mettre sans en mettre, mais euh qu'on ne parle pas de points alors, beh voilà ce mois-ci, on a travaillé 22 compétences, on les a travaillées en classe, j'en ai évaluées 7, et votre enfant en a

réussi 5. Et là, tu as tout. Il faudra revoir le système d'évaluation aussi, quand on entend que 30% du temps scolaire est consacré à évaluer, ça me heurte. Alors ça est là pour rassurer les parents, mais c'est pas ça notre job, c'est pas rassurer les parents.

Complémentarité des actions

Deux témoignages, illustrant la pertinence que semble avoir la complémentarité des actions du dispositif proposé aux yeux des acteurs de terrain interrogés, disent ceci :

Mais en tout cas, les trois choses sont vraiment bien liées parce qu'on aurait tendance à dire que ben oui l'aménagement de la cour, en soi, c'est le plus important et je trouve que pourquoi il y a des disputes dans la cour beh peut-être parce que les enfants ne savent pas gérer leurs émotions donc les ateliers des émotions avaient toute leur place. Peut-être que pour un one shoot comme ça, on dirait ben non il n'y a pas besoin mais quand on gratte un peu ou si on veut que ça fonctionne dans la cour, il faut vraiment aller chercher les causes des problèmes et savoir réagir par rapport à nos propres sentiments et nos propres émotions donc les ateliers émotions avaient vraiment toute leur place. (EE_2, L41)

Pour moi, elles sont complémentaires parce que savoir gérer un conflit beh qui se passe dans la cour, l'enfant doit savoir analyser déjà le conflit donc tu en avais besoin par exemple moi dans les émotions fin ça c'est pas gérer le conflit, c'est plutôt gérer ce qu'il ressent lui donc par exemple, je pars de mes émotions que j'ai fait en classe, sans ça beh l'enfant ne va pas savoir se gérer, observer comment l'enfant est, voir quelle émotion il est en train de vivre et comment lui il va savoir aider son copain à vivre son émotion et à résoudre cette émotion-là pour que ça se passe mieux et qu'il n'y ait plus de conflit. Donc, il fallait qu'ils connaissent toutes les sortes d'émotions pour savoir les détecter et savoir mieux gérer ce qu'il va se passer dans la cour et dans les discussions qu'il y a. Mais les cercles de parole, c'est sûrement indispensable aussi parce qu'avec ça, ils comprennent aussi beaucoup de choses, il faut tout, il faut un tout. Tu ne saurais pas avoir ton projet sans les, sans tout. (EE_3, L24)

Ce qui paraît clair, c'est que l'aménagement de la cour de récréation sans travail de fond sur les habiletés sociales ou la gestion des conflits aurait probablement démontré des manquements. En effet, plusieurs interventions sur la cour de récréation associent inmanquablement un travail sur les habiletés sociales, la gestion des comportements ou la gestion des conflits (CDC, 2017 ; Fondation Robert Wood Johnson, 2017 ; London et al., 2015 ; Massey, Stellino et al., 2018). D'autres recherches cherchant à diminuer les comportements agressifs ou le harcèlement scolaire tentent également d'intégrer des actions liées à des apprentissages sociaux (De Vos, 2017 ; KiVa, s. d. ; Moisan et al., 2014). Au regard de ces travaux, la complémentarité des actions semble cohérente. Cependant, des recherches plus spécifiques, permettant d'étudier l'impact de chaque action sur la violence scolaire, apporteraient des informations utiles pour critiquer plus empiriquement la qualité du dispositif dont il est question dans ce travail.

5.2.2.4 *Evaluation du dispositif*

La critique du dispositif a débuté lors de la présentation des résultats qualitatifs et plus particulièrement dans la partie « Stratégies et composantes du dispositif ». Les données récoltées auprès des acteurs de terrain ont permis d'apporter leur regard sur la qualité du dispositif. Ce regard a été mis en lien avec les apports théoriques et est très instructif. L'étudiante-chercheuse a également pu apporter un regard critique à la démarche qui a été proposée. Certains points vont être davantage développés ci-après dans le cas où cela n'a pas été réalisé précédemment.

La plus grande qualité du travail est que chaque choix a été fait au regard de l'interaction entre les besoins du terrain et des informations que fournit la littérature scientifique dans la prévention et la gestion des comportements et de la violence. Cette force est également une limite dans le présent travail. Tout d'abord, ces choix ont été filtrés par l'étudiante-chercheuse. Même si elle a tenté de les effectuer de la manière la plus objective possible et au regard de la littérature, des principes personnels sous-jacents ont probablement eu une influence. De plus, la qualité de ce dispositif repose sur de nombreuses sources mais aucun dispositif relevant des mêmes composantes n'a déjà été validé par la recherche. C'est pourquoi, développer un outil méthodologique permettant d'évaluer son efficacité et la qualité de chaque action serait utile. Ce n'est pas parce que chaque choix a été validé par la recherche que la mise en lien de tous ceux-ci est inévitablement pertinente et efficace.

Au niveau opératoire, favoriser encore davantage les échanges et la collaboration entre acteurs est une piste intéressante. Certains concepts ne semblent pas encore compris ou mis en place de manière harmonieuse par tous les acteurs. La construction collective est une notion qui doit s'entretenir et se maintenir au fil du temps afin d'assurer les effets sur du long terme. Elle est également évolutive. Les ateliers vont devoir évoluer et aborder d'autres concepts nécessaires au bon développement social des élèves. Les EPR devraient également constituer un sujet à discuter en équipe afin de clarifier son fonctionnement et de voir comment optimiser celui-ci au sein du quotidien scolaire. La notion de sanction devrait aussi être abordée en équipe afin de clarifier son utilisation et de tenir compte de toutes les variables qui peuvent émerger. Il en va de même pour l'organisation et le respect du matériel. Il est certain que le temps d'expérimentation était de courte durée, cela a eu un impact sur la mise en place de celui-ci. C'est maintenant à l'établissement concerné de poursuivre le projet au mieux et de l'entretenir comme il se doit pour que les effets se poursuivent dans ce sens. Des évaluations et ajustements réguliers seront nécessaires. Cependant, les projets mis en place à l'échelle

d'une école sont difficiles à entretenir dans le temps puisqu'après l'euphorie du début, des difficultés vont continuer à apparaître et l'équipe devra poursuivre le travail entrepris en restant motivée.

Cette critique répond à l'hypothèse 4 qui cherchait à montrer que les différents éléments composant le dispositif forment une belle complémentarité qui permettrait d'agir sur la diminution de la violence scolaire. Une réponse claire et précise ne peut être donnée à cette hypothèse mais celle-ci a, en tout cas, été murement réfléchie, et présente des faits avérés mais aussi de nombreux prolongements qui permettraient d'apporter une réponse plus complète à cette hypothèse de recherche pour l'avenir.

5.2.3 Critique des entretiens semi-dirigés menés

La récolte des données qualitatives par les entretiens semi-dirigés présente des limites méthodologiques dont il faut prendre connaissance lors de la lecture de ce travail. Il n'y a par exemple eu qu'une seule entrevue avec chaque répondant. L'échantillon était de petite taille (6 EE et 6 EL). Une seule situation géographique (rurale) et un seul établissement ont été étudiés. Non seulement un biais de réponse pouvait intervenir suite à la désirabilité sociale mais aussi parce que l'étudiante-chercheuse était un membre de l'établissement. Tout a dû être réalisé en ligne et via des plateformes permettant des visioconférences, ce qui a pu interférer dans la qualité de la communication et dans la sécurité des répondants. Enfin, les entretiens ont été réalisés dans des circonstances inédites suite au COVID-19. Cette situation inédite a pu avoir des conséquences psychologiques méconnues sur les répondants. Au niveau des entretiens destinés aux enfants, des questions à réponse fermée étaient fort présentes, ce qui ne permettait pas de bien entrer dans un processus de compréhension de la réalité de l'autre. Elles auraient dû être plus adaptées selon l'âge des enfants. La précipitation de la situation, et la volonté de réaliser rapidement les entrevues afin que ce ne soit pas trop lointain dans les souvenirs des enfants au vu des circonstances du COVID-19 en ont été des causes. Au niveau des entrevues menées avec l'équipe éducative, il était parfois difficile d'être à la fois un membre de l'établissement étudié et la personne qui pose les questions et qui doit rebondir sur les dires des acteurs. Les interventions ne vont pas toujours dans le sens attendu des interviewés. Cela s'est particulièrement fait ressentir avec la direction. Un constat a été effectué : plusieurs questions auraient été nécessaires afin d'investir au niveau de la dynamique installée par le leadership et des aménagements futurs qui seront prévus pour entretenir le projet. L'étudiante-chercheuse en a pris conscience trop tard. Avec plus de recul par rapport aux différents statuts, la démarche aurait peut-être été plus efficace et objective.

5.3 Limites de la recherche

Plusieurs limites ont été abordées tout au long du travail. Mettre en regard les limites concernées au moment où on en parle semble pertinent et être une analyse plus fine que d'énumérer tout à la fin. Néanmoins, quelques limites concernent l'ensemble de la recherche donc les expliciter dans ce point semble utile.

Une des plus grandes limites de ce travail est bien évidemment le temps. Non seulement, la mise en place de ce dispositif dans le cadre de ce mémoire était déjà de courte durée pour évaluer les bénéfices du projet mais à cela est venu s'ajouter les circonstances exceptionnelles du COVID-19. Le dispositif n'a donc pu être mené jusqu'à terme. Le thème abordé, cela a été annoncé dès le départ, est complexe. Les définitions et interprétations peuvent varier. C'est pourquoi, tout au long du projet, l'acte défini comme violent a été clarifié et discuté. Néanmoins, cette subjectivité ne peut disparaître complètement et c'est une des limites de ce travail. Lorsque les évaluateurs ont dû compléter la grille d'observation, tout ne pouvait pas être maîtrisé même si les observateurs avaient été formés et avaient pu s'entraîner. Une part de subjectivité interfèrera toujours. Le travail de la violence scolaire n'est pas une science exacte. Comme explicité précédemment, le projet était ambitieux et holistique. Ceci présente une force dans le travail et la cohérence de l'action mais également plusieurs limites. Il est difficile de délimiter quelle action a eu quel effet sur les comportements des élèves. Le dispositif a été évalué dans son ensemble. D'un point de vue méthodologique et scientifique, le présent mémoire pourrait être retravaillé. Tout au long de la rédaction du travail, l'étudiante-chercheuse s'est familiarisée de plus en plus avec le sujet abordé et même en arrivant à la rédaction des résultats, certains outils ou certaines sources scientifiques apparaissaient encore. Celles-ci, d'après leur pertinence, auraient dû être considérées dès le départ dans le travail mais ce n'est pas toujours possible puisqu'il faut bien mettre un terme au travail à un moment donné. C'est ici que les variables temporelles et développementales prennent tout leur sens. Ces manquements ont créé des frustrations chez l'étudiante-chercheuse mais ils sont inévitables lors de la rédaction d'un tel travail.

Au niveau des effets observés, aucune certitude ne peut être attribuée au fait que ceux-ci proviennent réellement du dispositif. D'autres variables peuvent et doivent certainement avoir eu un impact également : la maturité, le vécu personnel, l'apport de l'éducation parental, etc. De plus, l'environnement a également dû façonner les différentes composantes du dispositif sans qu'on ait une quelconque prise dessus. Les comportements violents de type verbal ou psychologique sont possiblement sous-représentés, puisque la grille d'observation ne

semblent pas adaptée à tous les cycles confondus et ne permet pas de tout observer. Les questionnaires ont pu remédier en partie à ce manquement. Cependant, d'autres stratégies auraient permis d'offrir une qualité des résultats plus valide. Effectuer une passation des questionnaires à plusieurs reprises sur l'année amènerait les enfants à réfléchir davantage à la problématique et à leur ressenti face à celle-ci. Aussi, les biais de désirabilité sociale diminueraient peut-être à force d'intégrer un tel questionnaire de manière plus habituelle. Enfin, puisque le sujet spécifique traité dans ce travail est la violence, un second questionnaire plus spécifique à la violence pourrait être intégré afin de recueillir des informations plus précises quant à la victimisation des pairs au sein des établissements étudiés.

Les diagnostics effectués sont approximatifs et la majorité des résultats communiqués sont basés sur des paroles auto-rapportées, d'où l'importance de prendre connaissance de ce travail avec prudence. En ce qui a trait à l'échantillon étudié, les écoles représentent une région spécifique de la FW-B. Les observations ne sont pas représentatives d'une population plus large ou plus nationale. Enfin, en ce qui concerne la double casquette de l'étudiante-chercheuse. Comme explicité précédemment, ceci a pu biaiser la récolte de certaines données. Néanmoins, le fait de faire partie de l'équipe éducative concernée a également facilité l'acceptation du projet, la confiance accordée, et la volonté de travailler sur le dispositif avec toute l'équipe. Avoir vécu la mise en place du projet du début à la fin a également permis de pouvoir le critiquer de manière plus fine. Le travail a été rédigé en gardant la casquette de chercheuse et en essayant de maintenir toute l'objectivité possible.

5.4 Prolongements possibles suite à la recherche

La présente recherche, de même que le dispositif qu'elle développe, impliquent de nombreuses composantes. L'évaluation réalisée dans le cadre de ce travail a porté sur l'ensemble du dispositif et sur ses effets au niveau de la cour de récréation. Plusieurs prolongements sont possibles. Construire un outil qui permettrait une évaluation du dispositif en soi, destiné à mesurer l'effet des différentes variables impliquées permettrait une meilleure analyse de celui-ci. Différentes recherches pourraient également être effectuées en comparant plusieurs écoles. Certaines écoles mettraient en place certaines actions, d'autres axeraient leur intervention sur d'autres composantes et enfin les dernières seraient des écoles contrôles. A partir de ces différentes interventions ou non-interventions, des effets pourront être observés et des conclusions plus précises pourraient être effectuées quant à la pertinence du dispositif. La grille d'observation constituée pourrait à elle seule constituer un travail de prolongement. Tenter de l'améliorer pour qu'elle couvre un maximum de sujets observables et évaluer sa fiabilité et sa précision pourrait faire l'objet d'un travail à part. En prolongement de l'actuel projet, le dispositif pourrait être allongé à d'autres sphères constituant l'école. Agir différemment et de manière évolutive dans les ateliers, réfléchir à comment englober d'autres sphères par quelques aménagements spécifiques et continuer le travail global sur le climat scolaire et dans l'établissement seraient des stratégies conductrices. Même si l'approche globale est difficile à implémenter dans le cadre d'un travail, elle semble présenter des effets considérables sur l'environnement scolaire. Enfin, Galand et ses collaborateurs (2012) s'interrogent sur la culture de l'évaluation au sein du système scolaire. Selon eux, prévenir la violence nécessite de replacer les apprentissages au centre et de limiter la différenciation des cursus scolaires, qui est une source de comparaison entre les individus et de classement scolaire. Investir dans un projet plaçant l'apprentissage et la réussite de tous au centre du projet pédagogique plutôt que le classement scolaire et la réussite de quelques-uns et en évaluer les effets sur la violence en milieu scolaire pourrait être un prolongement éventuel. Le présent travail visait la gestion de la violence sur la cour de récréation mais la violence est omniprésente dans l'ensemble du système scolaire. Investir dans d'autres sphères semble donc un travail très intéressant.

6 Conclusion

La violence scolaire est un sujet d'actualité important. Au vu de sa prévalence et des conséquences qu'elle peut avoir à différents niveaux de développement, la traiter est indispensable. L'objectif du présent travail était de mettre en place un dispositif pour tenter de gérer et de diminuer la violence au sein d'un établissement scolaire du fondamental. Ce dispositif s'est appuyé sur de nombreux travaux de recherche afin d'être constitué, de même que sur les besoins du terrain. Les grands principes qui le guidaient étaient une approche préventive et holistique. Le projet était ambitieux. Le peu de temps prévu pour l'expérimentation et les circonstances exceptionnelles liées au COVID-19 n'ont pas permis d'observer si les résultats obtenus s'apparentaient aux effets attendus. De plus, de nombreuses limites sous-tendent le travail de recherche. Donner une réponse à la question de recherche est donc difficile. Néanmoins, les données relatives au pré-test montrent que la violence est bien présente dans les deux écoles étudiées, quotidiennement, et dans les différents cycles d'études. De plus, en s'appuyant sur les paroles auto-rapportées des acteurs de terrain, des effets bénéfiques semblent apparaître au sein de l'établissement à différents niveaux : le rapport au conflit, la fréquence d'apparition du conflit, l'activité sur la cour de récréation, le plaisir de jouer, les valeurs de communication et la gestion des émotions. Ces effets peuvent avoir un impact sur la violence scolaire. Ceux-ci ont été présentés de manière détaillée dans le point « Résultats et discussion ».

Au-delà des limites de ce travail, la recherche fut enrichissante et l'expérience sur le terrain était pleine de sens. Elle alliait théorie et pratique, ce qui était une grande volonté de l'étudiante-chercheuse dans la réalisation de ce travail de fin d'études. Ce choix éclaire une prise de conscience importante faite au cours des quatre dernières années durant lesquelles le cursus de maîtrise en sciences de l'éducation a été entrepris. La durabilité et le maintien du projet dans le temps permettront de poursuivre les efforts entrepris et de continuer à travailler la culture de l'établissement scolaire, ce qui paraît indispensable dans la gestion et la prévention de la violence scolaire. Même si la réponse à la question de recherche peut être difficilement donnée, une ligne directrice semble tout de même se dégager dans la gestion des violences scolaires. Elle s'articule sur une approche préventive et holistique qui privilégie des stratégies d'enseignement de la gestion comportementale et de la gestion émotionnelle.

7 Bibliographie

Albarello, L. (2011). Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche. De Boeck Université.

American Academy of Pediatrics {AAP}. (2013). The crucial role of recess in school. *Pediatrics*, 131(1), 183-188. doi : 10.1542/peds.2012-2993

Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Anderson-Butcher D., Newsome W., & Nay S. (2003). Social skills intervention during elementary school recess: A visual analysis. *Children & Schools*, 25, 135-146. doi : 10.1093/cs/25.3.135

Bastien, S. (2007). Observation participants ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Beaumont, C. (dir.). (2014). *Revoir notre approche en prévention de la violence et de l'intimidation : des interventions soutenues par la recherche* {Mémoire présenté au secrétariat du forum sur l'intimidation, ministère de la famille, Université Laval}. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/2014-12-08-Memoire.pdf>

Beaumont, C., Leclerc, D., et Frenette, E. (2018). *Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017* (Rapport du groupe de recherche SEVEQ). Université Laval. https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/RAPPORT-FINAL-2013-2015-2017.pdf

Bègue, L. (2015). *L'agression humaine*. Dunod.

Bissonnette, S. (2020a, 4 février). *L'enseignement explicite, une pédagogie fondée sur les preuves* {communication orale}. Conférence du service AIDE, Liège. Myuliège.be

Bissonnette, S. (2020b, 6 février). *Gestion efficace des comportements (gestion de la classe)* {communication orale}. Conférence du service AIDE, Liège. Myuliège.be

Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière éducation.

Blatchford, P., Baines, E. et Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games : sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British journal of developmental psychology*, 21, 481-505. <https://doi.org/10.1348/026151003322535183>

Blaxall, J. (2014). Le jeu turbulent – Quelle est son importance ? *Interaction FCSGE*, 28(2), 27-31.

Blaya, C. (2006). *Violence et maltraitance en milieu scolaire*. Armand Collin.

Blaya, C. (2016). Cybervictimisation, victimisation ordinaire et perception du climat scolaire chez les lycéens français. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 1, 155-176. https://www.researchgate.net/publication/305656561_Cybervictimisation_victimisation_ordinaire_et_perception_du_climat_scolaire_chez_les_lyceens_francais

Bowen, F. et Desbiens, N. (2011). *La violence chez l'enfant : approches cognitive, développementale, neurobiologique et sociale*. Solal Editeur.

Bundy, A. Engelen, L., Wyver, S., Tranter, P., Ragen, J., Bauman, A., Baur, L., Schiller, W., Simpson, J., Niehues, A., Perry, G., Jessup, G., Naughton, G. (2017). Sydney playground projet : a cluster-randomized trial to increase physical activité, play, and social skills. *Journal of school health*, 87(10), 751-759. <https://doi.org/10.1111/josh.12550>

Buss, A. H. (1961). *The psychology of Aggression*. Wiley.

Carey, M. L. (2017). *Mindful or mind full? the effectiveness of a small scale mindfulness-based intervention in a mainstream primary school with year four children* {Thèse de doctorat}. University of Birmingham. <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/7898/>

Carlson, F. (2009). Rough and tumble play 101. *Exchange*, 70-73.

Centers for Disease Control and Prevention {CDC}. (2000). *Promoting better health for young people through physical activity and sport*. https://usa.usembassy.de/etexts/sport/Promoting_better_health.pdf

Centre d'Action Laïque de la Province de Liège {CAL}. (2020). *Jeux récréA+*. https://www.calliege.be/wp-content/uploads/2019/04/20190201_seraing_fichesjeuxRECREA_complet.pdf

Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes (CRIVIFF). (2014). *Colère, agressivité, conflit et violence : synonymes ? Les enfants exposés à la violence conjugale*. <https://www.enfants-exposes.criviff.qc.ca/colere-agressivite-conflit-et-violence-synonymes>

Centre for education statistics and evaluation. (2017). *Anti-bullying interventions in schools – what works ?* https://antibullying.nsw.gov.au/media/documents/Anti-Bullying-in-Schools_What-Works.pdf

Commission scolaire de la Baie-James. (2014). *Politique relative à la prévention et à l'intervention dans les situations de conduites dangereuses*. http://csbj.qc.ca/my_uploads/2015/08/prevention-et-intervention-dans-les-situations-de-conduites-dangereuses.pdf?x43004

De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Presses universitaires de France.

De Vos, C et Girard, C. (2017). *La mise en place d'un programme de médiation par les pairs peut-elle diminuer le phénomène de harcèlement au sein d'une école ?* {Mémoire de maîtrise}. Université catholique de Louvain.

Debarbieux, E. et Blaya, C. (2009). Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par « l'évidence » ? *Criminologie*. 42(1), 13-31. <http://id.erudit.org/iderudit/029806ar>

Delalande, J. (2006). La cour d'école : un espace à conquérir par les enfants. *Enfance et psy*, 33(4), 15-19. <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2006-4-page-15.htm>

Deltour, C. (à paraître). *Etude d'implantation d'un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire : le School-Wide Positive Behavior Support ou SWPBS* {Thèse à paraître}. Université de Liège.

Deslauriers, J.-P. et R. Mayer (2000). L'observation directe. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte et coll. (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 135-157). Gaëtan Morin éditeur.

Deslauriers, J.P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (Éds.), *La recherche qualitative*. Enjeux épistémologiques et méthodologiques (p. 85-109). Gaëtan Morin.

Fonds Houtman. (2020). Repenser les espaces de récréation : vers la citoyenneté, l'épanouissement et l'empathie. 27, 1-8. <http://fondshoutman.be/cahiers/>

Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2e ed.). Chenelière éducation.

Gaines, J. (2016). A school replaced detention with meditation. The results are stunning. Upworthy. <https://www.upworthy.com/this-school-replaced-detention-with-meditation-the-results-are-stunning>

Galand, B. (2004). Prévenir les violences à l'école : quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *JDJ*, 240, 20-27. http://www.sdj.be/admin/docs/Prevenir_violence_ecole_Galand_JDJB240-4.pdf

Galand, B. (2009). L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 69, 1-37. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561583/document>

Galand, B. (2011). Le rôle de l'environnement scolaire dans le développement des conduites violentes. Dans Bowen, F. et Desbiens, N. *La violence chez l'enfant : approches cognitive, développementale, neurobiologique et sociale*. Solal Editeur.

Galand, B., Carra, C., Verhoeven, M. (dir.). (2012). *Prévenir les violences à l'école*. Presses Universitaires de France.

Galand, B., Philippot, P., Petit, S., 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). DOI: <https://doi.org/10.7202/012078ar>

Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université de Québec.

Gaudreau, N. (2018). PPG-7022 : notes du cours 9 {Présentation PowerPoint}. Repéré dans l'environnement monPortail : <https://monportail.ulaval.ca/>

Gaussot, L. (2002). Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité. *Spirale*, 24, 39-51. doi : 10.3917/spi.024.0039

Godfroid, T. (2012, 10 mai). *Préparer et conduire un entretien semi-directif* {communication par affiche}. Séminaire méthodes de sciences sociales et santé : les enquêtes

qualitatives – principes et enjeux actuels. Université de Lorraine. <http://cruh.univ-lorraine.fr/sites/cruh.univ-lorraine.fr/files/documents/Tiphaine%20Godefroid.pdf>

Hinton, M. (2017). New research brief supports recess for all elementary school students. Education Week http://blogs.edweek.org/edweek/time_and_learning/2017/03/new_research_brief_supports_recess_for_all_elementary_school_students.html

Houssa, M. et Nader-Grosbois, N. (2018). *Comment interroger de jeunes enfants (5-8 ans) par questionnaire ? Vade-mecum*. Fédération Wallonie-Bruxelles. file:///Users/alice/Downloads/Vade-mecum_interroger%20jeunes%20enfants%20.pdf

Houssa, M. et Nader-Grosbois, N. (s. d.). *Réalisation d'enquêtes quantitatives par questionnaire auprès de jeunes enfants (5-8 ans) : étape 1 : rapport final de recherche*. Université catholique de Louvain. http://www.oejaj.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=83053c6509e9c55daaad82cd9b3ed5adba6ff3e6&file=fileadmin/sites/oejaj/upload/oejaj_super_editor/oejaj_editor/pdf/Enquete_Quanti/RapportFinal_EnqQuanti.pdf

Humbeeck, B. (2020, 4 février). *La cour de récréation : un espace à conquérir, un territoire à maîtriser, un univers à investir...* {communication orale}. Colloque - Les espaces récré sont repensés ! Place à la citoyenneté, l'épanouissement et l'empathie. Liège, Belgique. http://www.fonds-houtman.be/fr/les-espaces-recre-sont-repenses-programme-du-colloque-du-4-fevrier-2020.html?cmp_id=7&news_id=113&vID=8

Humbeeck, B. et Hardy, F. (s. d.). *Projet – prévention de la violence dans les cours de récréation* {document en préparation}. Département des sciences de l'éducation. Université de Mons.

Humbeeck, B., Lahaye W. et Berger, M. (2019). *Aménager la cour de récréation en un espace où il fait bon vivre*. DeBoeck.

Institut National de Santé Publique du Québec (INSPQ). (2018). *Rapport québécois sur la violence et la santé*. <http://www.inspq.qc.ca>

Jaffe, P. G, Crooks, C. V. et Watson, C. (2014). *Creating Safe School Environments: From Small Steps to Sustainable Change*. Althouse Press.

Janosz, M. Pascal, M., Bouthillier, C. (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles secondaires publiques québécoises : portrait de multiples échantillons d'écoles entre*

1999 et 2005. Université de Montréal.
http://www.gres.umontreal.ca/download/Sommaire_executif_MELS_violence.pdf

Joannin, D. et Menneson, C. (2014). Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités. *Cahiers du genre*, 56, 161-184.
<https://doi.org/10.3917/cdge.056.0161>

Kärnä, A., Voeten, M., Little T. D., Poskiparta, E., Koljonen, A. et Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa Antibullying program : grade 4-6. *Child development*, 82(1), 311-330.

Kilgus, S. P., Chafouleas, S. M., Riley-Tilman, C., Von der Embse, N. P. (2013). *Social Academic et emotional behavior risk screener {SAEBRS}*.

KiVa Anti-Bullying Program. (s.d). *What is KiVa and how does it work?*
<http://www.kivaprogram.net/program>

Lafontaine, D. (dir). (2019). *Résultats de l'enquête PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le climat scolaire*. ASPE. https://events.uliege.be/pisa-fw/b/wp-content/uploads/sites/18/2019/12/PISA2018_Climat-scolaire_aspe_ULi%C3%A8ge.pdf

Laperrière, A. (2003). L'observation directe. Dans Gauthier, B., *Recherche sociale : de la problématique à la recherche des données* (p. 269-291). Presses de l'Université de Québec.

Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2016). *Les garçons sur la cour d'école : jeux physiques versus violence*. Réseau d'information pour la réussite éducative. <http://rire.ctreq.qc.ca/2015/07/garcons-jeu-violence/>

Leff, S. S., Costigan, T. et Power, T. J. (2004). Using participatory research to develop a playground-based prevention program. *Journal of school psychology*, 42(1), 3-21.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.08.005>

London, R. A., Westrich, L., Stokes-Guinan, K. et McLaughlin, M. (2015). Playing fair : the contribution of high-functioning recess to overall school climate in low-income elementary schools. *Journal of school health*, 85(1), 53-60. doi: 10.1111/josh.12216

Manificat, S., & Dazord, A. (1997). Evaluation de la qualité de vie de l'enfant: validation d'un questionnaire, premiers résultats. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 45(3), 106-114.

Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, hors série (2), 5-17. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf

Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (dir.). (2006). *Les troubles du comportement à l'école*. Chenelière éducation.

Massey, W., Ku, B. et Stellino, M. B. (2018). Observations of playground play during elementary school recess. *BMC research notes*, 11(755), 1-5. <https://doi.org/10.1186/s13104-018-3861-0>

Massey, W.V., Stellino, M.B., Mullen, S.P., Claassen, J. & Wilkinson, M. (2018). Development of the great recess framework – observational tool to measure contextual and behavioral components of elementary school recess. *BMC Public Health*, 18-394. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5295-y>

Massey, W.V., Stellino, M.B., Wilkison, M., & Whitley, M.A. (2017). The impact of a recess-based leadership program on urban elementary school students. *Journal of Applied Sport Psychology*, 45-63. doi: 10.1080/10413200.2017.1318417

Milteer, R. M., Ginsburg, K. R., Council On Communications And Media ; Commitee On Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond : focus on children in powerty. *Pediatrics*, 129(1), 204-213. doi: 10.1542/peds.2011-2953

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*. <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2012C19F.PDF>

Ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS). (2015). *Programme national de santé publique 2015-2025 - Pour améliorer la santé de la population du Québec*. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2015/15-216-01W.pdf>

Mitchell, M. M. et Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate : The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599-610. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005>

Miyamoto, K., Huerta, M. C. et Kubacka, K. (2015). Fostering social and emotional skills for well-being and social progress. *European journal of education*, 50(2). <https://doi.org/10.1111/ejed.12118>

Moisan, A., Poulin F., Capuano, F., Vitaro, F. (2014). Impact de deux interventions visant à améliorer la compétence sociale chez des enfants agressifs à la maternelle. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(2), 301-311. doi: 10.1037/a0030179

Monnard, M. (2016). Occuper et prendre place : une lecture des rapports de pouvoir dans la cour de récréation. *Espaces et sociétés*, 166, 127-145. <https://doi.org/10.3917/esp.166.0127>

Organisation de Coopération et de Développement Economiques {OCDE}. (2018). *Gestion de la classe : comment les enseignants développent-ils leurs connaissances et leur confiance ?* Observations tirées d'une étude pilote, L'enseignement à la loupe, 19. Editions OCDE. <https://bit.ly/2Rm5vuZ>

Organisation mondiale de la santé (OMS). 2002. *Rapport mondial sur la violence et la santé*. https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/full_fr.pdf

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative*. Armand Colin.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). L'analyse thématique. Dans Paillé, P. et Mucchielli, A., *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 231-314). Armand Collin.

Pasquier, G. (2015). La cour de récréation au prisme du genre, lieu de transformation des responsabilités des enseignant-e-s à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), 91-114. DOI: <https://doi.org/10.7202/1031473ar>

Pasquinelli, E. (2011). Knowledge and Evidence-Based Education: Reasons, Trends, and Contents. *Mind, Brain, and Education*, 5(4), 186-195. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2011.01128.x>

Pellegrini, A. D., et Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577-598.

Pellegrini, A., D. et Bohn-Gettler, C. M. (2005). The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment. *Educational researcher*, 34(1), 13-19. https://www.academia.edu/16770831/The_role_of_recess_in_childrens_cognitive_performance

Pellis, S.M. et Pellis, V.C. (2012). Les bagarres ludiques au cours de la petite enfance et leur rôle dans la prévention de l'agressivité chronique. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants : Agressivité – Agression*, 1-4. Université de Lethbridge.

Pellis, S.M. et Pellis, V.C. (2014). Le jeu comme outil de développement d'un cerveau socialement compétent. *Interaction FCSGE*, 28(2), 20-22.

Poulin, F., Cantin, S., Vitaro, F. et Boivin, M. (2009). Amitiés et conduites agressives à l'enfance. Dans Schneider, B. H., Normand, S., Allès-Jardel, M., Provost, A. et Tarabulsky, M., *Conduites agressives chez l'enfant : perspectives développementales et psychosociales*. Presses de l'Université du Québec.

Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., et Frenette, É. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Revue Canadienne De l'éducation*, 38(1), 1-23. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1640>

Reed, T., et Brown, M. (2000). The expression of care in the rough-and-tumble play of boys. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 104-116.

Riser-Kositsky, M. (2018). *7 things to know about school recess*. <https://www.edweek.org/ew/issues/school-recess/index.html>

Roux, J.-P. (1982). Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élève. *Revue française de pédagogie*, 59, 30-45. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1982_num_59_1_1746

Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. et Bourgeois, I., *La recherche sociale – de la problématique à la collecte de données* (6e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Shaughnessy, J. (2006). Créer un climat de convivialité scolaire (convivance) grâce à des politiques d'établissement. Dans Gittins, C. *Réduction de la violence à l'école: Un guide pour le changement* (43-54). Édition du Conseil de l'Europe.

Slavin, R. E. (2008). Cooperative learning, success for all, and evidence-based reform in education. *Education et didactique*, 2(2), 151-159. https://www.researchgate.net/publication/47654109_Cooperative_Learning_Success_for_All_and_Evidence-based_Reform_in_education

Sparks, S. D. (2017) Getting kids moving now could save billions in later health costs, study finds. *Education Week*. http://blogs.edweek.org/edweek/inside-school-research/2017/05/getting_kids_moving_could_save_billions_in_health_costs.html

Stellino, M.B., & Sinclair, C. (2014). Examination of children's recess physical activity patterns using the activities for daily living-playground participation instrument. *Journal of teaching in physical education*, 33(2), 282-296. <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2013-0156>

Tannock, M. T. (2005). *Young children's rough and tumble play: An exploratory study* (Dissertation de doctorat non publiée). University de Victoria.

Tannock, M. T. (2008). Rough and tumble play: An investigation of the perceptions of educators and young children. *Early Childhood Education journal*, 35(4), 357-361. https://www.researchgate.net/publication/225776742_Rough_and_Tumble_Play_An_Investigation_of_the_Perceptions_of_Educators_and_Young_Children

Teerlink, E., Caldarella, P., Anderson, D. H., Richardson, M. J. et Guzman, E. G. (2016). Addressing problem behavior at recess using peer praise notes. *Journal of positive behavior interventions*, 28(2), 115-126. <https://doi.org/10.1177/1098300716675733>

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. et Higgins-d'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385. doi: 10.3102/0034654313483907

Thompson, F., et Smith, P.K. (2011). *The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools*. Université de Londres. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182421/DFE-RR098.pdf

Tibet, V. (journaliste). (2015, 11 septembre). La pleine conscience {interview}. Dans Rozencwajg, V. {réalisateur}, *7 jours sur la planète*. TV5MONDE. https://www.youtube.com/watch?time_continue=14&v=l84iKbwMNzw&feature=emb_logo

Tolmatcheff, C., Bebiroglu Abiven, N. Galand, B. (2016). *Evaluation du dispositif « Prévention et prise en charge du harcèlement, du cyber harcèlement et des discriminations en milieu scolaire : comment agir sur les violences visibles et invisibles en éducation scolaire ? »*. Université Catholique de Louvain-la-Neuve. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:178787>

Trudeau, F. et Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 5(10), 1-12. doi:10.1186/1479

Van Dorslaer, C. (dir). (2020). *Gira Coli*. <http://www.gira-coli.be/>

Verret, C. et Massé, L. *Gérer ses émotions et s'affirmer positivement*. Chenelière éducation.

Verstraete S. J., Cardon G. M., De Clercq D.L. et De Bourdeaudhuij I.M. (2006) Increasing children's physical activity levels during recess periods in elementary schools: the effects of providing game equipment. *Eur J Public Health*, 16(4), 415-419. doi: 10.1093/eurpub/ckl008

Vieux-Fort, K. (2018). ADS-7013 : notes du cours 7 {Présentation PowerPoint}. Repéré dans l'environnement monPortail : <https://monportail.ulaval.ca/>

Walker, H. M., Ramsey, E., et Gresham, F. M. (2003). *Antisocial Behavior in School: evidence based practices* (2e éd.). Wadsworth Publishing.

Webster-Stratton C. (2005). Agressivité chez les jeunes enfants : services ayant fait leurs preuves dans la réduction de l'agressivité. *Agressivité – Agression*, 1-5. Repéré à : http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/WebsterStrattonFRxp_rev.pdf.

Résumé de la recherche

Depuis plusieurs années, politiques et pédagogues portent une attention particulière à la prévention et la lutte contre la violence scolaire (Beaumont et al., 2018 ; Galand, 2004 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012). Si plusieurs auteurs (Galand, 2004 ; Galand et al., 2012 ; Beaumont et al., 2018) mentionnent que vivre des violences peut entraîner des conséquences néfastes importantes pour les élèves ou les membres de l'équipe éducative, trop souvent, la gravité des microviolences présentes dans les établissements est sous estimée (Beaumont, 2012). Or, réagir aux situations de violence semble peu efficace dans l'éducation des enfants (Jaffe et al., 2010; Walker et al., 2005). En effet, les approches préventives (précoces) s'avèrent souvent préférables (Wabster-Stratton ; 2005 ; Galand et al., 2012). Elles permettent de maintenir un climat scolaire sain et favorable à l'apprentissage (Shaughnessy, 2006 ; Beaumont, 2014). De récentes recherches indiquent que les espaces de récréation sont des lieux où a lieu de la violence et que réorganiser ceux-ci serait bénéfique (Anderson-Butcher et al., 2003 ; CDC, 2017 ; Fondation Robert Wood Johnson, 2017 ; Humbeeck et al., 2019 ; London et al., 2015 ; Massey, Ku et al., 2018). Un travail au niveau du développement psychosocial de l'individu serait également profitable à la gestion de la violence (Kärnä, 2011 ; KiVa Anti-Bullying Program, s. d. ; Moisan et al., 2014 ; Verret et Massé, 2017).

Dans le cadre de ce mémoire, nous cherchons à observer si un dispositif de lutte contre la violence scolaire, mis en place en milieu scolaire, a un effet sur la fréquence des comportements violents des enfants. Par ailleurs, l'implémentation de ce dispositif se fera en suivant les principes d'une gestion de classe positive et en définissant des attentes claires concernant les comportements attendus de l'enfant ; deux caractéristiques essentielles d'un bon climat de classe (Beaumont et al., 2018 ; Galand et al., 2012 ; Mitchell et Bradshaw, 2013 ; Thapa et al., 2013).

Dans une perspective *evidence-based* (Slavin, 2007), ce dispositif est testé dans le cadre d'une étude quasi-expérimentale cherchant à en mesurer l'effet sur l'apparition des comportements violents dans la cour de récréation. Des données qualitatives seront par ailleurs récoltées afin de comprendre les effets empiriques observés.