



L'implantation de la médiation scolaire au primaire au Québec. Une étude de cas

Mémoire

JENNIFER GRENIER

Maîtrise en sociologie

Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

© Jennifer Grenier, 2016

**L'implantation de la médiation scolaire au primaire au Québec.
Une étude de cas**

Mémoire

JENNIFER GRENIER

Sous la direction de :

Simon Langlois, directeur de recherche

Catherine Rossi, codirectrice de recherche

Résumé

La médiation scolaire fait partie des dispositifs créés afin de répondre – adéquatement ou pas – à la tendance actuelle à la dénonciation de la « violence en milieu scolaire », phénomène qui exprime à lui seul une facette de la crise de nos systèmes de régulation sociale. Sorte de solution prodige à la sur-visibilité des tensions quotidiennes identifiables en milieux éducatifs, la médiation scolaire pose de nombreuses questions, traditionnellement réduites à celles de la conciliation de la fonction régulatrice de la médiation avec le statut d'enfant ou de jeune dans un établissement scolaire, ou encore à celle, plus simple, des bénéfices qui peuvent découler de la pratique de médiation au regard de la relation éducative.

Une recherche qualitative exploratoire, débutée en 2013, a investigué la question de l'originalité de tels dispositifs à l'égard des contraintes pratiques posées par le devoir de réponse à la « violence » imposé désormais aux établissements scolaires. Pour ce faire, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées dans une dizaine d'écoles primaires du Québec, écoles qui bénéficient pourtant, préalablement, d'une culture propice à la prise en charge et à l'appropriation de tels programmes de médiation. Ciblés sur les orientations prises par différents acteurs occupés à implanter des projets de médiation dans leurs milieux respectifs, les résultats de cette recherche permettront d'ouvrir la discussion sur les concepts de culture (par le fait même, de contre-culture) et d'*empowerment* propres à ces milieux, et évoqueront les limites qui se posent à cet égard aux intervenants sociaux et aux professionnels du monde scolaire.

Mots clés : Médiation, implantation, culture, adhérence, *empowerment*.

Abstract

School mediation is one of the devices created to meet - well or not - the current trend in the denunciation of "school violence" phenomenon that expresses itself a facet of the crisis of our social control systems. Kind of miracle solution to over-visibility of daily tensions identifiable educational, school mediation raises many questions, traditionally reduced to those of the reconciliation of regulatory function of mediation with the status of child or young person in school, or to more simple, the benefits that may arise from the practice of mediation in relation to the educational relationship.

An exploratory qualitative research, begun in 2013, to investigate the question of the uniqueness of such devices against practical constraints posed by the response of having to "violence" now imposed on schools. To do this, semi-structured interviews were conducted in ten primary schools in Quebec, schools benefiting yet previously, a culture conducive to management and ownership of such mediation programs. Focused on the directions taken by the various actors engaged in implementing mediation projects in their respective communities, the results of this research will open the discussion on the concepts of culture (by extension, of cons-culture) and empowerment specific to these areas, and will discuss the limitations that arise in this regard to social workers and professionals in the academic world.

Keywords : Mediation, implantation, culture, adherence, empowerment.

Resumen

La mediación escolar es uno de los dispositivos creados para satisfacer - bien o no - a la tendencia actual en la denuncia del fenómeno de "violencia escolar" que en sí expresa una faceta de la crisis de nuestros sistemas de control social. Tipo de solución milagrosa a un exceso de visibilidad de las tensiones diarias de identificación personal, la mediación escolar educativa plantea muchas preguntas, tradicionalmente reducidos a los de la conciliación de la función reguladora de la mediación con la condición de niño o joven en una escuela, o simplemente, los beneficios que pueden derivarse de la práctica de la mediación en relación con la relación educativa.

Una investigación cualitativa exploratoria, iniciada en 2013, ha investigado el tema de la originalidad de estos dispositivos frente a las limitaciones prácticas que plantea la respuesta a "la violencia" ahora impuesta a las escuelas. Para ello, entrevistas semi-estructuradas se realizaron en diez escuelas primarias de Quebec, escuelas que beneficiaban previamente, una cultura favorable a la gestión y propiedad de estos programas de mediación. Centrado en las direcciones tomadas por los diferentes actores que participan en la implementación de proyectos de mediación en sus respectivas comunidades, los resultados de esta investigación abrirán la discusión sobre los conceptos de cultura (por extensión, de la contra-cultura) y empoderamiento específica a estas áreas, y discutirán las limitaciones que surgen en este sentido a los trabajadores sociales y profesionales del mundo académico.

Palabras clave : Mediación, cultura, empoderamiento, adhesión, implantación.

Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract	iv
Resumen	v
Table des matières	vi
Liste des tableaux	viii
Liste des figures	ix
Liste des abréviations et des sigles	x
Remerciements.....	xii
Introduction	1
Chapitre 1 La gestion de la violence par la médiation scolaire : position du problème	5
1.1 La violence à l'école : entre représentations et réalité	5
1.2 La gestion traditionnelle du conflit : l'aspect répressif	6
1.2.1 Le recours à la police à l'école primaire : une sanction extrême	7
1.3 L'essor de la médiation scolaire : bref historique et principales recherches	7
1.3.1 Un premier programme québécois : <i>Vers le pacifique</i>	15
1.3.2 La « pratique » de la justice alternative au Québec	18
1.3.2.1 Un modèle de médiation propre au ROJAQ : le modèle relationnel	18
1.3.3 La gestion des conflits par la médiation scolaire	19
1.4 Présentation des objectifs et des questions de recherche	20
Chapitre 2 La construction sociale de la médiation scolaire : approches théoriques ..	22
2.1 La médiation : pourquoi à l'école ?	22
2.2 Changer la philosophie générale : culture du milieu scolaire et culture de la médiation	23
2.2.1. Choisir de voir l'école comme une organisation et comme un milieu clos	26
2.3 Les conditions contextuelles au développement de la médiation scolaire : un milieu peu enclin au changement ?	30
Chapitre 3 La médiation scolaire à l'école primaire : aspects méthodologiques	38
3.1 Choix méthodologiques	39
3.1.1 La méthodologie qualitative et l'entrevue semi-dirigée	39
3.1.2 La vision subjective des participants	41
3.2 Sélection de l'échantillon	42
3.2.1 Choisir l'école primaire	42
3.2.2 Les participants	42
3.2.3 Description des participants.....	44
3.3 L'instrument	47

3.3.1 L'entrevue semi-dirigée.....	47
3.3.2 Guide de l'entrevue.....	48
3.3.3 Déroulement des entretiens.....	50
3.4 Les procédures d'analyse.....	51
3.4.1 L'analyse de contenu.....	51
3.4.2 Les étapes de l'analyse de contenu.....	51
3.4.3 Les idéaux-types : identification des catégories.....	53
3.5 Biais et limites méthodologiques.....	53
Chapitre 4 Limites et enjeux de l'implantation de la médiation scolaire au primaire : résultats d'un terrain de recherche.....	56
4.1 Une implantation possible ou non ? : des idéaux-types de réactions face aux projets	56
4.1.1 Le <i>leader</i> : celui qui assure la pérennité.....	57
4.1.1.1 Adhérer à la médiation pour « gérer le conflit ».....	57
4.1.1.2 Un projet pour « éduquer » les adultes de demain.....	58
4.1.1.3 Du terrain à la littérature : le concept d'adhérence rapporté au <i>leader</i>	59
4.1.2 L'adjuvant : celui qui intériorise la règle et s'approprie le projet.....	60
4.1.3 Le sceptique : celui qui n'est pas convaincu par le projet.....	61
4.1.4 L'opposant : celui qui bloque le déploiement du projet.....	62
4.2 Implanter la médiation à l'école : entrer un rond dans un carré?.....	64
4.2.1 Des pratiques nouvelles au cœur d'un milieu résistant au changement.....	64
4.2.2 Des projets microsociologiques dans un milieu macro.....	68
4.2.3 Des projets aux coûts évidents et aux résultats conjecturaux.....	69
4.2.3.1 Des projets dont l'objet déborde du mandat scolaire.....	69
4.2.3.2 Un programme très exigeant en matière de coûts opérationnels.....	71
4.3 Le contexte pratique de la réalité scolaire : une application différente pour des bénéfiques à longue échéance, diffus et difficilement calculables.....	73
4.3.1 La médiation par les pairs pour une surveillance plus facile?.....	73
4.3.2 Des effets positifs sur les enfants qui rencontrent les fondements des projets.....	74
4.3.3 Les limites de <i>Passerelles</i> et de <i>Des conflits bien gérés</i>	75
4.4 Discussion du chapitre.....	78
4.5 Conclusion du chapitre.....	81
Conclusion.....	84
Bibliographie.....	89
Annexes.....	98

Liste des tableaux

Tableau 1 : Profil des participants*	44
Tableau 2 : Les étapes de l'analyse	52

Liste des figures

Figure 1 : Analyse par cercles de l'implantation d'un projet en milieu scolaire.....	34
Figure 2 : Présence de Passerelles selon les milieux (2013-2014).....	40
Figure 3 : Proportion des milieux contactés vs les entrevues obtenues	44

Liste des abréviations et des sigles

AMELY	Association de Médiation de Lyon
ASSOJAQ	Association des Organismes de Justices Alternatives du Québec
BOCES	Board of Cooperative Educational Services
CBSF	Community Board of San Francisco
CCRC	Children's Creative Response to Conflict
CPE	Centre de la Petite Enfance
CSDN	Commission scolaire des navigateurs
DCBG	Des conflits bien gérés
ESR	Educators for Social Responsibility
GRES	Groupe de recherche sur les environnements scolaire
IFMAN	Institut de Formation du Mouvement Alternatives Non Violentes
JR	Justice réparatrice
LSJPA	Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents
MAN	Mouvement pour une Alternative Non Violente
MIR	Mouvement International de Réconciliation
MRG	Modèle rationnel général
NAME	National Association of Mediation in Education
OJA	Organisme de Justice Alternative
PJR	Possibilités de justice réparatrice
ROJAQ	Regroupement des Organismes de Justice Alternative du Québec
SCC	Service correctionnel Canada
SMART	School Mediator's Alternative Resolution Team
TCR	Théorie du choix rationnel
VSA	Victim service Agency

**Si vous n'êtes ni en train d'apprendre
ni en train d'apporter une
contribution,
Passez à autre chose.**

-Harrison Owen

Remerciements

J'aimerais d'abord remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Simon Langlois. Merci de m'avoir guidée dans les conceptions théoriques de ce projet, ainsi que d'avoir pris le temps de me guider afin de peaufiner ce long travail. Merci aussi pour votre patience et vos encouragements tout au long de ces dernières années.

Un merci du fond du cœur à Catherine Rossi pour la codirection de ce mémoire. Merci d'avoir partagé et débattu mes idées à diverses reprises, sur le bord d'une table, autour d'un café ou d'un repas et sur la route ! Merci de m'avoir guidée tout au long de ce parcours, ardu à plusieurs moments. Merci de m'avoir poussée à diffuser le contenu de ce beau projet, de m'avoir « trimbalée » dans divers événements et endurée sur plusieurs projets. Grâce à toi, je ressors grandissante de cette aventure !

Un sincère merci aux trois organismes de justice alternative qui m'ont chaleureusement ouvert leurs portes ; L'Interface, Pacte et l'Autre Avenue. Merci à tous les intervenants qui ont pris part, de près ou de loin, à ce projet, ainsi qu'aux directeurs respectifs ; Luc Simard, Michèle Gariépy et Julie Dumont. Enfin, merci de m'avoir accueillie dans vos milieux et dans quelques-uns de vos événements.

Un énorme merci à ma famille, pour vos encouragements et votre soutien.

Merci à tous, chers amis et collègues, pour vos conseils.

Finalement, merci à tous les participants, d'avoir pris de votre temps pour me rencontrer et de m'avoir raconté un bout de vos histoires, et sans qui, cette recherche n'aurait pas été possible.

Introduction

Chaque jour, des dizaines d'élèves dans les écoles primaires sont confrontés à des conflits, parfois minimes, parfois plus graves, et d'autres sont victimes d'intimidation et de violence répétée. D'après les statistiques, il semblerait que la violence en milieu scolaire primaire ait augmenté de manière considérable dans les dernières années (GRES, 2009). Nous ne tenons toutefois pas à débattre des sources statistiques dans le cadre de ce mémoire, mais les situations de violence dans les écoles sont préoccupantes, d'autant qu'elles ont des répercussions physiques visibles et des conséquences psychologiques (Mbanzoulou, 2007). Qu'il s'agisse de violence verbale, physique, d'intimidation, d'intolérance, de racisme, de sexisme ou de vandalisme, tous ces actes contribuent à instaurer un climat d'insécurité dans les écoles. Ainsi, confrontées à ces problématiques, les écoles tentent, par divers moyens, de corriger la situation et de prévenir la violence (Desbiens, 2002).

Depuis 2009, la prévention de la violence en milieu scolaire est devenue une priorité pour le ministère de l'Éducation. Le plan d'action du Ministère vise à obtenir une meilleure représentation de la problématique afin d'être en mesure de mieux orienter la prévention et le traitement de la violence à l'école (Gouvernement du Québec, 2009). Au Québec, le traitement de la violence et de la sécurité relève des commissions scolaires et des écoles. Chacun doit déterminer ses besoins et considérer son milieu. La prévention de la violence débute notamment par le code de valeurs de l'école, avec les règles de vie et de conduites auxquelles se rattachent les conséquences en cas de manquement – billet de comportement, rencontre avec la direction et les parents, expulsion, etc. (Bowen et Desbiens, 2004). Parallèlement à ce système traditionnel, le plan d'action propose aux écoles d'adopter des stratégies d'intervention au sein de leur programme pédagogique. Cette stratégie amène les milieux à se doter d'outils, de projets d'intervention et de partenaires afin de prévenir et de lutter contre la violence dans les établissements scolaires (Gouvernement du Québec, 2009).

Parmi les nombreux outils, mécanismes et projets auxquels les milieux scolaires ont accès pour lutter contre la violence et l'intimidation, on retrouve la médiation scolaire. La médiation scolaire dans son sens le plus large est généralement présentée comme une technique de gestion des conflits. « La médiation représente une alternative au « modèle disciplinaire » qui repose sur la stigmatisation et l'exclusion de l'élève par le prononcé d'une sanction. La médiation vise à créer un nouvel espace de gestion des conflits, un espace intermédiaire, qui repose sur une redéfinition des rapports entre élèves et membres de la communauté éducative, mais aussi entre les élèves eux-mêmes » (Bonafé-Schmitt, 2000 : p.25). La diversité des projets de médiation scolaire - plus d'une centaine en Amérique du Nord - rend impossible une définition précise de celle-ci. Chaque modèle propose une approche, des outils, des concepts et des applications différentes (Bonafé-Schmitt et coll., 1999). Le volet le plus connu est la médiation par les pairs (ou *peer mediation*). La médiation par les pairs s'est développée dans tous les types d'institutions scolaires, y compris les services de garde et les centres de la petite enfance (CPE). Ce volet forme des élèves médiateurs à venir en aide à d'autres élèves dans la résolution de leur conflit. « C'est une démarche pédagogique qui repose sur l'apprentissage par les élèves de techniques de communication et de résolution des conflits, pour développer leur sens des responsabilités, de la coopération, favoriser leurs compétences relationnelles, et par voie de conséquence améliorer le climat scolaire, réduire les tensions et renforcer les liens au sein de la communauté scolaire » (Faget, 2010 : p.244).

À partir des années 1980, la diversité des projets américains de gestion des conflits et de *peer mediation* a stimulé la recherche, soulevant notamment les questions d'efficacité de ces projets envers les enfants, des effets sur le climat de l'établissement et finalement, à débattre sur l'essence même de ces projets, à savoir s'ils sont adéquats ou s'ils causent préjudices (Gerber, 1999; Dummer, 2010). Des projets beaucoup plus récents en France ont aussi fait objet d'études. Ces dernières, en plus des apports américains, abordent des questions de culture et de contre-culture de la médiation et de son institutionnalisation dans les établissements scolaires (Bonafé-Schmitt, 2000; Faget, 2010).

Au Québec, on retrouve deux principaux projets de médiation scolaire, *Vers le pacifique*, créé par l'Institut Pacifique à Montréal, et *Passerelles* (aussi connu sous le nom *Des conflits bien gérés, ci-après DCBG*) créé par les Organismes de justice alternative (ci-

après OJA) membre du Regroupement des Organismes de justice alternative du Québec (ci-après ROJAQ). Beaucoup de recherches se sont intéressées au programme *Vers le pacifique*. Les principales études abordent les questions d'implantation, de pérennité, les résultats sur les enfants, sur le climat de l'école, certaines se sont penchées spécifiquement sur les enfants « à risques » ou ayant un quelconque problème de comportement, difficulté d'apprentissage, etc. (Hébert, 2000 ; Bowen et coll. 2000 ; Bowen et coll., 2003 ; Bowen et Desbiens, 2004). Cependant, aucune étude ne porte spécifiquement sur le projet *Passerelles* du ROJAQ. Nous estimons que le portrait de la médiation scolaire au Québec est incomplet, c'est pourquoi nous avons choisi de conduire cette étude sur le projet *Passerelles*.

Notre étude propose l'analyse de la mise en œuvre des dispositifs de médiation du projet *Passerelles* au sein des écoles primaires, en plus de vérifier si ceux-ci, en plus de prévenir la violence et l'intimidation, s'inscrivent dans le projet éducatif (Gouvernement du Québec, 2009) des établissements scolaires. Ce mémoire, proposant une étude de terrain qualitative conduite dans des écoles primaires de trois régions du Québec, vise à mieux comprendre comment l'implantation d'un projet de médiation scolaire s'articule dans le contexte scolaire, comment les milieux réussissent à se l'approprier et comment la pérennité du projet est assurée. D'une part, nous croyons que la médiation scolaire par les pairs doit s'insérer dans la culture de l'établissement scolaire afin d'assurer la réussite du projet (Bonafé-Schmitt, 2000). D'autre part, nous croyons que l'implantation d'un tel projet rencontre comme principal défi la concurrence de tous projets – notamment par les aspects fonctionnels — offerts dans les écoles afin de lutter contre la violence et l'intimidation.

Pour ce faire, nous dresserons un portrait général des travaux portant sur la violence et la gestion des conflits en milieu scolaire, ainsi que sur les travaux portant spécifiquement sur la médiation scolaire par les pairs. Nous dégagerons les principales notions entourant la culture du milieu scolaire et la culture de la médiation (Bonafé-Schmitt, 2000). À nos yeux, ces notions sont à la base des difficultés d'implantation de la médiation en milieu scolaire.

Le choix de la méthodologie qualitative, appuyée par des entrevues semi-dirigées auprès de professionnels du milieu scolaire et de professionnels externes, nous permet d'accéder aux vécus des participants et d'obtenir leurs perceptions face à la participation à un projet de médiation scolaire dans le contexte réel de leur travail. D'une part, nous allons

chercher les perceptions des acteurs du milieu scolaire et d'autre part, nous obtenons les perceptions des acteurs externes qui tentent d'entrer dans le contexte scolaire. Ce double regard permet d'établir une comparaison entre la théorie du projet *Passerelles* et la pratique de ce dernier dans le contexte scolaire et ainsi, comprendre les enjeux de l'implantation.

Le travail suivant est divisé en quatre chapitres. Le premier expose la problématique, la question et les objectifs de la recherche. Le deuxième chapitre présente le cadre théorique. Il définit les concepts de la culture, d'*empowerment* et d'adhérence et traite aussi de la pertinence de notre recherche. Le troisième chapitre quant à lui décrit, dans un premier temps, la démarche méthodologique et dans un deuxième temps les participants, l'outil privilégié et la méthode d'analyse de données. Le quatrième chapitre comprend les résultats et les analyses qui ont été effectuées. Ces analyses sont exposées en lien avec les objectifs et les conceptions théoriques retenus pour cette étude, en plus d'être présentées sous forme d'idéaux types, tout en discutant des résultats de la recherche. Enfin, la conclusion de ce mémoire permettra un retour sur la question de recherche et une discussion sur ce que cette étude de terrain permet d'apporter aux connaissances disponibles sur l'implantation de la médiation scolaire au Québec, mais principalement, à documenter le ROJAQ sur les défis qu'engendre l'implantation de son projet dans les écoles au Québec. Aussi, elle présente les limites de cette recherche et propose des pistes de recherches futures.

Chapitre 1

La gestion de la violence par la médiation scolaire : position du problème

De nombreuses études ont été consacrées à la violence en milieu scolaire (Barrère, 1998 ; Debarbieux, 2001 ; Pingeon, 2007 ; Mbanzoulou, 2007; Cusson, 2009; Carra et Faggianelli, 2011 ; Douat, 2011) et certaines d'entre elles portent sur des projets, des programmes ou des outils créés dans l'objectif de la contrer (Laurendeau et coll. 1989; Beaumont, 2004; Beaumont et coll., 2014). Que l'on parle de violence physique, de bagarres ou d'agressions, la violence en milieu scolaire engendre généralement une réponse répressive, sans « effort de compréhension » (Pingeon, 2007). Les violences psychologiques, telles que les moqueries, le racisme, le sexisme, etc., provoquent trop souvent une souffrance dans le silence. Entre la répression et l'inaction, comment les écoles peuvent-elles jouer un rôle socialisant, un rôle d'instruction face à ces problématiques sociales ? Dans son ouvrage, Pingeon (2007) donne l'exemple de la violence télévisuelle à laquelle les enfants, et les adultes par le fait même, sont confrontés. Pourquoi les écoles n'enseigneraient pas aux enfants à déceler ce mensonge télévisuel ? À apprendre à différencier la réalité de la télé réalité ? Pour ce faire, encore faut-il que la violence soit perçue dans le milieu.

1.1 La violence à l'école : entre représentations et réalité

Pour traiter la violence en milieu scolaire, il faut d'abord être conscient qu'elle existe. Plusieurs travaux ont montré que la perception de la violence dans un milieu scolaire diffère d'un individu à l'autre, que cela concerne les élèves, les enseignants ou les parents (Joie, 2001 ; Mbanzoulou, 2007 ; Pingeon, 2007 ; Carra, 2009). Chacun, par son vécu, ses représentations et ses perceptions, a une vision différente du niveau de violence dans son

milieu. Une enquête de victimation conduite en France au sein des écoles primaires soulève que le niveau de violence perçue dans une école par les élèves est plus élevé que celui perçu par les enseignants : « parmi les enseignants, aucun ne déclare percevoir énormément de violence. Parmi les élèves, 16,5% disent en revanche qu'il y a énormément de violence » (Carra, 2009). Mais comment définir la violence ? Alors que pour les élèves, il s'agit plus de bagarres, de coups ou de bousculades, les enseignants parlent davantage d'insultes, d'intimidation, de taxage, etc. (Carra, 2009). En l'occurrence, il serait faux de définir un acte de violence par sa gravité, car des situations, « apparemment banales, sont l'essence même du phénomène de violence à l'école » (Carra, 2009).

1.2 La gestion traditionnelle du conflit : l'aspect répressif

L'aspect répressif obtenu par la sanction intervient dans un cadre d'obligations auquel tous les acteurs du milieu doivent se conformer (Joie, 2001). Ainsi, la sanction devient « un phénomène déclencheur de motivations, pouvant susciter une logique de comportement social » (Joie, 2001 : p.48). La sanction constitue par le fait même un élément formateur, mais le résultat dépendra du message que reçoit l'élève. De par ce message, la sanction peut s'avérer être un échec ou formative, dans la mesure où il y aura absence de récurrence dans le comportement de l'élève. Dans le même ouvrage, Joie explique que la sanction formative, « se doit d'être plus qu'une simple action répressive en réponse à une agression pour constituer un véritable processus de prévention » (p.49).

Le code de vie des écoles propose généralement une évolution dans ses sanctions, selon la gravité et la nature du conflit ou de l'agression. Il est majoritairement question d'une sanction disciplinaire reliée au règlement de l'école dans un premier temps. Ces sanctions soulèvent une grande disparité au sein des écoles (Carra, 2009), et parfois même au sein du même établissement (Debarbieux, 1999). Dans le cas de récurrence, l'exclusion de quelques jours peut être envisagée, voire même l'exclusion définitive de l'élève. Évidemment, le choix de l'exclusion est une sanction très répressive qui ne fait que déplacer le problème vers un autre établissement scolaire. L'élève subit alors « un changement d'espace social, censé l'éloigner des frustrations causes de la régression » (Joie, 2001 : p.82). Il est évident que cela peut engendrer un sentiment de révolte, d'exclusion chez l'élève, qui sera laissé à lui-même dans un nouveau milieu, alors qu'il devrait plutôt être pris en charge (Joie, 2001).

1.2.1 Le recours à la police à l'école primaire : une sanction extrême

Dans ce qui précède, nous avons parlé de l'exclusion comme d'une sanction très répressive, mais qu'en est-il d'un appel à la police ? Les études concernant la place qu'occupe la police dans les écoles primaires sont peu nombreuses. Pourtant, la place de la police dans les établissements scolaires est bien représentée dans les médias. Pour Floor (2012), l'appel à la police, pour la fonction répressive qu'elle peut avoir au sein de l'établissement « doit constituer l'ultime solution dans de très rares cas. Elle doit rester l'exception » (p.7). Si l'aide extérieure semble être la meilleure option pour régler une situation, il existe des alternatives et des intervenants formés à la prévention autre que la police. Le recours à la police devrait résulter d'un accord majoritaire des acteurs de l'école. Sans l'implication de ceux-ci, les projets pédagogiques de l'établissement peuvent être mis en péril. L'objectif de préparer les élèves à être des citoyens responsables, ouverts aux autres, est remis en question (Floor, 2012).

Ainsi, l'appel à la police et à son aspect répressif, plutôt que d'opter pour une approche sociale et éducative, peut engendrer des coûts psychologiques et sociaux et nous devrions « n'y recourir qu'en cas d'extrême nécessité » (Floor, 2012 : p.5). Selon Pingeon (2007 : p.15), il est discutable de « penser que la répression de la violence aura un effet dissuasif ». Mieux vaut éduquer, enseigner, jouer un rôle socialisant, apprendre à tolérer, plutôt que d'infliger des punitions aux comportements qui dérangent. D'où la nécessité d'inventer d'autres réponses à la violence, d'instaurer des modes de gestion des conflits et de les intégrer au programme pédagogique de l'école.

1.3 L'essor de la médiation scolaire : bref historique et principales recherches

D'entrée de jeu, la médiation fait partie des nombreux projets disponibles pour répondre à la violence dans les milieux scolaires. Elle permet de « restaurer la communication, là où elle ne passe plus. (...) La médiation réduit les tensions en réglant les problèmes les plus courants : bagarres, insultes, rumeurs, racisme, bouc-émissaire, relations garçons filles, en leur trouvant des solutions » (Pingeon, 2007 : p.16). Au Québec et en France, les recherches et les réflexions autour des projets de médiation scolaire par les pairs et de gestion des conflits ne datent que d'une vingtaine d'années (Diaz, Liatard-Dulac, 1998 ; Rondeau et coll., 1999; Souquet 1999,2013; Bonafé-Schmitt, 2000; Bowen et coll., 2005;

Hébert, 2000), tandis qu'aux États-Unis, les recherches concernant ces projets remontent à plus de trente ans (Crary, 1992; Carter, 1995; Cunningham et coll., 1998). La sélection des travaux expose l'intérêt premier des chercheurs envers des projets de médiation et de gestion des conflits implantés et décrit, de façon plus approfondie, les résultats qui touchent spécifiquement la pérennité des projets en lien avec la culture de la médiation et l'adhésion.

C'est aux États-Unis, où la violence scolaire est répandue (Bonafé-Schmitt, 2000), que de nombreux projets de médiation scolaire ont vu le jour. Les piliers du développement de la médiation scolaire américaine s'inscrivent dans un mouvement religieux. Ce sont les Quakers, Église pacifiste, qui ont instauré, en 1972, le premier projet de médiation scolaire dans une école de New York : le *Children's Creative Response to Conflict* (ci-après CCRC). Bien qu'on parle davantage de gestion des conflits à cette époque, l'importance de ce mouvement est d'avoir formé une centaine d'enseignants médiateurs dans tous les États américains à la gestion pacifique des conflits (Bonafé-Schmitt, 2000). À la fin des années 1970, le mouvement *Educators for Social Responsibility* (ci-après ESR) est créé, ayant comme objectif de promouvoir une « éducation à la paix » (Bonafé-Schmitt, 2000) en offrant des formations de gestion de conflits en milieu scolaire. Leur première collaboration commence à New York, en 1985, et le programme est instauré par la suite dans plusieurs établissements américains. À la même période, en 1977, sur la côte ouest américaine, le *Community Board of San Francisco* (ci-après CBSF) est créé et forme plus d'une centaine de médiateurs à la gestion de conflits dans les quartiers en reprenant le principe des Quakers. En 1982, le programme s'élargit avec la création du *Conflict Resolution Resources for Schools and Youth*. Une formation est donnée à des enseignants afin de contrer la violence en milieu scolaire. Le CCRC, le ESR et le CBSF sont les principales composantes du mouvement de la médiation communautaire américain ayant permis l'éducation à une saine gestion des conflits. À la même période, à New York, d'autres projets de médiation et de gestion de conflits naissent pour répondre à la violence dans les écoles. Notamment, le *Victim Service Agency* (VSA) qui développe le projet *School mediator's alternative resolution team* (SMART) et le programme de médiation scolaire BOCES (*Board of Cooperative Educational services*) qui lui, est financé par l'État et est établi dans trois districts scolaires (Bonafé-Schmitt, 2000).

En 1984, afin de permettre aux organisations d'échanger sur leurs expériences de médiations et de gestion des conflits à travers les États-Unis, une conférence a été organisée par trois figures de la médiation scolaire américaine, Albie Davis, Janet Rifkim et Richard Salem (Bonafé-Schmitt, 2000). À l'issue de cette conférence, une cinquantaine d'éducateurs et de médiateurs communautaires créent une organisation, la *National Association of Mediation in Education* (NAME), afin de développer un réseau de programmes de résolution de conflits, de partenaires et de financement. La NAME a contribué à la croissance des projets de médiation scolaire par l'organisation de réunions, la publication d'articles, de vidéos et de manuels de formation (Bonafé-Schmitt, 2000), dénombrant plus de 7000 projets en 1998.

Comme un nombre important de travaux sur la médiation scolaire sont issus des études réalisées en France, nous croyons pertinent de relater quelques faits historiques de la médiation scolaire dans ce pays. Malgré qu'elle soit un phénomène beaucoup plus récent en France qu'aux États-Unis, il existe un bon nombre d'initiatives communautaires et ministérielles pour contrer la violence en milieu scolaire. En France, comme dans de nombreux pays, c'est par l'initiative d'enseignants, de militants pour la médiation ou de mouvements contre la violence qu'est née la médiation scolaire (Charlot et Emin, 1997). Par la suite, l'État a su apporter le soutien nécessaire aux projets de médiation scolaire et a même créé ses propres structures de médiation, diversifiant ainsi les logiques de la pratique (Bonafé-Schmitt, 2000). Bien qu'il faille remonter à 1991 pour le premier projet de médiation scolaire français, c'est officiellement en 1994 que l'Association de Médiation de Lyon (AMELY) développe les premiers projets de médiation scolaire dans deux collèges. Ces projets visent, dans un premier temps, à former des élèves médiateurs pour gérer les conflits entre élèves et, dans un second temps, à former des professeurs pour gérer les conflits entre adultes (enseignants-parents). Le mouvement pacifiste constitue la seconde vague d'initiatives sociales de création de projets de médiation scolaire en France. Le Mouvement pour une Alternative Non Violente (MAN), le Mouvement International de Réconciliation (MIR) et l'Institut de Formation du Mouvement Alternatives Non Violentes (IFMAN) ont pour objet, à travers leurs actions politiques, de promouvoir la médiation scolaire. C'est par la création de stages de formation à la médiation et par la mise en place de projets de médiation scolaire que ce mouvement participe à la gestion des conflits en milieu scolaire.

En plus de ces mouvements communautaires, le ministère français de l'Éducation nationale développe en 1994 ses propres projets de médiation scolaire par l'élaboration du *Nouveau Contrat pour l'école*. Ce contrat visait à la formation de médiateurs dans chaque rectorat et inspection académique ainsi qu'une instance de médiation dans chaque collège et lycée (Souquet, 2005; Bonafé-Schmitt, 2000). À l'instar de ce contrat, d'autres milieux scolaires français, principalement des lycées et des collèges, ont choisi d'instaurer une culture de médiation et de communication non violente (Saucier, 2003). Le mouvement pacifiste a permis aux projets de médiation scolaire de connaître un engouement dans les années 1990. Cependant, les années 2000 soulèvent un recul à recourir à ces pratiques, laissant place à l'approche sécuritaire (Souquet, 2013) et cela, malgré les efforts de certaines figures de la médiation, notamment Jean-Pierre Bonafé Schmitt et son équipe. Récemment, l'échec à la prévention de la violence semble toutefois ramener la culture de la médiation dans les milieux scolaires, notamment par les initiatives institutionnelles telles que le médiateur de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur (Souquet, 2013).

Les premières publications américaines apparaissent dans le milieu des années 1980, avec les travaux de Sakovich (1983), Girard et coll. (1985) et Shubert et Folger (1986), aidant ainsi à la promotion et au développement des programmes de médiations scolaires. De manière générale, elles portent principalement sur les effets directs de ces projets sur les élèves ou le milieu scolaire. Bien qu'il existe de nombreux projets de médiation scolaire en France, les recherches, elles, sont peu nombreuses et portent essentiellement sur la médiation par les pairs (Diaz, Liatard-Dulac, 1998; Souquet 1999; Bonafé-Schmitt, 2000). Les premières recherches sont plutôt informelles, descriptives, basées davantage sur des impressions que sur des éléments objectifs (Souquet, 2013). Elles permettent néanmoins de circonscrire le contexte de la médiation scolaire, les défis, les enjeux et d'apporter des résultats quant à l'efficacité des projets. Pour la majorité des projets, les recherches soulèvent un meilleur climat à l'école (Crary, 1992), de meilleures relations entre les élèves, une diminution des bagarres et des incivilités (Cunningham et coll., 1998), une diminution des actes disciplinaires (Carter, 1995), dont la réduction des suspensions de l'école à la suite de gestes violents (Johnson et Johnson, 1996; Bickmore, 2001) et une meilleure estime de soi pour les élèves médiateurs (Crary, 1992). Chez ces derniers, de meilleurs résultats scolaires et un renforcement de l'esprit de responsabilité sont aussi visibles. De plus, les instances de

médiation fonctionneraient davantage auprès des élèves plus jeunes. En plus d'offrir aux élèves une alternative à la bagarre, aux menaces et aux insultes verbales (Prothrow-Stith, 1991), les projets de médiation scolaire, notamment celle par les pairs, permettent d'avoir plus de « surveillants » sur les cours de récréation, et ce, à moindre coût (Corriveau et coll., 1998), permettant ainsi aux enseignants d'avoir plus de temps pour enseigner et occuper leurs fonctions, car ils ont moins de petits conflits à gérer.

La médiation, comme de nombreux programmes de prévention de la violence en milieu scolaire, vise à améliorer les comportements sociaux et à développer des stratégies de résolution de problèmes ou de conflits afin « de réduire la prévalence du retrait social, des comportements d'agressivité et des problèmes d'adaptation sociale chez les enfants » (Hébert, 2000 : p. 20). Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'école primaire est un endroit de premier choix pour l'implantation de projets de prévention de la violence, étant un milieu de vie important pour l'enfant (Elias et Clabby, 1992) et ayant une grande influence sur l'intégration sociale des enfants (Hébert, 1991). Des travaux en milieu scolaire montrent que les projets de prévention les plus efficaces sont ceux qui proposent à la fois l'apprentissage d'habiletés sociales et l'implication des pairs dans la résolution des conflits (Rondeau et coll., 1999). Les projets de ce genre encouragent la responsabilisation, laissant le pouvoir aux enfants de décider de l'issue de la situation, plutôt que de se voir imposer la sanction, souvent répressive, du code disciplinaire de l'école (Maxwell, 1989). D'autres études québécoises révèlent que les enfants médiateurs font des progrès importants sur le plan de la compétence sociale (Rondeau et coll., 1999) et qu'ils ont une meilleure gestion des conflits (Corriveau et coll., 1998).

En parallèle aux travaux de Faget (1997, 2010), les auteurs Charbonneau et Béliveau exposent la logique de fonctionnement de certaines institutions pour les jeunes dans leurs travaux. Un article soulève qu'il peut y avoir un décalage entre les orientations éducatives et judiciaires (1999). Ainsi, le code disciplinaire d'un établissement scolaire, principalement à tendance répressive, s'oppose aux principes de la culture de la médiation. Dans un article sur la violence à l'école, Bovay soutient qu'il est nécessaire d'agir, d'une part, sur le contexte dans lequel se trouve l'école et, d'autre part, sur l'établissement scolaire lui-même, soit sur le personnel, les enseignants et les élèves (2007). Le groupe de médiateurs doit représenter la population de l'école, tant au niveau des résultats académiques, du milieu socioculturel,

ethnique, etc. (Bickmore, 2001). Plus les élèves médiateurs sont diversifiés, plus les programmes sont durables et ont des effets bénéfiques.

Des études portant sur des projets isolés appuient les résultats des recherches précédentes. Une étude qualitative effectuée à Cleveland, en Ohio, dans 28 écoles primaires, auprès de jeunes âgés de 8 à 11 ans, s'est concentrée sur les résultats concernant le développement, l'institutionnalisation et les conséquences d'un projet de médiation durant deux années scolaires. Le projet de médiation étudié était une adaptation du CCRC (vu précédemment). Les résultats de cette étude soulèvent que les projets de médiation par les pairs peuvent augmenter la capacité des étudiants à gérer un conflit non violent, à améliorer les relations entre les élèves et leur attachement à leur école (Bickmore, 2001). Nous avons sélectionné deux recherches-actions françaises menées par Jean-Pierre Bonafé-Schmitt et son équipe dont les résultats apportent d'importantes contributions théoriques. La première recherche a été réalisée dans des écoles primaires et secondaires de Rouen et de Lyon. Leur hypothèse de départ est que « la réussite d'un projet de médiation scolaire nécessite aussi bien une certaine institutionnalisation au niveau des établissements concernés qu'une inscription dans le temps » (Bonafé-Schmitt, 2000 : p.81). Avec cette recherche, Bonafé-Schmitt soulève quelques difficultés à l'implantation de la médiation en milieu scolaire, notamment dans l'ancrage et le développement du projet. Difficultés notoires liées au manque d'implication de la communauté éducative et à la faible légitimité des médiateurs auprès des élèves. Ainsi, par leurs logiques institutionnelles, les milieux scolaires montrent de la difficulté à institutionnaliser la médiation, notamment à cause de la rigidité du milieu à gérer le conflit de manière verticale. Selon Bonafé-Schmitt, la médiation est beaucoup plus qu'une simple technique de gestion des conflits, elle est un « processus d'apprentissage des nouvelles formes de sociabilité » (2000). La seconde recherche de Bonafé-Schmitt (2000) et de son équipe se déroule dans cinq établissements scolaires de l'Académie de Grenoble ayant expérimenté la médiation par les pairs durant trois années. L'objectif de cette recherche était d'évaluer « si la médiation pouvait contribuer à modifier les représentations et les comportements des élèves médiateurs, notamment ceux dits à problèmes » (Bonafé-Schmitt, 2002 : p.174). Les conclusions de cette recherche soulèvent, dans un premier temps, que « la fonction éducative de la médiation varie d'une manière importante en fonction de l'âge des élèves » (Souquet, 2013). Dans un second temps, les résultats montrent une amélioration de

l'estime de soi, de l'ouverture d'esprit, de la tolérance et aussi du comportement chez les jeunes dits à « problèmes » (Bonafé-Schmitt, 2002). À l'issue de cette recherche, Bonafé-Schmitt soutient que « la médiation peut constituer un processus éducatif pouvant s'intégrer dans les apprentissages à la citoyenneté dans le cursus scolaire » (Bonafé-Schmitt, 2002 : p.181).

Une grande partie des recherches américaines soulèvent que la médiation par les pairs est plus qu'une manière de gérer les conflits ; elle est un processus éducatif à intégrer dans le programme scolaire. Malgré ces résultats favorables, la médiation scolaire représente une contre-culture. En effet, chaque année, la rentrée scolaire présente un nouveau défi pour le démarrage ou l'implantation du projet et c'est pourquoi les projets de gestion des conflits et de médiation demeurent fragiles. « Promoting the program among the student population is crucial to its success, but the campaign activities must be revived periodically and continue through the life of the program » (Crawford et Bodine, 1996). Afin d'assurer la pérennité du projet, une formation de qualité pour les membres du personnel et pour les élèves est nécessaire, idéalement annuellement (ROJAQ, 2012), de plus qu'une étroite collaboration entre l'établissement et l'organisation qui porte le projet.

Les travaux qui nous intéressent principalement dans le cadre de ce mémoire portent sur la culture et la contre-culture, ainsi que sur l'institutionnalisation de la médiation scolaire. Beaucoup de travaux français soulèvent la culture ou la contre-culture comme un obstacle à l'insertion de la médiation dans les milieux scolaires ou à la pérennité de ceux-ci. Comme les établissements s'orientent principalement vers une tendance répressive, la médiation représente une contre-culture. Faget expose aussi que l'introduction de la culture de la médiation dans des établissements scolaires amène un peu de désordre dans les logiques disciplinaires, normalement plus répressives (2010). Les travaux de Souquet et de son équipe (2014) montrent que les milieux scolaires, lorsque la demande de formations à la médiation vient d'eux, préfèrent généralement introduire petit à petit la culture de la médiation dans l'établissement. Pigeon expose que « la stratégie est de contaminer l'école avant de former des élèves médiateurs. [...] la résolution des conflits doit devenir l'âme de l'école » (2007). Ce serait alors une des facettes de la culture de la médiation.

En France, il est récurrent de voir les projets de gestion des conflits et les instances de médiation inscrits dans le programme pédagogique d'un établissement scolaire, introduisant ainsi officiellement le projet dans le programme de l'école. Ainsi, les directeurs d'établissements sont impliqués dans la démarche d'implantation et d'application du projet et ils mettent d'avant la culture de la médiation (Souquet, 2005). D'ailleurs, une recherche de Saucier (2003) montre que l'implication de la direction d'une école semble être indispensable pour qu'un projet perdure au sein de l'établissement. Un travail plus récent de Souquet (2009) soulève que l'institutionnalisation des projets de gestion des conflits ou de médiation est une « variable importante, car elle permet la reconnaissance des médiateurs » et assure, par le fait même, la pérennité des projets. La multidimensionnalité des projets change la culture du milieu scolaire vers la culture de la médiation ; par une « instance de médiation par les pairs, la formation à la gestion des conflits pour tous et une implication de tous les acteurs de la communauté éducative, y compris les parents » (Souquet, 2009 : p.3).

Comment éduquer les élèves et la communauté éducative à la gestion des conflits si l'institution n'a pas conscience elle-même de la violence ? Ainsi, l'implantation de la médiation en milieu scolaire semble apporter une remise en question de l'école (Souquet, 2013). Le rôle de la communauté éducative s'oriente vers l'éducation des jeunes à la citoyenneté et à la médiation, par son processus de gestion des conflits par la coopération, l'*empowerment* et la responsabilisation, éléments qui s'inscrivent au sein de cette logique éducative. Les travaux de Souquet soutiennent que les projets de médiation sont plus qu'une façon de gérer les conflits, car ils sont une « facette du projet éducatif » (2013). Toutefois, Bonafé-Schmitt rapporte que la médiation doit rester volontaire, à savoir, que le choix provienne de l'enfant et non être une simple alternative à la conséquence inscrite au code de vie de l'école. Ainsi, la satisfaction des élèves est plus grande et les effets sont alors bénéfiques, constructifs et les solutions plus durables (Dudley et coll., 1996).

Selon Crary (1997), l'éducation à la gestion des conflits peut commencer dès la maternelle. Or, plusieurs résistances se sont faites ressentir dans les années 1990 en France. Souquet et son équipe ont fait de la sensibilisation, notamment concernant des propos tels que « on ne leur laisse pas vivre leur vie d'enfants » ou « on leur vole leur enfance » (2013). Leurs recherches ont aussi soulevé que certains adultes du milieu scolaire avaient peur de perdre leur autorité sur les élèves. Dans le même sens, Mbanzoulou (2007) soulève le désir

de beaucoup d'enseignants de garder leur autonomie quant à la gestion de la classe, évitant ainsi les contraintes liées au travail d'équipe (2007). Des enseignants soulevaient aussi les limites de la médiation, à savoir qu'elle ne fonctionnerait que dans les conflits mineurs. Malgré tout, Souquet soulève des effets positifs, particulièrement sur le climat des établissements scolaires et sur l'aspect éducatif de la médiation. Christiane Wicky, de l'association de médiation AMELY, explique que les effets bénéfiques sur la responsabilisation des élèves dépendent entre autres de la durée du processus (Wicky, 2003).

La pérennité des projets de gestion des conflits et de médiation a été abordée dans une recherche portant sur l'institutionnalisation. Tant que la médiation n'est pas inscrite dans les programmes, dans les cursus scolaires, « la médiation scolaire par les pairs risque de connaître le sort habituellement réservé aux tentatives d'innovation sociale : sa disparition ou l'amputation d'un de ses caractères essentiels » (Souquet, 2013). D'autres travaux soulèvent la fragilité des dispositifs de médiation. Sans la mobilisation de l'équipe de direction et de l'équipe pédagogique, les ressources sont insuffisantes pour la pérennité du projet (Diaz, Liatard-Dulax, 1998, Souquet, 1999). Outre les résultats positifs de plusieurs recherches, Bonafé-Schmitt soulève qu'il ne faut pas « dissimuler la fragilité de ces dispositifs de médiation qui relève d'une contre-culture et dont la pérennisation nécessite une véritable révolution culturelle au sein des établissements scolaires » (Bonafé-Schmitt, 2002 : p.182). Quant à Souquet, elle souligne que la pérennité des projets dépend de « quelques personnes de la communauté éducative très impliquées, voire militantes, alors que la majorité du corps enseignant est sceptique » (2013).

Avec la croissance rapide du mouvement, la médiation scolaire et les projets de gestion des conflits n'ont pu échapper à leur institutionnalisation et instrumentalisation, notamment par les responsables des établissements scolaires qui les ont considérés comme une modalité de gestion des conflits et de la violence et non comme une alternative (Bonafé-Schmitt, 2000).

1.3.1 Un premier programme québécois : *Vers le pacifique*

Au Québec, les expériences de médiation scolaire sont relativement récentes, remontant au début des années 1990, dans la région de Montréal. En 1991, 22 établissements

de la Commission des écoles protestantes du grand Montréal¹ ont implanté une adaptation d'un projet américain de médiation. Toutefois, ce n'est qu'en 1993 que les premières écoles francophones s'engagent dans l'un de ces projets (Rondeau et coll., 1999). En 1994, l'Institut Pacifique, aussi connu sous le nom Centre Mariebourg, avec la collaboration des milieux scolaires, élabore le programme *Vers le pacifique*. Ce programme vise à former les enfants à la résolution de conflits et à utiliser la médiation comme mode alternatif. Aujourd'hui, nous retrouvons un contenu d'enseignement spécifique pour le préscolaire 4 ans et 5 ans, ainsi que pour chacun des cycles du primaire. Afin de répondre aux besoins des jeunes, l'Institut crée une 2^e édition du programme en 2008, *Différents, mais pas indifférents*, pour l'enseignement au niveau secondaire. Le portrait d'implantation du programme *Vers le pacifique*, au Québec, présent dans le rapport annuel (2012-2013) de l'Institut Pacifique, montre que le projet est implanté dans 478 écoles au niveau préscolaire et primaire et 28 écoles au niveau secondaire².

Plusieurs études québécoises ont porté sur le programme du Centre Mariebourg, *Vers le pacifique*. Un certain nombre d'entre elles portent davantage sur les effets de ce programme sur les élèves, notamment, les enfants à « risques », ayant des troubles de comportement ou d'apprentissage (Hébert, 2000 ; Bowen et coll., 2003 ; Beaumont, 2004; Vadeboncoeur, 2005). Bien que de nombreuses études montrent les effets bénéfiques de la médiation scolaire sur les enfants et sur le climat scolaire, il est important que les adultes de l'école s'impliquent (Beaumont, 2004). D'une part pour assurer le bon fonctionnement, mais aussi pour assurer la continuité du projet dans l'établissement. Les questions soulevées dans ces recherches s'avèrent révélatrices quant aux effets psychosociaux sur les enfants du primaire. Notamment concernant la stigmatisation des élèves médiateurs, chez certains enfants à risque, qui se retrouvent plus souvent dans des situations conflictuelles (Hébert, 2000). L'auteur soulève aussi que dans ce cas, il pourrait y avoir des impacts au niveau de l'acceptation sociale de ces enfants, ainsi que sur leur estime de soi (2000). Ainsi, l'auteur soulève que le programme *Vers le pacifique* ne semble pas avoir la possibilité à lui seul

¹ Commission scolaire qui avait son siège à Montréal, englobant les écoles protestantes françaises et anglaises. La commission a été supprimée le 1^{er} juillet 1998 lors de la réforme Marois dans le but de laïciser les écoles publiques de la région de Montréal.

² Pour plus d'informations sur l'Institut Pacifique et sur tous les programmes découlant de *Vers le pacifique*, se référer au site <http://www.institutpacifique.com/>.

d'intervenir auprès des enfants à risque, principalement car la mise en œuvre du programme se déroule majoritairement dans les classes et dans la cour de récréation (Hébert, 2000).

Aux fins de ce mémoire, ce sont les recherches de l'équipe de Bowen³ (entre 2001 et 2004) concernant l'implantation du programme *Vers le pacifique* qui s'avèrent être les plus pertinentes. Cette étude vise à analyser la qualité de la mise en œuvre du programme et les conditions la facilitant dans des écoles primaires de la région de Montréal (Bowen et coll., 2005). Le modèle utilisé pour l'étude considère deux grands principes de Callon et Latour (1981) : l'adhésion et la mobilisation (Bowen et coll., 2005). Ces deux principes sont des conditions essentielles à l'implantation et au maintien du programme en milieu scolaire. D'une part, « l'adhésion fait référence au niveau d'intérêt [...] ainsi, l'adhésion est directement associée aux attentes du personnel scolaire à l'égard d'une réduction de violence » (Bowen et coll., 2005 : p.17). D'autre part, le principe de mobilisation fait référence au « degré d'engagement et de participation des acteurs scolaires à l'égard des nouvelles pratiques mises en œuvre » (Bowen et coll., 2005 : p.17). Les recherches de Callon et Latour ont montré que le succès de l'implantation d'un programme en milieu scolaire exige que les principes de celui-ci soient en accord avec les valeurs et les pratiques du milieu dans lequel il est implanté. Parmi les résultats du groupe de recherche de Bowen, voici brièvement ceux qui méritent notre attention. D'abord, le rapport de recherche montre que « le roulement de personnel, le changement de direction, une réaffectation des ressources, un changement de priorité en fonction des besoins, une résistance face au programme [...] peuvent freiner l'implantation ou le maintien d'un projet en milieu scolaire. Les analyses montrent aussi que les principes d'adhérence et d'engagement des acteurs du milieu sont en relation étroite avec les activités de promotion et la mise en valeur du programme au sein de l'établissement. De plus, l'équipe de recherche soulève que l'autonomie du milieu à contribuer au maintien du programme a un lien avec l'influence qu'a la direction à mobiliser son personnel.

³ Leurs recherches sont nombreuses et porte sur divers aspects du programme *Vers le pacifique*. Pour plus d'informations, Bowen et coll. 1996, 2000, 2003, 2004, 2005, 2006.

1.3.2 La « pratique » de la justice alternative au Québec

Les organismes de justice alternative (OJA) ont été, pour la majorité, mis sur pied à la fin des années 1970 et au début des années 1980. En 1989, le Regroupement des organismes de justice alternative du Québec (ROJAQ) est créé afin d'assurer et de défendre les intérêts, l'autonomie et les perspectives de développement de ses organismes membres. Présentement, on dénombre 23 OJA membres du ROJAQ⁴ dans la province de Québec.

Leur mission première est de travailler au développement et au maintien d'une pratique différente en matière de justice pour les mineurs. Cela se traduit notamment par la réduction du renvoi des infractions, des litiges et des conflits aux instances judiciaires, la participation à la gestion des mesures extrajudiciaires de la Loi sur le système de justice pénale pour adolescents (LSJPA) et par la supervision de certaines ordonnances de la Chambre de la jeunesse. Les OJA mettent en place divers mécanismes alternatifs et informels de règlements des conflits, axés sur la notion de réparation et préconisent au maximum la participation des parties concernées par la situation lors du processus. De plus, les OJA favorisent l'implication des personnes de leur communauté respective dans l'optique d'éviter, autant que possible, le renvoi des situations aux instances judiciaires. Ainsi, leurs efforts se concrétisent par une offre de formation en résolution des conflits dans divers milieux ; pénal, social et scolaire.

1.3.2.1 Un modèle de médiation propre au ROJAQ : le modèle relationnel

Les critiques de la communauté scientifique et des milieux d'aide aux victimes se sont faites rapidement entendre sur la pratique de la médiation au sein de la LSJPA (Rossi, 2014). C'est pourquoi les professionnels au sein des OJA ne cessent de travailler au développement des meilleures pratiques de la médiation. Au début des années 2000, les OJA développeront ainsi leur propre modèle de médiation : l'approche relationnelle. « Le modèle relationnel se présente comme une nouvelle possibilité de justice dite compréhensive, visant

⁴ Au départ, le ROJAQ comptait 37 organismes, mais en 2012, 14 OJA se séparent pour se fédérer au sein d'un nouveau regroupement, l'Association des organismes de justice alternative du Québec (ASSOJAQ). Pour en savoir plus sur les deux regroupements, consulter les sites suivants : pour le ROJAQ : <http://www.rojaq.qc.ca>; pour l'ASSOJAQ : <http://www.assojaq.org>

uniquement la reconstruction de liens sociaux et l'aménagement de nouveaux espaces de communication et de lieux de socialisation fondés sur la recherche de l'intercompréhension » (Rossi, 2015 : p.12). Désormais bien ancré dans la pratique de la médiation pénale en matière de justice pour les adolescents⁵, le modèle est aussi utilisé au sein des services de médiation citoyenne et scolaire offerts dans les OJA.

1.3.3 La gestion des conflits par la médiation scolaire

Dans les années 1990, le programme *Des Conflits bien gérés, tout le monde y gagne* est mis sur pied par l'OJA de Victoriaville, Pacte Bois-Francs. À l'époque, ce programme de gestion des conflits vise majoritairement les enfants de 2 à 5 ans dans les garderies et centres de la petite enfance, mais peut également être implanté au primaire. Plusieurs années plus tard, en 2006, le ROJAQ révisé le programme existant et le rebaptise *Passerelles*. Outre la médiation par les pairs, l'objectif de ce programme est de contribuer à l'éducation et à la responsabilisation de tous les acteurs du milieu scolaire face à des situations conflictuelles, visant à créer ou à recréer des liens entre les personnes. Si la médiation entre les pairs se révèle un moyen efficace pour résoudre un conflit entre deux élèves (Bowen et Desbiens, 2004), le ROJAQ croit qu'un tel processus peut également s'avérer une alternative pour régler un différend opposant d'autres acteurs en milieu scolaire. Ce programme mise sur la capacité de prise en charge et sur l'autonomie en milieu scolaire. Pour y arriver, il faut outiller les individus pour qu'ils soient en mesure de gérer les conflits eux-mêmes. La médiation permet donc de remettre cette responsabilité entre les mains des individus, tout en offrant un cadre de discussion.

En 2012, le ROJAQ effectue une seconde révision du programme, pour finalement devenir le projet *Passerelles*, plutôt que le programme *Passerelles* (les Bois-Francs garderont l'appellation *Des conflits bien gérés*). Ces révisions contribuent à la création de liens avec la communauté et permettent au projet d'être complémentaire avec d'autres projets éducatifs

⁵ À ce propos, voir Rossi, C. (2015). *La médiation en justice pour les adolescents au Québec de 1980 à 2012 : contexte et développement d'un programme original et unique* ; dans Alain, M. et Hamel, S. (dir), *Intervenir auprès des adolescents contrevenants au Québec, dix ans d'expérience de la LSJPA*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 29-47.

en milieu scolaire. Un continuum de pratiques en résolution de conflits est donc mis sur pied, soit des moyens informels et formels, partant d'outils de communication, de rencontres spontanées à l'animation de cercles d'échanges et de discussions, pour terminer par la rencontre de médiation. Cette nouvelle vision de la gestion des conflits, par la responsabilisation, permet de resserrer les liens entre les différents acteurs du milieu scolaire, de contribuer à l'amélioration du climat et de favoriser la réussite scolaire (ROJAQ, 2012).

On retrouve plusieurs travaux portant sur les pratiques des OJA, sur l'approche relationnelle et la médiation pénale, notamment ceux de Rossi (2014, 2015) et de Charbonneau (2002), ainsi que sur la médiation sociale (Jaccoud, 2009). Cependant, aucun ne porte sur les projets de médiation scolaire du ROJAQ.

1.4 Présentation des objectifs et des questions de recherche

Tout compte fait, la revue des études effectuées montre que la médiation en milieu scolaire a pris sa place à la fois dans un mouvement sociologique et psychologique de remise en question de l'école. Un nombre important de travaux expose les effets sur le climat scolaire, l'estime de soi des élèves, l'acquisition de nouvelles façons de gérer les conflits. Or, l'ensemble des travaux atteste une absence de réponse quant à la question de la légitimité de ces projets, de leur pérennité ainsi que de leur institutionnalisation. Les résultats les plus saillants mettent en évidence la contre-culture de la médiation, ainsi que les difficultés à assurer le maintien de ces projets en milieu scolaire. De plus, la revue des études québécoises atteste une absence de recherches sur les projets de médiation scolaire au sein du ROJAQ.

Notre recherche soulève la question de l'originalité de tels dispositifs à l'égard des contraintes pratiques posées par le devoir de réponse à la « violence » imposé désormais aux établissements scolaires. Écoles qui bénéficient pourtant, préalablement, d'une culture propice à la prise en charge et à l'appropriation de tels programmes de médiation.

Compte tenu de ce qui précède, l'objectif général de la présente étude est de comprendre et d'expliquer l'adhésion (ou non) des établissements scolaires primaires à de tels programmes (notre étude porte sur les projets du ROJAQ ; *Des conflits bien gérés* et *Passerelles*) et ainsi que la façon dont ils parviennent (ou non) à se les approprier.

De cet objectif de recherche découlent deux questions :

- 1) Dans quelle mesure les acteurs du milieu scolaire se mobilisent-ils pour l'implantation de ces projets ?
- 2) Plus particulièrement, comment et en quoi l'essence du projet vient affecter la réappropriation communautaire du règlement des conflits? De par ces questions, nous tenterons de comprendre comment la contre-culture de la médiation s'articule au sein de la culture scolaire et plus spécifiquement en référence à l'implantation de ces projets dans les écoles primaires.

Le chapitre qui suit expose les éléments théoriques permettant de situer nos objectifs de recherche. Les concepts de culture, d'*empowerment* et d'adhérence seront étudiés. Il s'agit de mettre en évidence, pour chacun de ces concepts, les éléments pertinents nous permettant de répondre à nos questions de recherche.

Chapitre 2

La construction sociale de la médiation scolaire : approches théoriques

L'objectif de ce chapitre est d'identifier les principales conceptions théoriques permettant de mieux comprendre la culture de la médiation scolaire, ainsi que ses limites quant à son implantation dans un milieu éducatif, milieu où la culture est fortement diversifiée. Ces conceptions théoriques englobent donc la culture scolaire et la culture de la médiation, en plus de présenter les concepts d'*empowerment* et d'adhérence.

2.1 La médiation : pourquoi à l'école ?

Dans leur processus d'intériorisation des normes de la société, les enfants sont influencés par deux milieux de vie principaux : la famille et l'école (Darmon, 2001). En effet, l'importance de ces milieux sur le processus de socialisation des individus a conduit à de nombreuses théories explicatives en sociologie. Citons entre autres Boudon (1973), Bourdieu et Passeron (1964), Bourdieu (1970), Dubet et Martuccelli (1996), Percheron (1996). Sans faire ici une revue exhaustive de la littérature, nous rappellerons certains éléments de ces travaux pour illustrer l'importance de l'influence de ces milieux de vie.

Le premier, le milieu familial, est celui dont on perçoit le plus facilement l'influence. Selon les partisans de cette approche, la position sociale future des enfants dépend de celle de leurs parents, ces derniers ayant seulement les moyens d'offrir à leurs enfants la possibilité de vivre à un niveau de vie équivalent à leur propre niveau de vie actuel. En d'autres termes, le fermier n'aura assez de moyens que pour permettre à ses enfants de vivre comme des enfants de fermier et le médecin offrira aux siens le niveau de vie correspondant à celui d'enfants de médecin. Dans cet exemple, l'influence du milieu familial pourrait se traduire à

travers l'accès à l'éducation des enfants, la persévérance ou le décrochage scolaire, les choix professionnels, etc. De plus, cette influence ne se limite pas seulement à la position sociale des parents, mais s'étend à de nombreuses dimensions sociales de la famille (par exemple le statut matrimonial des parents, le type de ménage, les problèmes sociaux ou de dépendance des parents, etc.). Bien que cette approche soit très discutable dans une société moderne, elle permet tout de même de comprendre l'influence que le milieu familial peut avoir sur les enfants.

Le second milieu de vie des enfants, l'école, est un lieu d'influence sur le développement des habiletés et des pratiques sociales en proposant aux enfants divers modèles de socialisation (Bowen et Laurendeau, 1996). En effet, le milieu scolaire est lui-même dépendant du milieu familial. En se reportant à l'exemple précédent, on peut s'attendre à ce que les enfants de fermiers et de médecins ne fréquentent pas les mêmes écoles, que ce soit pour des raisons financières (école publique ou privée), par choix de carrière (influencé par le milieu familial) ou par contrainte géographique. Lorsque des enfants de milieux sociaux différents se retrouvent dans une même classe, Darmon (2001) rapporte que les réseaux de connaissances des parents (lié à leur statut social), peut influencer le comportement (récompense ou réprimande) des instituteurs envers les enfants. Selon nous, il pourrait également influencer le comportement des enfants entre eux (intimidation, violence, etc.).

Le milieu familial ne favorisant pas d'action extérieure coordonnée, l'école primaire apparaît comme un endroit de premier choix pour implanter des programmes de prévention (Elias et Clabby, 1992; Prud'Homme, 2004). À travers ses modèles de socialisation, l'école favorise l'émergence d'un grand nombre de programmes ou de projets de prévention, quand surgissent les problématiques de la violence et de l'intimidation au sein des écoles (primaires et secondaires). Une majorité de ces options offrent une approche cognitive, dont les projets de résolution des conflits (Vitaro et coll., 1994).

2.2 Changer la philosophie générale : culture du milieu scolaire et culture de la médiation

Lorsqu'on parle d'implantation en milieu scolaire, il est essentiel de tenir compte du contexte, de la culture du milieu dans lequel le projet en question (dans le cas présent, la

médiation scolaire) sera implanté. L'apport d'un projet extérieur visant à modifier les pratiques en matière de gestion des conflits heurte inévitablement la culture du milieu scolaire déjà en place, mais quels sont les enjeux ? Quels sont les impacts de cette confrontation ? D'entrée de jeu, la culture scolaire n'est ni « neutre, ni objective » (Barrère et Sembel, 1998) car elle répond à la culture des classes dominantes, de ses membres et de l'organisation. Il en découle donc que le terme « culture scolaire » est subjectif et qu'il ne peut être représenté de la même manière par tous les acteurs d'un milieu. Cependant, aussi loin que l'on puisse remonter, l'école adopte une logique répressive dans la gestion des conflits. Le milieu scolaire craint le conflit et de ce fait, il propose une gestion verticale et rapide à l'évincer par la punition.

En effet, au Québec, la majorité des écoles primaires ont leur propre modèle de gestion des conflits par le système punitif traditionnel ; avec manquements et récompenses. Ce système permet aux écoles d'intervenir lorsqu'un règlement a été enfreint, qu'il y a eu manque de respect envers un autre individu, qu'il y a un geste de violence, etc. Cependant, depuis 2008, le ministère de l'Éducation a créé le plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école⁶. Ce plan permet de consolider ainsi que bonifier les actions que le milieu scolaire réalise pour prévenir et traiter la violence à l'école (intimidation, taxage, homophobie, violence physique, circonstances particulières dans différents lieux ; cour d'école, classe, autobus, etc.). Afin de lutter contre ces problématiques, le plan offre une trajectoire d'intervention, avec plusieurs ressources primaires, secondaires, ainsi que divers programmes ou projets. Avec ce plan d'action, le gouvernement québécois prévoyait des stratégies de 1) prévention et traitement ; 2) concertation et formation ; 3) recherche et finalement 4) suivi et évaluation (Boutin et Forget, 2010). Compte tenu des attentes et de l'envergure du projet, l'analyse de ses résultats aurait pu apporter un regard constructif sur cette situation. Cependant, il est difficile d'avoir un portrait global de la situation de la violence en milieu scolaire au Québec, puisque les informations semblent être difficiles à obtenir. D'ailleurs, *La Presse* a publié en 2015 un article sur l'obtention des rapports de

⁶ Pour plus de renseignements sur le plan d'action de 2008-2011, se référer au site du ministère de l'Éducation : www.education.gouv.qc.ca

violence à l'école, dont les données ne semblent, toutefois, ni concluantes, ni aidantes. L'auteure précise que :

Puisque chaque commission compile ses statistiques à sa manière, il est toutefois impossible de leur donner un sens ou d'établir des comparaisons. Certaines précisent si la police a été appelée (et c'est souvent le cas), d'autres non. Quelques-unes ont créé des formulaires permettant de relater en détail ce qui s'est produit. D'autres se contentent de faire cocher des cases. Et la violence ne semble pas être définie partout de la même manière⁷.

Pourtant, un portrait réel de la situation permettrait de mieux orienter le plan d'action pour lutter contre la violence et identifier les ressources nécessaires.

L'une des ressources principales du plan d'action gouvernemental pour soutenir les écoles dans le traitement de ces situations est la police. Police qui, rappelons-le, est depuis plusieurs décennies un acteur important dans la gestion punitive des conflits en milieu éducatif. Or, nous avons démontré au chapitre précédent que le recours à la police à l'école primaire semble être extrême et qu'une approche plutôt sociale devrait y être préférée. La diversité des études portant sur la violence en milieu scolaire traitent de ces divers recours, notamment des dispositifs d'informations et de sensibilisation, de l'intervention psychosociale, des programmes ou projets destinés à contrer la violence en milieu scolaire (Boutin et Forget, 2010). Comme nous l'avons mentionné, la médiation scolaire fait partie de ces projets offerts au milieu éducatif.

Nous avons soulevé que la culture scolaire propose une gestion punitive et verticale des conflits. La médiation, quant à elle, propose une logique horizontale et coopérative tout en se tournant vers l'après. De ce point de vue, Faget (2010) affirme que la médiation scolaire « constitue une véritable contre-culture » (p.244). En effet, la médiation par les pairs aborde le conflit comme un élément normal de la vie, non comme un problème, et le considère comme une opportunité pédagogique (Faget, 2010). L'auteur explique aussi que le parcours scolaire des enfants se doit d'être « une cure de citoyenneté » (p.240). L'école semble être l'endroit le mieux indiqué pour acquérir des habiletés démocratiques, apprendre à écouter

⁷ Malboeuf, M.-C. (2015). *Les rapports sur les violences à l'école gardés secrets*. Publié le 1^{er} mars 2015, consulté en ligne <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201503/01/01-4848469-les-rapports-sur-la-violence-a-lecole-gardés-secrets.php>.

l'autre, à comprendre, sinon à accepter la différence, à établir des relations et à coopérer à la recherche de compromis acceptables.

La médiation par les pairs encourage la responsabilisation et l'autonomie (Burrell et Volg, 1990). Cette culture est à l'encontre du maintien d'un modèle de gestion des conflits avec des solutions de type disciplinaire, punitive, arbitraire ou encore de judiciarisation interne. La médiation scolaire, avec un modèle d'intégration sociale, participe donc à la redéfinition du modèle de régulation sociale en milieu scolaire (Bonafé-Schmitt, 2000). L'implantation de la médiation scolaire, comme tout projet en dehors de la culture dominante du milieu, ne tient souvent que sur l'initiative de quelques personnes, accentuant ainsi les difficultés de la mise en œuvre (Bonafé-Schmitt, 1997). L'auteur nous dit aussi que la médiation ne doit pas être perçue comme une simple technique de gestion des conflits, mais plutôt comme un nouveau modèle qui doit s'insérer dans le processus éducatif de l'établissement. Même si l'école est d'abord un lieu d'enseignement, elle est aussi un lieu de socialisation et la médiation scolaire peut être prise en compte pour la reconstruction du lien social (Bonafé-Schmitt, 1997).

2.2.1. Choisir de voir l'école comme une organisation et comme un milieu clos

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons choisi de considérer l'école comme une organisation en s'appuyant principalement sur les travaux de Weber et de Parsons portant sur les théories actionnistes des organisations. Plusieurs auteurs ont d'ailleurs considéré l'école (à tous ces niveaux ; primaires, secondaires, lycées, etc.) comme une organisation éducative ; notamment les travaux de Bidwell avec l'approche fonctionnaliste, l'approche néo-institutionnaliste de Scott et Meyer, les théories de l'action de Crozier et Friedberg et les travaux de Maroy en sociologie des organisations. Nous avons fait ce choix théorique car nous croyons, comme Maroy l'a démontré dans ses travaux, que l'école est un « lieu de compromis et de transactions entre diverses logiques d'action, économique et sociale (...) soutenues par diverses coalitions d'acteurs, internes et externes » (Maroy, 1990 : p.19). L'interaction entre les acteurs internes au milieu scolaire et les acteurs externes – les professionnels de la médiation scolaire - correspond aux logiques de la sociologie des organisations.

La perspective de considérer l'école primaire comme une organisation en elle-même permet de la définir comme un objet social, mais aussi comme le pivot central dans l'action d'implanter un projet de médiation. Selon les objectifs attendus et poursuivis, des mécanismes de contraintes sont mis en œuvre et ceux-ci varient d'une organisation à l'autre. Fort intéressante, la définition de Mudry (1996) d'un établissement scolaire nous permet aussi de considérer chaque école comme une unité ayant son ensemble de problèmes, de solutions et de perspectives. Chaque établissement offre sa politique de concertation, définit ses propres besoins, ses moyens de mise en œuvre, donnant un visage spécifique à l'école. Ainsi, chaque école se différencie des autres par sa spécificité, ses besoins et par l'ensemble de ses acteurs. Malgré les nombreux changements dans le milieu éducatif, l'école demeure un lieu relativement clos, rarement disponible au changement par le développement de projets pédagogiques extérieurs.

Considérer l'école comme une organisation permet aussi de se rattacher à la théorie des organisations qui elle, permet d'étudier « les interactions qui existent entre la structure sociale de l'organisation, sa culture et la personnalité de chacun de ses membres » (Daval, 2016). Les comportements des acteurs qui y travaillent est ce qui définit la culture d'une organisation (Daval, 2016). L'apport des travaux de Parsons et de Weber propose que toute action des acteurs qui composent une organisation est signifiante car « l'acteur obéit à des mobiles, à des motifs, poursuit une fin qu'il s'est préalablement fixée, compte tenu des objectifs organisationnels et de ses visées propres » (Daval, 2016).

Les théories actionnistes étalées dans les travaux de Barnard, de Crozier et Friedberg ainsi que de March et Simon intègrent tous la notion d'intégration des membres au sein de l'organisation. Pour les auteurs, l'action d'un acteur « est efficace lorsqu'elle atteint les buts qu'elle s'est fixés ; elle est efficiente si elle donne satisfaction aux mobiles et aux motifs individuels des acteurs » (Daval, 2016). Nous croyons ici qu'il est important de faire une parenthèse sur la sociologie compréhensive et les travaux de R. Boudon et de G. Bronner. Les travaux de Raymond Boudon sont majoritairement consacrés aux théories rationnelles, plus précisément à la théorie du choix rationnel (TCR), à l'individualisme méthodologique et au modèle rationnel général (MRG). Il explique que « les certitudes morales (...) doivent toujours être analysées comme des croyances collectives explicables par le contexte dans lequel elles apparaissent » (Boudon, 1973). Évidemment, le contexte change d'une culture à

l'autre. La théorie du choix rationnel a pour fondement que la rationalité cherche à minimiser ses peines et maximiser ses profits. Le parallèle avec l'individualisme méthodologique s'inscrit au centre où les croyances et les attitudes répondent de manière individualiste aux actions des individus. La théorie du choix rationnel comporte 6 des 8 grands postulats de Boudon. De manière générale, ces postulats sont l'individualisme, la compréhension, la rationalité, l'instrumentalisme, l'égoïsme et finalement, celui du calcul des coûts et des bénéfices. Toutes ces raisons et ces principes d'actions se résument à être calculateur.

Toutefois, Boudon explique que ces principes ne peuvent être appliqués à toutes les situations. Pour certaines questions qui soulèvent l'égoïsme et les intérêts, il y a des situations où les effets sont pervers. Rappelons qu'au centre des théories wébériennes dont s'inspire Boudon, les causes individuelles sont nécessaires pour expliquer les différents phénomènes sociaux. Premièrement, on retrouve les situations où le comportement d'un individu s'appuie sur des croyances normatives, jugées positives pour soi-même et pour autrui. Deuxièmement, on retrouve les comportements individuels qui ne peuvent être reliés à l'égoïsme, car l'individu n'est pas concerné et n'a aucun intérêt envers le sujet. Lorsqu'un individu doit participer à quelque chose où ses propres intérêts ne sont pas concernés, la théorie du choix rationnelle ne tient pas la route. Ainsi, « La TCR n'a pas grand-chose à nous dire sur les phénomènes d'opinion » (Boudon, 2004 : p.295).

En s'inspirant de la théorie rationaliste classique, March et Simon affirment que les individus et les organisations « ne choisissent pas, dans une situation donnée, la solution optimale, mais seulement une solution satisfaisante, c'est-à-dire qui soit telle que les dépenses nécessaires à la mise en œuvre des moyens qu'elle recommande pour atteindre le but soient inférieures aux recettes que celui-ci permet d'obtenir » (Daval, 2016). Ainsi, la décision d'un individu dépend de ses valeurs, de ses perceptions sur la situation et des moyens dont il dispose. De ce fait, tenter de comprendre une organisation implique donc de reconstruire un processus complexe. D'abord, il faut rechercher les choix faits par ses acteurs. Crozier et Freidberg (1977) entendent que les membres ne peuvent être totalement dépendants l'un de l'autre et ils gardent une marge de liberté à défendre leur capacité d'action. Ensuite, l'organisation est soumise à la rationalité limitée « des comportements de tous les acteurs concernés qui choisissent leurs comportements selon les visions locales et partielles » (March et Simon, 1958). Finalement, l'organisation se retrouve devant une légitimité limitée quant à

ses buts. Les buts de l'organisation ont une capacité d'intégration limitée, dans la simple mesure où ils n'existent pas seuls. Ils peuvent entrer en concurrence avec les objectifs des acteurs de l'organisation qui visent à répondre à leurs intérêts (Silverman, 1970). À la lumière de cela, le processus d'implantation de la médiation en milieu scolaire peut être vu comme le résultat de la contingence de ces limitations au sein de l'organisation scolaire ; notamment par la prise en compte des motivations et des buts des acteurs promoteurs ou opposants, leurs attentes, le type d'opposition et le type de prise de décision (hiérarchique, imposée ou consensuelle).

S'inscrivant dans la même logique, l'approche politique suggère, quant à elle, que l'organisation n'est pas un groupe homogène où tous les membres coopèrent afin d'atteindre un but commun à tous. Inversement, les membres d'une organisation coopèrent au même titre qu'ils « luttent les uns contre les autres pour réaliser ou défendre leurs propres buts » (Maroy, 2007 : p.6). L'intérêt de cette approche est de pouvoir considérer l'organisation comme un lieu de coopération et de conflit entre les acteurs qui y poursuivent leurs buts, en fonction de la distribution de leur pouvoir, des modes d'organisation du travail et des structures de l'organisation.

Au final, la théorie des organisations a pour objectif d'étudier l'adaptation des acteurs envers les objectifs et la structure de pouvoir de l'organisation, ainsi que l'adaptation de l'organisation elle-même face aux décisions de ses acteurs. Ainsi, nous choisissons de considérer cette adaptation comme un changement. Nous considérons la médiation scolaire comme un changement dans les pratiques « traditionnelles » du milieu scolaire. En 1991, Fullan écrivait que pour comprendre le changement dans le milieu éducatif, il faut d'abord comprendre comment les acteurs du milieu associent un sens à l'innovation de ces nouvelles pratiques dans leur milieu. L'école, considérée à notre sens comme une organisation est, au sens de Fullan, un macrocontexte (éducatif). La subjectivité des acteurs du milieu et les interactions entre eux font, quant à elles, partie intégrante du micro contexte. Ainsi, un changement en milieu scolaire, comme l'implantation de nouvelles pratiques, dépendrait de la capacité de chacun des acteurs du milieu à s'approprier ce changement, ainsi qu'à comprendre les représentations de ses collègues (*shared meaning*).

2.3 Les conditions contextuelles au développement de la médiation scolaire : un milieu peu enclin au changement ?

L'implantation d'un projet dans un milieu scolaire ne se fait pas sans convaincre les gens. Qui sont-ils ? Par qui le projet de médiation scolaire, notamment le volet par les pairs, doit-il passer pour être accepté ? Les enseignants, la classe et les élèves, la direction, les parents et la commission scolaire sont tous des acteurs favorisant ou pouvant entraver la réussite du projet. D'ailleurs, une recherche interactive et participative conduite entre 1998 et 2002 à Genève lors d'une expérience pilote de médiation scolaire entre élèves a permis d'établir les profils des répondants concernés par le projet. L'auteur, Didier Pingeon, a établi trois catégories distinctes de gens : les récalcitrants, les supporteurs et les convaincus (2007 : p.78). Les récalcitrants englobent les gens non-convaincus par un projet de médiation scolaire : des enseignants réticents au changement ou à la remise en question de leurs compétences, à l'idée qu'une école éduque plutôt qu'elle enseigne ou face à la perte de pouvoir de sanctionner, des partisans de la répression immédiate ; des élèves rebelles à l'idée de la médiation ; des parents mal informés, sceptiques, etc. Les supporteurs représentent les gens peu ou pas concernés par les gestes de violence, notamment des enseignants favorables à la médiation, mais sans plus, pas impliqués ou intéressés ou en attente de l'efficacité du projet au sein de leur milieu. Finalement, les convaincus sont des gens enthousiastes à la médiation scolaire, les militants : des enseignants formés à la médiation par les pairs, convaincus du modèle et des résultats sur le climat et le comportement des élèves ; des élèves qui sont médiateurs ou qui utilisent la médiation par les pairs au sein de leur école ; des parents enthousiastes à l'idée que l'établissement scolaire se préoccupe de la résolution des conflits.

Au moment où une organisation prend une décision, deux types de pouvoirs entrent en jeu. Premièrement, la direction personnelle (le leadership individuel) où les intérêts de chaque individu orientent la prise de décision dans le système d'interactions qui les entoure. Deuxièmement, la direction institutionnelle où les enseignants doivent se conformer aux normes en place (Waller, 1967). La théorie de la décision s'étend donc aux mécanismes sociaux à l'intérieur desquels les valeurs personnelles entrent en conflit les unes avec les autres. Dans le contexte scolaire, le personnel enseignant, la direction et tout autre professionnel du milieu ont leur propre interprétation de la réalité créée par les interactions

avec les autres. Ainsi, pour expliquer un fait social, il faut se rapporter aux actions individuelles qui sont à la base de celui-ci (Boudon, 1973).

Une analyse sociologique de l'organisation par Sainsaulieu explique que la dynamique culturelle d'un milieu de travail s'exprime lorsque les acteurs sont confrontés à leurs différences. Ainsi, Sainsaulieu suggère que lors d'un changement, les individus s'affirment avec l'aide de leurs représentations sociales et en faisant valoir leurs propres intérêts (1987). En effet, depuis plusieurs décennies, le changement est devenu un objet de recherche dans plusieurs disciplines scientifiques, dont celle de l'éducation (Firestone et Corbett, 1987 ; Dagenais, 1995 ; Stewart, 1996 ; Barrère et Sembel, 1998). Firestone et Corbett ont d'ailleurs souligné que les dimensions politique et culturelle du milieu scolaire devaient être clarifiées afin de comprendre la complexité du milieu éducatif et le changement lors d'innovations en milieu scolaire. En effet, nous croyons que les dimensions politique et culturelle du milieu scolaire représentent un défi d'envergure pour l'implantation d'un projet de médiation qui s'avère être un véritable changement dans les pratiques de gestion des conflits. Afin de maximiser la réussite de l'implantation de ces nouvelles pratiques, la collaboration au sein de l'équipe-école est primordiale (Stewart, 1996). La collaboration permet d'engendrer de nouvelles façons de voir et de se comporter, de nouveaux moyens qui favorisent le travail d'équipe vers la réalisation d'objectifs communs. Ainsi, la collaboration permet de suivre un modèle davantage relationnel qu'hierarchique, de travailler de manière équitable et interactive (Dagenais, 2000).

Les critiques portées à l'institution par sa trop grande rigidité dans ses principes, ses lois ou règlements, par sa gestion verticale, par le manque de ressources, internes et externes, et par la diminution de la prévention dans les travaux de Crozier et Friedberg (1977) n'excluaient par le milieu éducatif. Des travaux plus récents montrent qu'investir dans la prévention est « une économie à long terme » (Pigeon, 2007 : p.46). La médiation scolaire, du moins au Québec, est promue comme une technique de gestion des conflits, comme un outil de prévention de la violence et de l'intimidation⁸. Cependant, celle-ci nécessite un

⁸ Se référer aux sites respectifs du ROJAQ, des membres du ROJAQ, de l'ASSOJAQ et de ses membres et de l'Institut Pacifique pour en connaître davantage.

contexte politique, social et idéologique particulier pour sa mise en œuvre dans le milieu scolaire. Développée exclusivement dans les pays occidentaux, la médiation scolaire, comme mode de pacification des conflits, requiert un contexte social où les acteurs soutiennent l'égalité et la justice et où les valeurs traditionnelles sont remises en question.

Selon les exemples rapportés dans la littérature, certains auteurs, dont Pratt (1994) et Bowen et coll. (2000), soulignent que la réussite du processus d'implantation de nouvelles pratiques éducatives dépend de plusieurs facteurs. En effet, selon eux, la réussite d'un tel projet dans les écoles repose fortement sur le degré de motivation et d'engagement du personnel scolaire (Pratt, 1994 ; Bowen et coll., 2000). Ces deux facteurs ont été soulevés à répétition par plusieurs auteurs travaillant sur le sujet de l'implantation (Common, 1980 ; Daniels et Wright, 1990 ; Fullan, 1992 ; Marsh, 1992). Cependant, plusieurs facteurs autres contribuent à la réussite de l'implantation d'un projet, mais aussi à son maintien au sein du milieu. Citons entre autres l'importance de la formation du personnel (ou des acteurs impliqués), le rôle des personnes ressources, le leadership du milieu et le facteur temps. Concernant ce dernier facteur, Elias et Clabby (1992) ont démontré que le temps et l'énergie investis avec le personnel des écoles sont des facteurs essentiels à la réussite d'un programme. Le facteur temps suggère aussi de procéder de manière graduelle et constante, en favorisant le travail avec ceux qui sont motivés uniquement, sans essayer de modifier les pratiques déjà existantes dans le milieu. Pour ce faire, il est donc essentiel de partir des besoins initiaux du milieu (Pratt, 1994).

Comme les projets de médiation scolaire sont généralement issus de milieux externes au milieu éducatif, plusieurs raisons peuvent amener une école à y recourir parmi tous les choix pédagogiques qui s'offrent à elle. D'une part, il peut s'agir d'une démarche extérieure, ce qui est majoritairement le cas en matière de médiation scolaire. D'autre part, il peut s'agir d'une démarche personnelle d'un acteur du milieu scolaire pour une quelconque raison ou intérêt. Toutefois, l'implantation des pratiques de la médiation dans le milieu scolaire n'entraîne pas automatiquement une modification dans les logiques de la culture scolaire (Faget, 2010). Cette modification au sein des logiques entraînerait l'institutionnalisation de la médiation scolaire ; de manière partielle lorsqu'elle s'implante par le biais d'initiatives communautaires ou privées, et de manière complète lorsque le projet de médiation est généralisé sur l'ensemble d'un territoire (Faget, 2010). D'ailleurs, la Belgique, l'Argentine

et la Finlande⁹ ont créé des politiques nationales afin d'institutionnaliser la médiation scolaire sur l'ensemble de leur territoire (Faget, 2010).

Des théories explicatives, portant sur le « mode d'emploi » pour réussir l'implantation d'un projet, ont été soulevées à maintes reprises dans les travaux du groupe de recherche de Bowen. Notamment, la mise en œuvre d'un programme de médiation par les pairs à l'école primaire exige un investissement humain très important. Bien qu'ils soient convaincus de la valeur préventive et éducative de ce genre de programme (Bowen et coll., 2005, 2006), l'implantation de la médiation par les pairs exige un changement de paradigme dans les compétences sociales, dans la façon de concevoir les interventions lors des situations de conflits.

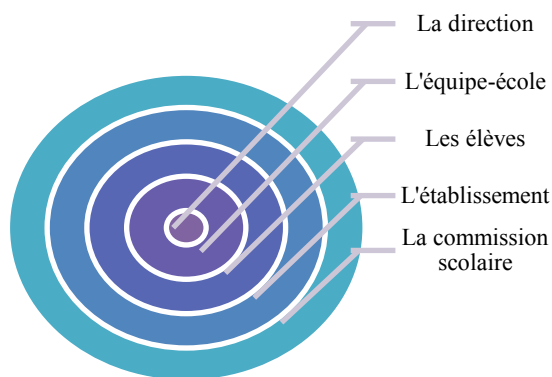
La médiation scolaire exige tout simplement un changement de mentalité global. Or, peu nombreux, y compris les institutions, sont ceux qui sont prêts à remettre en question leurs habitudes. La médiation scolaire demande donc un changement au niveau psychologique, pédagogique et institutionnel. Par-là, Pigeon entend une prise de conscience et une modification des points de vue, une façon d'enseigner qui conduit à une relation éducative et une modification dans les rapports de pouvoir et de compétences au sein de l'établissement scolaire, soit l'apparition d'une communauté de travail (2007).

La coopération entre les membres d'une organisation est essentielle au maintien de celle-ci. En milieu professionnel, des rapports sociaux s'établissent et se définissent selon plusieurs facteurs, notamment, le pouvoir, la hiérarchie, les règles, le contexte et les idéologies dominantes. Ces mêmes facteurs sont d'une importance cruciale lors de la prise de décision pour intégrer un nouveau projet au sein d'une organisation. Ainsi, différents acteurs entrent en scène pour des raisons variées et jouent de diverses stratégies lors de l'implantation et du maintien de tout projet. En milieu scolaire, compte tenu de la diversité des acteurs, de leurs sources de motivation et de leurs leviers d'action, nous procéderons ci-après à une analyse par cercles (Dumez, 2013). Issue de la sociologie compréhensive, cette analyse permet de comprendre les acteurs dans leurs différents cadres d'action. L'analyse par

⁹ En 2005, la Finlande crée le Finish Forum for Mediation, un programme de médiation pour toutes les écoles du pays.

cercles consiste à nommer et décrire chaque acteur du milieu scolaire qui peut avoir un impact positif ou négatif dans le développement d'un projet au sein de son établissement et elle a le mérite d'assurer la structure de la présentation des fondements théoriques de ce mémoire. Pour les fins de notre analyse, nous structurons l'organisation scolaire en 5 cercles, à savoir : la direction, l'équipe-école, les élèves, l'établissement et la commission scolaire.

Figure 1 : Analyse par cercles de l'implantation d'un projet en milieu scolaire



L'analyse des différents cercles permettra d'identifier les rôles et responsabilités de chaque catégorie d'acteurs, ainsi que de relever l'importance de leur implication pour la réussite du projet.

Les nombreuses recherches portant sur les nouvelles pratiques en milieu scolaire montrent que l'implantation doit respecter un certain nombre de paramètres. Toutefois, ces paramètres doivent tenir compte des caractéristiques du projet, de ses particularités et de la façon dont il interagit avec le milieu, avec ses valeurs et ses pratiques. L'adhérence et la mobilisation (Callon et Latour, 1981) sont deux indicateurs essentiels à l'implantation de nouvelles pratiques dans un milieu. L'adhérence fait référence à l'égard que porte le milieu envers le projet, ses directives, son contenu, sa mise en œuvre, sa gestion, etc. Sans l'adhérence, le projet ne peut être appliqué de manière adéquate. La mobilisation, quant à elle, englobe la participation et l'engagement des acteurs du milieu scolaire face au projet implanté. Dans ce cas, on parle aussi du leadership et du soutien que peut offrir la direction de l'école, mais aussi toutes les autres instances administratives, notamment les commissions scolaires, afin de faciliter la formation nécessaire pour l'implantation et le maintien du projet dans le milieu. Considérant le premier cercle de notre analyse, la direction d'une école semble

être un facteur clé dans la réussite de l'implantation. Bien que les projets de médiation scolaire soient majoritairement soutenus par le personnel enseignant de l'école, la mobilisation de la direction de l'école, en plus d'être essentielle lors du processus d'implantation, l'est d'autant plus pour assurer la pérennité du projet (Gottfredson, 2001). Les théories pédagogiques présentées ci-haut ne sont pas qu'associées à la médiation scolaire, mais bien à l'ensemble de nouvelles pratiques que l'on voudrait implanter en milieu scolaire.

Durkheim expliquait dans *Le suicide* que « les membres possèdent une conscience commune, partagent les mêmes croyances et pratiques ; sont en interactions les uns avec les autres ; lorsqu'ils se sentent voués à des buts communs » (1967). Toutefois, un enseignant est d'abord maître de ses choix et de ses actions individuelles dans sa classe, dans son espace réservé, en dehors des activités communes. Ainsi, un projet soutenu par un groupe est davantage l'exception que la règle (Mudry, 1996), car il est confronté aux résistances individuelles de chacun. D'ailleurs, Faget soulève que « l'effet établissement », autrement dit, le climat scolaire (un leadership clair de la direction, des règles stables, une équipe pédagogique soudée et cohérente dans ses pratiques, des principes d'action contractualisés, la qualité des relations entre adultes et élèves, etc.) influe sur les seuils de violence (2010), mais favorise aussi le maintien et la pertinence des projets dans le milieu.

Les études sur le sujet montrent qu'un projet ne peut survivre sans qu'il ne soit porté par une majorité du personnel de l'établissement (Bonafé-Schmitt, 2000 ; Bowen et coll., 2005 ; Faget, 2010). Ces dernières études soulèvent comme résistances fréquentes de la part du milieu éducatif envers la médiation, une marque de défiance, une dépossession, une menace contre leur identité professionnelle.

Les recherches effectuées sur le projet montréalais *Vers le pacifique* par le groupe de Bowen (Bowen et coll., 2000, 2003, 2004, 2005) ont aussi démontré que le niveau de satisfaction du personnel enseignant, mais aussi des élèves, à l'endroit du programme, est un facteur intéressant dans sa pérennité. Finalement, leurs travaux soulèvent l'importance de l'autonomie du milieu après l'implantation du programme, afin d'en assurer, non seulement le maintien, mais aussi l'application adéquate et la gestion du programme au sein du milieu, et ce, sans l'aide de l'intervenant externe (dans le cas présent, on parle de l'institut Pacifique).

Bien que l'institutionnalisation de la médiation scolaire soit possible, le facteur temps demeure un enjeu considérable. Faire appel à la médiation (au sens général) n'est pas un « réflexe naturel chez les gens en conflits » (Bonafé-Schmitt, 1997, 2000), car il nécessite de longs apprentissages pour les sociétés occidentales, normalement habituées à la gestion verticale, donc à recourir à la police et/ou instances juridiques. L'institutionnalisation de la médiation demande l'implication de promoteurs, dévoués à surpasser les difficultés rencontrées lors de l'implantation d'un projet à l'encontre de la culture dominante d'un milieu donné. L'institutionnalisation commence donc avec l'initiative de ces gens, avec la tentative de créer un modèle qui concilie l'utopie du projet avec le contexte social du milieu où il sera implanté (Faget, 2010). Ensuite, l'institutionnalisation requiert la fixation de règles, de normes, afin de se démarquer des autres projets de gestion des conflits. L'uniformisation de la pratique pourrait ainsi permettre son institutionnalisation. Or, l'uniformité prend-elle en compte les besoins et le contexte de chaque milieu où le projet tente de s'implanter ? Les études énumérées ci-haut ont démontré que l'implantation de nouvelles pratiques demande la considération des besoins du milieu.

Les pratiques de la médiation peuvent être considérées comme une contre-culture si elles respectent scrupuleusement les principes éthiques qui leur donnent sens. Elles peuvent à l'inverse être analysées comme un soft power, une manière douce et masquée de cacher l'emprise de logiques institutionnelles qui veulent les soumettre à leurs rationalités. De ce point de vue, l'institutionnalisation de la médiation produit des effets paradoxaux : elle permet la reconnaissance des pratiques, facilite les conditions de leur pérennisation, mais en même temps, elle atténue la charge critique de leur éthique (Faget, 2010).

Ainsi, la diversité, la voie non-unique ou imposée, ne serait-elle pas la meilleure option pour l'implantation d'un projet de médiation scolaire qui demande de si gros changements ? Dans cette optique, Pigeon propose qu'il ne soit pas nécessaire de changer complètement ou tout d'emblée, « car chacun, chaque institution, chaque école, est libre de décider jusqu'où il veut aller » (2007).

Démontrée ci-haut, l'implantation de nouvelles pratiques en milieu éducatif peut s'avérer ardue. Les théories pédagogiques s'entendent ; il faut considérer les besoins du milieu, le contexte social et travailler avec les gens qui sont motivés et intéressés par le projet.

Que faut-il faire au fur et à mesure que les acteurs du milieu scolaire sont sensibilisés par la médiation scolaire, au fur et à mesure que les premiers décident de « bouger », de se lancer ? Il faut d'abord que le groupe promoteur du projet au sein de l'école informe le reste du personnel de l'évolution du projet afin de les concerner. Le projet doit être géré de manière horizontale, tout comme la culture du projet, de façon à ce que tous les membres du personnel se sentent au même niveau, sans hiérarchie.

Avant même que tout cela soit possible, Pigeon soulève qu'il ne faut pas imposer un modèle clé en main aux écoles, modèle déjà préétabli, ne tenant pas compte des besoins et du contexte de chacune d'elles. La souplesse est donc nécessaire ; « il n'est pas question de mettre en place un modèle rigide [...], mais au contraire d'encourager la prise de responsabilité, la créativité et le rôle constructif » (Pigeon, 2007 : p.55). Ce sont les acteurs du milieu, la direction, le personnel, qui devraient trouver les modalités, le fonctionnement qui convient le mieux à leur établissement et au système déjà en place. Pour ce faire, ils doivent considérer le contexte professionnel, sociologique, économique, culturel et éducatif de leur établissement (Pigeon, 2007). Selon les apports de notre cadre théorique, la médiation scolaire doit rester un projet souple, sans contrainte. Évidemment, nous pouvons nous inspirer de projets déjà existants, en prenant soin de tenir compte de la réalité du milieu où il sera implanté.

Le chapitre qui suit décrit la méthodologie utilisée dans le but de répondre à nos questions et à nos objectifs de recherche. Entre autres, le choix de notre méthodologie qualitative y sera abordé, ainsi que la description des outils méthodologiques et le processus de la méthode d'analyse.

Chapitre 3

La médiation scolaire à l'école primaire : aspects méthodologiques

Notre recherche conçoit la médiation scolaire à l'école primaire comme une contre-culture du milieu, au même sens que la conçoit Faget (dans le précédent chapitre). Rappelons que notre objectif général est de comprendre et d'expliquer l'adhésion des établissements scolaires primaires à de tels programmes (dans le cas présent, les projets du ROJAQ) et la façon dont ils parviennent, ou non, à se l'approprier. De plus, rappelons que deux questions principales sont au cœur de cette recherche : 1) Dans quelle mesure les acteurs du milieu scolaire se mobilisent-ils pour l'implantation de ces projets ? 2) Plus particulièrement, comment et en quoi la venue du projet vient-elle affecter la réappropriation communautaire du règlement des conflits ? Ainsi, puisque nos questions de recherche visent à explorer les perceptions des acteurs en milieu scolaire face à l'implantation des projets de médiation en milieu primaire, nous avons choisi de recourir à une recherche qualitative et de travailler par le biais d'entrevues semi-dirigées. Le présent chapitre est composé de cinq sections. La première section explique nos choix méthodologiques. Les participants, les critères de sélection, le processus de recrutement ainsi qu'une description de notre échantillon seront exposés dans la seconde section. Ensuite, la méthode de recherche et le guide d'entrevue seront détaillés. La quatrième section développe les étapes de notre procédure d'analyse et notre grille d'analyse. Finalement, les biais méthodologiques de notre étude sont présentés.

3.1 Choix méthodologiques

3.1.1 La méthodologie qualitative et l'entrevue semi-dirigée

Au Québec, la majorité des travaux sur la médiation scolaire – ne concernant que *Vers le pacifique* — visaient à analyser l'impact du programme sur les élèves, sur les jeunes à risques, sur les enfants ayant des troubles de comportements, etc. Parmi les nombreux travaux de groupe de recherche de Bowen (GEMMS), une étude sur les trois premières années d'implantation du programme a tout de même été conduite entre 2001 et 2004. Leur échantillon regroupait 13 écoles issues de commissions scolaires de la région de Montréal. De ces 13 écoles, huit expérimentaient le programme depuis deux ans et les cinq autres constituaient le groupe témoin. L'objectif était de documenter le processus d'implantation de *Vers le pacifique* au cours de trois années scolaires en insistant sur la dernière année pour les huit premières écoles et sur la première année pour le groupe témoin. Leur méthodologie englobe 13 outils de collecte de données, dont des questionnaires, des journaux de bord, des entrevues, etc.¹⁰ auprès des directions, enseignants, élèves et parents. La méthodologie de cette étude, d'une trop grande envergure pour un projet de maîtrise, ne sera donc pas retenue pour notre recherche.

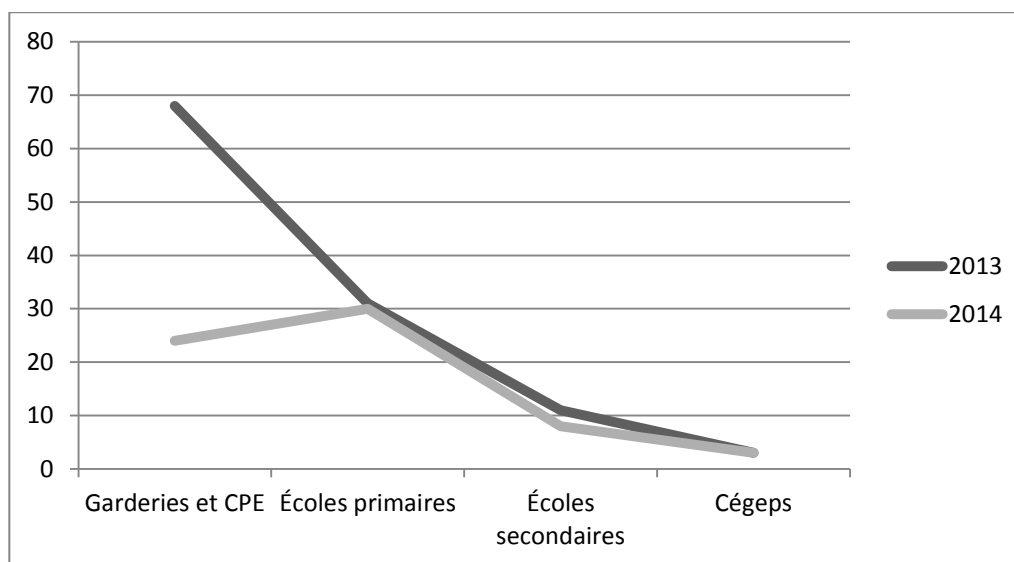
La plus grande difficulté de la présente recherche est le manque de données concernant le projet *Passerelles*. N'ayant aucune étude « officielle » concernant l'implantation et/ou les impacts de ce projet, les seules données accessibles sont les statistiques internes du ROJAQ ; notamment, des chiffres qui nous indiquent qu'au 31 mars 2013, les projets de médiation scolaire du ROJAQ, *Passerelles* et *Des conflits bien gérés*, étaient présents dans 68 garderies et/ou centres de la petite enfance, 31 écoles primaires, 11 écoles secondaires et 3 cégeps¹¹. 21 de ces écoles primaires se retrouvent sur le territoire de l'OJA de Victoriaville, représentant donc 68 % de l'ensemble du Québec. Un an plus tard, par ces données quantitatives, nous pouvons constater une baisse minimale de présence ; 24

¹⁰Voir Bowen et coll. (2005), p.29.

¹¹ Statistiques internes du ROJAQ, au 31 mars 2013, non publié.

garderies et/ou centres de la petite enfance, 30 écoles primaires, 8 écoles secondaires¹². Tous milieux confondus, 63 % sont toujours sur le territoire de l'OJA de Victoriaville. Afin de comprendre ces données concernant l'adhésion au projet de médiation, nous avons choisi de conduire une recherche qualitative par le biais d'entrevues avec des professionnels du milieu scolaire.

Figure 2 : Présence de Passerelles selon les milieux (2013-2014)



La méthode privilégiée de ce mémoire consiste donc à faire une recherche qualitative. Afin de répondre à nos objectifs de recherche, nous avons emprunté à nos précurseurs une méthodologie bien connue, à savoir, les entrevues semi-dirigées (Quivy et Van Campenhoudt, 1995 ; Poupart et coll., 1997; Becker, 2002; Miles et Huberman, 2003). Notre recherche est une étude à prétention inductive (Becker, 2002) visant à rendre compte du processus d'implantation des projets de médiation scolaire, des valeurs du milieu éducatif ainsi que des actions mises en œuvre (gestes, décisions) par les acteurs du milieu scolaire.

Par ce choix méthodologique, nous visons à comprendre les comportements qui mettent en relation les acteurs internes et externes au milieu scolaire primaire lors d'implantation de projets. La méthodologie qualitative est adaptée pour répondre à nos

¹² Statistiques internes du ROJAQ, au 31 mars 2014, non publié.

objectifs de recherche concernant le fonctionnement et le vécu du milieu scolaire, ainsi que de ses acteurs internes et externes. Le vécu et les perceptions (Becker, 2002) des participants nous permettront de comprendre les motivations qu'ils attribuent à leurs actions lors du processus. En effet, comme les faits sociaux qui font l'objet de la présente recherche sont difficilement quantifiables (Mucchielli, 1991), la méthodologie qualitative semble être un choix judicieux.

3.1.2 La vision subjective des participants

Pour comprendre la volonté des intervenants en milieu scolaire à vouloir implanter un modèle de médiation souvent catégorisé comme étant « réhabilitatif » ou même stigmatisant et pour comprendre la réalité du milieu scolaire à d'abord l'implanter et ensuite l'appliquer, il était évident que de recourir à une approche subjective était requise. La vision subjective des intervenants « promoteurs » — les OJA — pouvait nous aider à comprendre le sens qu'ils donnent à leur discours afin de promouvoir l'implantation de la médiation, de saisir la réalité de leur travail dans un contexte bien précis, celui du milieu scolaire. La vision subjective des acteurs du milieu scolaire pouvait, quant à elle, nous aider à saisir, d'une part, la réalité de ce contexte scolaire, leur position face à l'implantation de la médiation scolaire, mais aussi l'application de cette pratique dans leur quotidien. La relation entre ces deux discours nous permettrait d'abord de saisir la relation entre le milieu scolaire et les intervenants qui y sont externes, ensuite de comprendre la difficulté à implanter la médiation scolaire et finalement, de comprendre l'écart entre la « théorie » (ou conceptualisation) du projet et l'application de la pratique dans son contexte réel.

L'idée était de demander au personnel scolaire de nous faire part de leur vécu, de l'application d'un modèle – implanté par un spécialiste du projet — dans son contexte quotidien, contexte où il a le dernier mot et où le spécialiste n'intervient que très rarement une fois l'implantation terminée. Tout de même, nous croyons essentiel d'obtenir, en plus de cette réalité, celle des intervenants concernés. De prime abord, les OJA promeuvent le projet *Passerelles*, mais qu'en est-il du contexte des intervenants qui œuvrent directement au sein du milieu scolaire ? Le projet est « préconçu », mais est-il suffisant pour le milieu scolaire ? Est-il trop exigeant pour le milieu scolaire ? Comparer le point de vue des OJA à celui du

personnel scolaire semblait être la meilleure option pour comprendre l'implantation, ô combien difficile, de la médiation scolaire, particulièrement celle par les pairs.

3.2 Sélection de l'échantillon

3.2.1 Choisir l'école primaire

Afin d'être en mesure d'analyser la médiation dans un contexte bien précis, notre premier choix méthodologique pour créer notre échantillon était de déterminer le milieu scolaire en question. L'école primaire semblait être le meilleur choix. D'une part, c'est le milieu le plus propice pour le développement de l'enfant et l'apprentissage des « normes » sociétales. L'école primaire est un endroit de premier choix pour implanter des programmes de prévention, car elle constitue le second milieu de vie des enfants (Elias et Clabby, 1992). D'autre part, le bassin d'écoles primaires ayant *Passerelles* (30 en 2014 dans la province) laissait place à plusieurs possibilités pour la réalisation d'entrevues.

3.2.2 Les participants

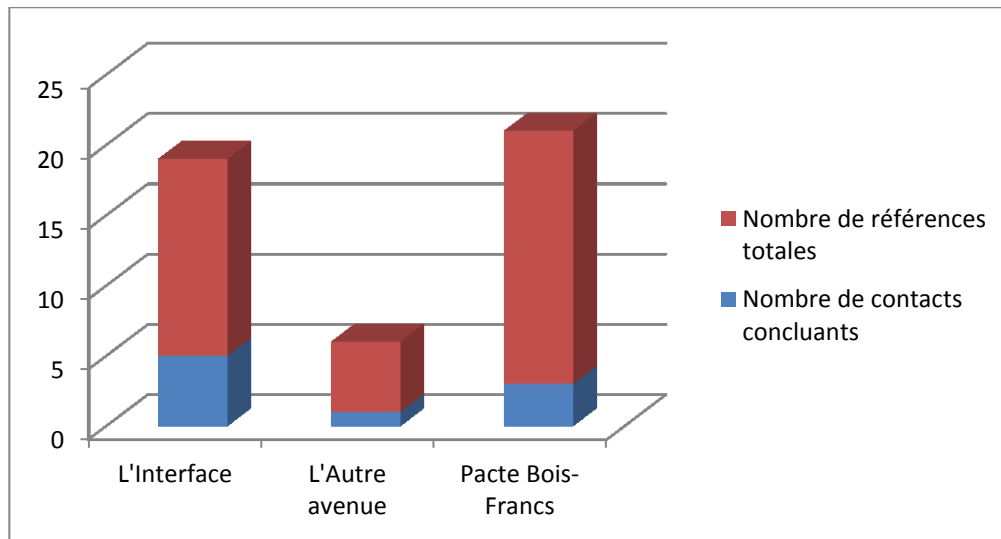
Les participants de cette étude sont des acteurs issus du milieu scolaire ou des intervenants externes amenés à jouer au rôle au sein d'écoles primaires du Québec. Spécifiquement, deux critères de sélection ont été considérés pour former l'échantillon : travailler avec les projets de médiations scolaires du ROJAQ (*Passerelles* et *Des conflits bien gérés*) et avoir joué un rôle lors de l'implantation d'un projet de médiation scolaire dans l'école ou être acteur externe à l'implantation.

Au départ, la recherche devait s'effectuer sur le territoire de Québec et de Chaudières-Appalaches, simple question de proximité. La première étape fut de prendre contact avec les deux OJA concernés, l'Interface et l'Autre avenue. Avec l'aide précieuse de leurs intervenants, nous avons obtenu la liste des écoles primaires dans lequel le projet *Passerelles* était actif (implanté ou en formation pour l'implantation). Du côté de Chaudières-Appalaches, huit écoles étaient concernées, mais du côté de Québec, la liste ne contenait que trois écoles. Dès lors, nous avons pris contact par courriel avec les directions de chacune de ces 11 écoles. Après une trentaine de courriels, une quinzaine d'appels téléphoniques (cf. Annexe 1 et 2) et deux visites « exploratoires » pour tenter de rejoindre la direction, cette

étape a permis d'obtenir l'autorisation de deux directions à contacter le personnel concerné par le projet au sein de leur école (6 professionnels). Deux de ces onze écoles n'ont jamais donné suite aux contacts. Cette première démarche a duré environ dix semaines. Après avoir contacté directement ces six premiers professionnels, trois ont refusé par manque de temps, et trois ont finalement accepté de nous rencontrer. Tous étaient sur le territoire de Chaudières-Appalaches. Malgré la difficulté à obtenir la collaboration des écoles, certaines directions ont pris le temps de signifier leur refus. Les raisons évoquées soulevaient, entre autres, le manque de temps du personnel pour participer au projet de recherche en dehors des heures de classe ou de surveillance ainsi que des changements de direction récurrents qui ne facilitent pas l'adhésion au projet de médiation. Aussi, certains milieux ont refusé car le projet était trop récent au sein de leur école et comme l'application n'était pas encore adéquate, ceux-ci ne voulaient pas s'avancer pour la recherche.

Après avoir réalisé ces trois entrevues, le compte était bien loin pour une analyse rigoureuse des données. Nous sommes donc retournés auprès des OJA pour obtenir plus d'informations. Un intervenant nous a d'abord dirigés vers un employé de la Commission scolaire des navigateurs (CSDN) qui était impliqué dans la médiation scolaire sur le territoire et il nous a aussi fortement conseillé de prendre contact avec la directrice de l'OJA de Victoriaville, Pacte Bois-Francs (méthode « boule de neige », Huberman et Miles, 1994). Rappelons que cet OJA couvre plus de 60 % des milieux où *Passerelles* est implanté dans la province de Québec. Le premier contact téléphonique fut concluant, nous allions rencontrer un intervenant afin d'obtenir des informations sur les écoles primaires de leur région. Cela a permis d'obtenir une liste de huit écoles. Malheureusement, le temps de l'année n'était pas idéal, nous étions au mois de mai, les examens approchaient, et les gens étaient débordés. Ces contacts nous ont tout de même permis d'aller chercher un nombre d'entrevues pour atteindre un échantillon permettant une analyse des données. Du fait du caractère volontaire de la participation, le recrutement au sein des écoles ne s'est pas avéré une procédure facile. Pour la réalisation de notre terrain de recherche, 37 personnes ont été contactées individuellement. Le tableau suivant illustre l'écart entre les personnes que nous avons contactées à la suite des références des OJA et les personnes retenues pour procéder aux entrevues de recherche.

Figure 3 : Proportion des milieux contactés vs les entrevues obtenues



Ainsi, avec l'obtention de neuf répondants pour les entrevues de recherche, nous constatons que le taux de participation est de seulement 24,3 %.

3.2.3 Description des participants

L'échantillon de cette étude est constitué de deux hommes et de sept femmes ayant entre 3 ans et 27 ans d'expérience dans leur milieu de travail respectif (Tableau 1). Il est composé de cinq participants travaillant dans la région de la Chaudière-Appalaches (Lévis, St-Nicolas, St-Romuald), un dans la ville de Québec et trois dans la région des Bois-Francis (Victoriaville). Trois des participants sont enseignants, trois sont intervenants communautaires dans les OJA, l'un est orthopédagogue, l'un est adjoint au service de garde d'une école primaire et finalement, le dernier a participé à notre étude à titre de conseiller pédagogique, mais a aussi été éducateur spécialisé en milieu scolaire.

Tableau 1 : Profil des participants*

Nom fictif du répondant	Sexe	Années d'expérience	Profession	Région
Sarah	Femme	15 ans	Professionnel milieu scolaire	Chaudière-Appalaches

Nom fictif du répondant	Sexe	Années d'expérience	Profession	Région
Maude	Femme	13 ans	Professionnel milieu scolaire	Chaudière-Appalaches
Hélène	Femme	27 ans	Professionnel milieu scolaire	Chaudière-Appalaches
Pierre	Homme	14 ans	Gestionnaire	Chaudière-Appalaches
François	Homme	5 ans	Professionnel externe	Chaudière-Appalaches
Annie	Femme	26 ans	Professionnel externe	Québec
Catherine	Femme	3 ans	Professionnel externe	Bois-Francs
Murielle	Femme	25 ans	Professionnel milieu scolaire	Bois-Francs
Laura	Femme	20 ans	Professionnel milieu scolaire	Bois-Francs

*Par souci de confidentialité, un pseudonyme est attribué à chaque participant.

La présentation des neuf acteurs et intervenants du milieu scolaire rencontrés sur les trois territoires de notre recherche permet de dresser une vue d'ensemble des profils des participants. Les informations sélectionnées demeurent générales et présentent la situation des participants au moment de l'entrevue. Afin de préserver la confidentialité, certains détails ne sont pas dévoilés.

1) Sarah

Sarah est adjointe au service de garde d'une école primaire de la région Chaudières Appalaches. Elle est diplômée en enseignement et a 15 ans d'expérience en milieu scolaire. Elle n'avait aucune expérience en médiation scolaire avant l'implantation de *Passerelles* et a déjà été témoin

d'épisodes de violence entre élèves au sein de l'établissement. Elle a joué un rôle dans la prise de décision concernant l'implantation du projet.

2) Maude

Maude est enseignante depuis 13 ans, dont 6 années dans une école primaire de Chaudières-Appalaches. Elle est diplômée en enseignement. Avant d'implanter *Passerelles*, elle avait travaillé 5 ans avec le programme de médiation par les pairs *Vers le pacifique*. Elle a été témoin d'épisodes de violence entre élèves au sein de l'établissement, à raison d'une ou deux fois par année.

3) Hélène

Hélène est diplômée en orthopédagogie. Elle travaille au sein des écoles primaires depuis 27 ans. Elle est responsable du comité de règle de vie de l'établissement. Avant *Passerelles*, elle avait travaillé avec le programme *Vers le pacifique*. Elle est témoin de 5 à 10 agressions physiques par année et de violence verbale entre élèves sur une base hebdomadaire.

4) Pierre

Pierre est éducateur spécialisé et est diplômé en santé communautaire. Il a plus de 20 ans d'expérience dans le milieu scolaire. Il est conseiller pédagogique pour l'intimidation et la violence. Avant *Passerelles*, il connaissait le programme *Vers le pacifique*, mais n'a jamais travaillé avec ce dernier. Il a déjà été confronté à des épisodes de violence et d'intimidation dans des écoles primaires.

5) François

François est diplômé en travail social. Il est intervenant social/communautaire dans un organisme de justice alternative du Québec. Il travaille depuis plus de 5 années au développement de la médiation scolaire dans les CPE, écoles primaires, secondaires et cégeps.

6) Annie

Annie est diplômée en service social. Elle est intervenante sociale dans un organisme de justice alternative du Québec depuis 26 ans. Depuis 5

années, elle travaille au développement de la médiation scolaire dans les écoles de son territoire.

7) Catherine

Catherine est technicienne en éducation spécialisée. Elle a plus de 13 ans d'expérience de travail auprès des enfants. Depuis 3 ans, elle travaille au développement de la médiation scolaire dans les CPE, écoles primaires et secondaires sur son territoire.

8) Murielle

Murielle est diplômée en enseignement. Elle travaille dans une école primaire des Bois-Francis depuis 25 ans. Elle est sur le comité de suivi du projet depuis l'implantation, il y a 11 ans. Avant *Des conflits bien gérés*, elle a travaillé avec le programme *Vers le pacifique* durant plusieurs années. Elle a déjà été confrontée à des épisodes de violence entre élèves, mais à peu d'intimidation.

9) Laura

Laura est aussi diplômée en enseignement. Elle est enseignante au primaire depuis 20 ans. Elle est responsable du projet *Des conflits bien gérés* depuis 10 ans. Avant ce projet, elle connaissait *Vers le pacifique*, mais n'avait jamais fait de médiation scolaire. Elle a déjà été témoin d'épisodes de violence entre élèves et soulève que depuis 2-3 ans, il y a aussi de l'intimidation et de la cyberintimidation.

Les portraits de nos répondants nous ont permis de constater qu'une seule des neuf personnes n'était pas familière avec un projet de médiation scolaire avant que *Passerelles* (ou DCBG) soit implanté dans son milieu.

3.3 L'instrument

3.3.1 L'entrevue semi-dirigée

Dans l'objectif de pouvoir tirer des conclusions générales des expériences de nos répondants en lien avec notre objectif de recherche, les entrevues individuelles semi-dirigées étaient les plus appropriées. En s'intéressant au récit du participant, au « pourquoi » et au

« comment », Becker (2002) soulève que cette méthode nous permet de « comprendre l'apparition d'un phénomène en nous montrant les étapes du processus qui l'ont engendré, plutôt qu'en nous montrant les conditions qui en ont rendu l'apparition nécessaire » (p.109). En effet, l'entrevue offre la possibilité d'aller chercher les perceptions, les points de vue, les motivations, les représentations, les informations sur les pratiques sociales de nos participants. L'entrevue est donc un instrument de choix pour centrer le discours des participants sur l'objet de recherche et accéder à l'expérience (Gauthier, 2009) des acteurs, car elle aide à recueillir des informations sur les pratiques et expériences des participants, mais aussi sur le fonctionnement d'une institution, dans le cas présent, le milieu scolaire.

L'entrevue, bien qu'elle soit exigeante, facilite l'accès au subjectif du participant, mais demande au chercheur une analyse rigoureuse pour la compréhension et l'analyse de cette subjectivité (Boutin, 2000; Paillé et Mucchielli, 2003). Toutefois, cette technique nous semblait être la plus appropriée pour notre étude, car elle nous permet d'accéder au vécu et aux motivations de nos participants.

3.3.2 Guide de l'entrevue

Afin de couvrir les principaux thèmes et conceptions théoriques présentés au chapitre 2 et liés aux questions de recherche, nous avons conçu un guide d'entretien (cf. Annexe 3). Ce dernier comportait des questions ouvertes, permettant d'explorer l'implantation d'un projet de médiation, ainsi que son contexte, au sein des établissements scolaires primaires sur les territoires choisis. Le guide d'entrevue nous a permis de préciser certaines informations importantes et d'inclure toutes les questions pertinentes pour notre étude, permettant d'explorer des thèmes spécifiques à l'histoire personnelle et professionnelle de nos participants. Ces questions ouvertes ont été pensées dans le but de couvrir les thèmes de notre étude, mais aussi dans l'objectif de laisser au participant la liberté de s'exprimer sur leur discours. Afin de soutenir les principaux thèmes, des sous-questions ont été conçues pour pouvoir orienter les propos des participants.

La question de départ suivante fut posée à chacun des participants, seulement le contexte momentané de la conversation pouvait modifier le langage :

Votre établissement scolaire a été approché par un des organismes du ROJAQ pour implanter le projet de médiation Passerelles. À travers votre point de vue quant à la prise de décision d'implanter ce projet, j'aimerais que vous me racontiez l'expérience vécue dans votre école. J'aimerais aussi que vous me racontiez vos objectifs et vos attentes personnelles face à un tel projet.

Cette question de départ était suivie de trois thèmes de relance : 1) Les perceptions sur la situation initiale de leur établissement ; 2) Les attentes face à la médiation scolaire et au projet ; 3) L'implantation et les conséquences. De plus, notre guide d'entretien comportait un volet visant à recueillir des informations d'ordre général (ou fiche signalétique) sur le participant lui-même et sur l'établissement dans lequel il travaille, par exemple ; « *Quel est votre rôle au sein de l'école et depuis combien de temps y travaillez-vous ? Avez-vous déjà été confronté ou témoin d'épisodes de violence entre élèves au sein de l'école ?* » Cela avait comme objectif d'établir un premier contact avec le participant et de créer un climat propice à un échange plus approfondi. Cependant, le contexte de certaines entrevues a permis au chercheur de recueillir les informations au fil de l'entretien et de compléter les informations, au besoin, à la toute fin.

Le premier volet portait sur la situation initiale de l'établissement. D'une part, nous voulions obtenir les représentations des participants envers le niveau de violence ou d'intimidation au sein de l'établissement (ex. : *Quelle était votre représentation de la violence au sein de l'école ? Était-elle partagée par les autres membres du personnel dans l'école ?*). D'autre part, nous voulions connaître ce qui était en place pour lutter contre la violence et l'intimidation (ex. : *Existe-t-il un code de valeurs ou un code de vie ? Existe-t-il un comité de violence ?*). En effet, les moyens mis en place et les perceptions de nos participants étaient nécessaires pour connaître la culture établie au sein de l'école envers la violence et l'intimidation.

Le second volet était composé de deux parties. Dans un premier temps, nous invitons le participant à nous raconter les premiers contacts avec l'OJA de leur région et leurs attentes face à un projet de médiation scolaire (ex. : *Comment vous a-t-on présenté le projet ? Quelles étaient vos attentes face à l'implantation de ce projet ?*) Ensuite, dans la deuxième partie, nous abordons le moment de prise de décision concernant l'implantation (ex. : *Qui a pris la*

décision ? *Quels étaient les motivations et/ou buts des acteurs promoteurs du projet ?*). Les questions abordées dans ce volet touchaient donc spécifiquement des thèmes liés à l'adhérence des participants face au projet de médiation scolaire et nous permettaient de comprendre pourquoi les acteurs du milieu scolaire décident de l'implanter, ou non, dans les écoles primaires.

Enfin, le dernier volet, composé de trois parties, était spécifiquement consacré au processus d'implantation et aux conséquences du projet dans l'établissement. Dans un premier temps, il permettait aux participants de décrire leur implication dans le processus d'implantation du projet de médiation au sein de leur école (ex. : *Où êtes-vous rendu dans le processus ? Quels volets du projet sont en place ?*). Ensuite, le participant était invité à nous faire part de ses perceptions face à l'utilisation du projet dans l'école versus la vertu initiale du projet, qui vise à lutter contre la violence et l'intimidation (ex. : *Est-ce que les attentes initiales correspondent aux attentes réelles du projet ? Personnellement, et sous toute réserve, croyez-vous-en ce genre de projet au sein d'une école primaire ?*). Finalement, le dernier volet touchait à la pérennité du projet. Nous demandions au participant ses perceptions face à la viabilité du projet au sein de l'établissement, ainsi que sa satisfaction personnelle face à celui-ci et à son rapport avec l'OJA porteur du projet (ex. : *Croyez-vous que le projet soit autonome au sein de l'établissement ? Quel est le niveau de soutien dont l'établissement aurait besoin pour assurer la pérennité du projet selon vous ?*).

3.3.3 Déroulement des entrevues

La durée moyenne des entrevues a été d'environ une heure. La formulation et l'ordre des questions étaient flexibles (principalement dû au fait que nous avons 2 types de répondants ; ceux en milieu scolaire, et ceux externes au milieu), mais tous les thèmes prévus ont été abordés avec chacun des participants, avec un angle différent. Alors que les professionnels du milieu scolaire élaboraient davantage les questions sous un angle microsociologique et parfois même, personnel, les professionnels externes au milieu scolaire étaient en mesure de nous informer sous un angle micro, illustrant leurs propos avec des exemples de cas bien précis et sous un angle macro, avec une perspective plus globale des réalités des milieux scolaires sur leur territoire et des défis généraux qui s'exposent à eux. Avec le consentement (cf. Annexe 4) préalable des participants, toutes les entrevues ont été

enregistrées sur bande audio et faites en garantissant la confidentialité. Afin d'éviter le déplacement des répondants, les entrevues ont eu lieu dans les écoles primaires où les participants travaillaient ou dans les locaux des Organismes de justice alternative.

3.4 Les procédures d'analyse

3.4.1 L'analyse de contenu

Les informations recueillies par le biais des entrevues de recherche ont fait l'objet d'une analyse de données (Huberman et Miles, 1994). Selon ces auteurs, « l'analyse de données est un processus progressif qui intervient tôt durant la phase même de cueillette de données et il y a forcément un va-et-vient entre les différentes composantes de l'analyse » (1994). L'analyse des données favorise l'interprétation de la signification du discours des participants. Plusieurs techniques et procédés sont associés à l'analyse des données, aussi appelée l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990). Or, toutes ces techniques doivent posséder certaines caractéristiques afin de la valider, dont l'objectivité et l'exhaustivité (Miles et Huberman, 2003; Paillé et Mucchielli, 2003). Le principe de l'objectivité assure une interprétation fidèle des données. Il est important de baliser et de systématiser le travail de l'analyse de contenu, car devant une masse importante de données, tout peut sembler important.

3.4.2 Les étapes de l'analyse de contenu

Une fois les données recueillies et les entrevues retranscrites, nous avons pu commencer l'analyse de contenu. L'analyse de contenu se fait en plusieurs étapes, présentées et décrites différemment selon les chercheurs en sciences sociales. Afin de réaliser nos analyses, nous nous sommes référés aux modèles de l'Écuyer (1990) et de Bardin (2001). La première étape, la préanalyse, consiste à faire une première lecture des verbatims (lecture flottante). Celle-ci a pour but de se familiariser avec l'ensemble des données, ainsi que d'identifier les premiers thèmes d'analyse. À partir de là, nous avons repéré des thèmes en lien avec notre question de recherche et nos objectifs. Le processus de catégorisation a été l'étape suivante, regroupant ainsi les données. Pour ce faire, nous avons créé des idéaux types

(exposés au point 3.4.3). Ce choix méthodologique a été fait dans le but d’analyser l’ensemble des données au sein de ces catégories, plutôt que d’effectuer une analyse comparative entre le discours des professionnels externes au milieu scolaire et de celui des professionnels du milieu scolaire. Finalement, nous avons interprété les données. Cette dernière étape vise à analyser les relations entre les diverses catégories, nos idéaux types, et à expliquer les liens en fonction des conceptions théoriques qui guident notre recherche. Le tableau 2 propose une synthèse des différentes étapes d’analyse retenues aux fins de cette recherche.

Tableau 2 : Les étapes de l’analyse

<p>Étape 1 Préanalyse</p>	<p>Lecture des verbatims Sélection des premiers grands thèmes d’analyse</p>
<p>Étape 2 Processus de catégorisation</p>	<p>Identification et définition des catégories ; idéaux types Définition de sous-catégories</p>
<p>Étape 3 Interprétation des résultats</p>	<p>Analyse des relations entre les diverses catégories et explications des rapports en lien avec notre cadre conceptuel et avec notre problématique.</p>

Bien que les thèmes et les questions principaux du guide d’entrevue aient servi à orienter l’analyse du contenu, nous croyons pertinent de soulever que celle-ci s’inscrit au sein d’un modèle d’analyse inductif et déductif (L’Écuyer, 1990; Becker, 2002). D’une part, l’analyse déductive est fondée sur les différentes théories et différents concepts qui orientent cette recherche. D’autre part, l’analyse inductive s’appuie sur les données et permet de laisser émerger de nouvelles explications découlant des interprétations faites durant l’analyse.

3.4.3 Les idéaux-types : identification des catégories

Afin de faciliter la compréhension du vécu et du subjectif de nos participants, nous avons créé des modèles d'analyse, des outils conceptuels, à savoir des idéaux types. Cette méthode, propre à Weber, permet au chercheur d'isoler les traits les plus significatifs du récit des participants (Delas et Milly, 2009). Ces idéaux types nous aident notamment à cerner les tendances distinctes à une catégorie d'acteurs et de procéder à son analyse. « Les idéaux types proviennent d'une sélection, d'une exagération et d'un processus radical d'abstraction, c'est-à-dire qu'ils ne sont ni des hypothèses susceptibles d'être vérifiées ni des représentations moyennes des événements » (Martuccelli, 1999 : p.224). Les idéaux types laissent paraître l'existence d'une régularité, tout en gardant à l'esprit qu'il ne s'agit que d'une tendance qui découle des choix thématiques du chercheur, donc de choix subjectifs.

Lors du processus de classification, nous avons donc créé 4 idéaux types afin de faciliter l'analyse de nos données. Ces idéaux types sont 1) Le *leader*; 2) L'adjuvant; 3) Le sceptique et 4) L'opposant. Chacune de ces catégories sera abordée en profondeur au chapitre suivant.

3.5 Biais et limites méthodologiques

Nous soulignons que cette étude présente quelques biais et limites méthodologiques, qui ne peuvent conduire à la généralisation des résultats. La réalisation du terrain de recherche a certainement contribué à générer ces limites. Premièrement, comme la participation des gens a été difficile à obtenir, nous avons dû s'adapter au contexte scolaire et à la réalité quotidienne des participants. Tous les répondants travaillant au sein des écoles n'avaient que peu de temps à nous accorder. Leur horaire était bien précis, la plupart ont réservé une plage horaire d'une heure trente pour notre rencontre. Étant ainsi limitées, toutes les entrevues se sont déroulées sur leurs lieux de travail. Rossi (2013) reprenait le point de vue de Boltanski où ce dernier « se méfie par-dessous tout de l'entrevue en bonne et due forme, accomplie sur le lieu de travail avec la bénédiction de ses dirigeants. Il suffit, en effet, d'avoir un tant soit peu l'expérience de ce genre de situations pour savoir qu'elles ne sont pas favorables à l'instauration de relations confiantes et fructueuses entre le sociologue et son informateur ». En effet, il était notoire que certains, moins à l'aise que d'autres, se sentaient bousculés par le temps, mais aussi de savoir que leur direction les savait en

entrevue, et ce, même si nous avons obtenu leur permission au préalable. D'un point de vue éthique et par respect pour la recherche, il était toutefois impossible de contacter les gens sans avoir préalablement obtenu l'autorisation de la direction. En effet, il s'agirait de contrecarrer la hiérarchie, mais cela s'avérait d'autant plus pénible, car nous n'avions pas systématiquement l'information concernant l'individu responsable du comité *Passerelles* ou *Des conflits bien gérés* dans chacune des écoles.

Bien que nous ayons choisi de conduire notre étude sur trois territoires, nous sommes conscients que les résultats sont difficilement comparables sur certains éléments. Plusieurs régions, plusieurs commissions scolaires, différentes ressources externes, voici plusieurs éléments qui, en effet, ne peuvent permettre de généraliser ces résultats à l'ensemble de la province. Nous supposons que la réalisation de cette recherche dans d'autres régions du Québec, au sein d'autres OJA, pourrait conduire à d'autres résultats, notamment quant aux effets bénéfiques au sein des établissements primaires. De plus, les écoles rencontrées étaient toutes situées dans des quartiers particulièrement aisés et toutes étaient des écoles publiques. Il est donc impossible de rapporter ces résultats dans des écoles où la clientèle serait majoritairement défavorisée ou dans les écoles privées. En effet, les choix méthodologiques que nous avons faits pour conduire cette étude dans ce milieu nous permettent d'en apprendre sur ce cas particulier. Pour Becker, ce cas particulier nous permet d'en apprendre aussi sur le phénomène en général (2002), mais ne nous permet pas de généraliser les résultats à tous les cas. Initialement, nous souhaitions rencontrer des directions d'école où la médiation était instaurée afin d'obtenir leur point de vue, cependant aucune d'entre elles n'a pu être rencontrée. Les propos de directions que nous avons obtenus concernent les établissements où la médiation n'a pas été implantée lorsque nous avons fait le recrutement.

Finalement, le choix de conduire des entrevues semi-dirigées engendre aussi, à notre avis, une limite méthodologique. Boudon (1973) a soulevé le fait que l'objet sociologique, ou tout simplement celui des sciences sociales, est l'humain. Ainsi, il n'existe pas de constance comme l'objet des sciences naturelles. Les moyens d'observations laissent donc place à la subjectivité. L'apport de Boudon est en fait que chaque scientifique, chaque sociologue qui observe l'objet à un moment donné, verra différemment la causalité de l'événement, car chacun de nous provient de milieux sociaux différents. En effet, nous croyons dans un premier temps que la perception d'un individu face à un phénomène, dans

le cas présent, à l'implantation de la médiation scolaire, pourrait avoir un tout autre sens lorsque demandée dans un contexte différent à l'entrevue. En plus de s'appliquer aux répondants, cette limite est aussi un enjeu pour le sociologue qui conduit la recherche. Nous croyons essentiel de révéler que nous avons un lien privilégié avec un des OJA rencontré pour la conduite de cette recherche¹³. Malgré cela, l'analyse des données a été conduite en toute objectivité afin d'assurer la validité des résultats.

La section suivante présente les résultats de l'analyse par idéaux types, dans une tentative de dégager les principaux éléments relatifs à l'implantation de la médiation scolaire selon la culture du milieu, ses valeurs, ainsi que les motivations des acteurs externes et internes aux établissements scolaires primaires.

¹³ Jennifer Grenier est membre du conseil d'administration de l'Interface (OJA de Lévis) et aussi médiatrice citoyenne au sein de cette organisation.

Chapitre 4

Limites et enjeux de l'implantation de la médiation scolaire au primaire : résultats d'un terrain de recherche

Ce chapitre présente les résultats et les principaux constats de l'analyse qualitative menée auprès de neuf acteurs ou intervenants du milieu scolaire. Ces résultats seront exposés en tenant compte des objectifs de recherche et des conceptions théoriques retenus pour cette étude. Ces résultats seront majoritairement présentés en tenant compte des idéaux types créés de manière inductive, à la lumière de nos analyses. En plus de considérer nos idéaux types, les résultats seront illustrés de manière à dégager ce qui est semblable et différent chez les participants. Ce chapitre se divise en quatre grandes sections. La première section expose les réactions de nos idéaux types face à l'implantation de la médiation scolaire dans leur établissement. La seconde montre le défi pour les professionnels externes à implanter un projet contre-culture au sein du milieu scolaire. La troisième section présente le contexte pratique de la réalité des milieux scolaires rencontrés. Finalement, la quatrième section présente une vue d'ensemble de la recherche que nous avons conduite.

4.1 Une implantation possible ou non ? : des idéaux-types de réactions face aux projets

En créant des idéaux types (4) lors de l'analyse de nos résultats, nous avons comme objectif de classer les réactions de nos répondants selon leurs perceptions de l'implantation d'un projet de médiation scolaire au sein de leur école. Les idéaux types permettent de regrouper ce qui distingue et ce qui est semblable dans les discours de nos participants. Dans la section qui suit seront présentés les résultats concernant la réaction des participants face à la médiation scolaire selon la catégorisation appropriée, que nous avons jugée pertinente. Nous soulevons toutefois que les discours de certains participants ne sont pas associés qu'à

une seule catégorie. Parmi celles-ci se trouvent le *leader*, l'adjuvant, le sceptique et l'opposant. Il est important de rappeler que les résultats de notre recherche concernent exclusivement les projets de médiation du ROJAQ; *Passerelles* et *Des conflits bien gérés*. La majorité des milieux rencontrés avait implanté le volet de la médiation par les pairs et/ou les cercles (volet du projet *Passerelles* concernant le continuum des pratiques). Malgré cela, certains de nos participants, qui avaient auparavant travaillé avec le programme *Vers le pacifique*, ont soulevé des propos face à ce dernier. Nous avons jugé pertinent de soulever certains de ces propos lors de l'analyse de nos résultats.

4.1.1 Le *leader* : celui qui assure la pérennité

Le *leader* est assurément un individu ayant un discours positif face à l'implantation d'un projet de médiation scolaire au sein de son milieu, mais aussi concernant l'essence même du projet. Il est d'abord convaincu par les pratiques de celui-ci, mais aussi par les finalités et les répercussions visibles au sein de l'école ou de sa classe. Il s'est impliqué dans le projet par ses convictions personnelles, ou possiblement par celles du code de vie de l'école, et non pas à la suite d'une décision hiérarchique. Le *leader* adhère au projet en tant que tel, en raison de ses pratiques et des valeurs qui y sont véhiculées d'une part, mais aussi par l'organisation (OJA). « *Ce que j'adhère c'est vraiment leurs valeurs, leur vision de comment l'intervention devrait se faire avec les enfants. Ça j'y adhère. Beaucoup de responsabilisation, j'y crois, énormément* » (*Gestionnaire*). Plus concrètement, les participants ayant le discours du *leader* ont soulevé à plusieurs reprises deux éléments auxquels ils ont adhéré lors que le projet leur a été présenté au sein de l'école.

4.1.1.1 Adhérer à la médiation pour « gérer le conflit »

Nous avons vu dans les chapitres 1 et 2 que la gestion du conflit en milieu scolaire est généralement verticale (Bonafé-Schmitt, 1997; Barrère et Sembel, 1998; Faget 2010). Ce type de gestion, bien ancré dans nos milieux éducatifs, tend à faciliter l'intervention immédiate de l'adulte. Cependant, tout comme les intervenants sociaux des OJA, certains acteurs du milieu éducatif en viennent à vouloir intégrer de nouvelles pratiques pour gérer ces conflits souvent répétitifs au sein de leur établissement, mais particulièrement au sein de leur classe. À cet effet, un premier élément est apparu à plusieurs reprises dans les discours

de nos répondants. Trois professionnels du milieu externe, un gestionnaire, ainsi que deux professionnels du milieu scolaire nous ont mentionné que pour eux, « *il n'y a rien de mieux qu'un enfant pour régler un problème d'enfant* ». Tout simplement car ceux-ci parlent de la même affaire, ils parlent le même langage et ils comprennent le même contexte.

Les résultats montrent aussi la préoccupation qu'ont quelques répondants face à la répétition du conflit. Comme des « petits » conflits répétitifs peuvent devenir de gros conflits, qui tendent vers une violence plus importante, voire même vers l'intimidation, la médiation scolaire peut être une pratique adéquate pour venir « guérir » la situation, plutôt que de simplement y mettre un pansement. Les professionnels du milieu scolaire racontaient que souvent, le point de départ était un petit conflit qui a dégénéré, soit par un geste de violence, une bagarre ou vers de l'intimidation parce que là, les enfants s'acharnent. Il y a des situations où l'école peut mettre des mesures disciplinaires ou autres, et la justice peut même agir parfois. Cependant, deux professionnels du milieu et le gestionnaire ont soulevé qu'« *en fin de compte, ces enfants-là vont rester dans la même école, vont avoir encore à se côtoyer* ». De ce fait, pour ces répondants, il va de soi de trouver une solution qui permet de négocier un espace de paix, tous ensembles.

Ces deux éléments, que nous avons associés aux discours des leaders, sont, à quelques occasions, appuyés par un discours encore plus profond. Alors que certains des participants rencontrés adhèrent à la médiation scolaire pour les pratiques quotidiennes de gestion des conflits, quelques-uns voient en ces projets des répercussions positives à plus long terme.

4.1.1.2 Un projet pour « éduquer » les adultes de demain

Quelques-uns des participants interrogés (3) ont exprimé que la médiation scolaire, au-delà de répondre à un besoin disciplinaire immédiat, permet aux enfants d'apprendre à se responsabiliser face au conflit. La médiation scolaire demande un certain effort de la part des élèves qui y participent. Le processus (bien qu'assez bref dans le cas des projets instaurés au primaire) demande de réfléchir et de prendre une décision. Il ne s'agit pas simplement de répondre à une conséquence de la gestion traditionnelle par les « billets » (bleus, rouges, jaunes, selon les écoles). La participation à la gestion de leur conflit peut ainsi modifier – à long terme et dans le meilleur des cas — le comportement des enfants. Au fil des entrevues, trois des participants ont évoqué avoir cette préoccupation, cette vision positive du projet.

Pour eux, la médiation scolaire c'est aussi de donner un moyen aux élèves d'essayer de régler leurs conflits dès le bas âge et de leur permettre de développer cette habileté tout au long de leur parcours scolaire. « *Qu'est-ce qu'on fait, pis qu'est-ce qu'on peut faire, pis quelles sont les possibilités pour essayer de gérer ta colère, donc c'est très bon pis ça va les suivre toute leur vie* » (*Professionnel milieu scolaire*). En plus de les responsabiliser, un participant évoque le concept d'*empowerment* : « *dans le fond, quand on parle de médiation chez les jeunes, c'est plus de leur redonner une portion de pouvoir, pour régler ensemble les choses. Donc, c'est les aider à socialiser, leur donner les outils qu'il faut pour qu'ils soient capables de s'entendre ensemble pour négocier leurs propres espaces de paix* » (*Gestionnaire*). La médiation scolaire permet donc aux enfants d'apprendre à gérer leurs affaires, ce qui leur appartient. Cependant, ces participants sont conscients que tous les enfants ne seront pas toujours capables de régler leurs conflits, mais pour eux, il est important de « *semer une graine* » ou de « *réussir à faire quelque chose quelque part, pour leur estime d'eux-mêmes* » (*Professionnel milieu scolaire*). Considérant cet élément, et les précédents, l'adhérence à la médiation est présentée comme l'adoption d'une technique de gestion des conflits, favorisant l'insertion, le développement d'habiletés personnelles et la responsabilisation.

4.1.1.3 Du terrain à la littérature : le concept d'adhérence rapporté au *leader*

Au chapitre 2, le concept d'adhérence a été souligné comme étant une des conditions essentielles à la réussite à l'implantation d'un projet de médiation scolaire, notamment dans les travaux de Bowen et coll. (2005). Les discours que nous avons attachés au *leader* soutiennent la définition du concept d'adhésion proposée par le groupe de recherche de Bowen et les travaux de Callon et Latour, c'est-à-dire que l'adhésion fait référence au niveau d'intérêt des personnes impliquées dans le projet. D'une part, il y a l'intérêt de régler un conflit avant qu'il ne dégénère, et ce, en favorisant des méthodes alternatives à la gestion traditionnelle. D'autre part, il y a le désir de permettre aux enfants de se responsabiliser, d'accroître l'estime d'eux-mêmes et de modifier leur comportement à long terme. Ainsi, l'intérêt qui motive les *leaders* à participer et à se mobiliser envers le projet de médiation permet d'assurer la pérennité de ces nouvelles pratiques de gestion des conflits.

4.1.2 L'adjuvant : celui qui intériorise la règle et s'approprie le projet

L'adjuvant - collé au héros du roman, dans ce cas-ci, au *leader* - a une vision positive de la finalité du projet. Les discours des participants rencontrés soulèvent qu'ils n'étaient pas contre la « vertu » ou « l'essence » de la médiation scolaire, mais plutôt mal à l'aise avec certaines pratiques qu'elle requiert. L'adjuvant permet toutefois la réalisation de l'implantation du projet dans son milieu, car il adhère à la norme, aux exigences de la tâche. Lors des entrevues, deux professionnels du milieu scolaire, initialement réticents face à quelques pratiques du projet de médiation, nous ont raconté leur point de vue. « *À force d'en faire. Là j'y crois cette année, parce que j'en fais au besoin. L'an passé, j'avais l'impression de me créer des besoins (...). En faire et envoyer un rapport chaque semaine, ça, c'était dérangeant, ça "m'énervait". Cette année, je le fais quand je veux* ». Dans le même sens, un autre professionnel nous indique : « *ce à quoi j'étais réticente, c'est le fait que c'était en 2^e année, et c'est trop jeune, et qu'on était obligé une fois par semaine de faire des rapports. Je trouvais ça lourd, encore un surplus de charge, ce n'était pas juste quand on en avait besoin. Mais cette année, je ne le fais pas comme ça, comme eux le voulaient* ». L'analyse de ces discours, croisée avec d'autres données, nous a permis de confirmer les résultats de plusieurs études parcourues lors de la revue de la littérature (Fullan, 1991; Bonafé-Schmitt, 2000; Faget, 2010; Bowen et coll., 2005). Les professionnels externes au milieu scolaire doivent être à l'écoute des besoins du milieu et doivent s'assurer que les acteurs du milieu comprennent bien les bénéfices et les enjeux de l'implantation de ces nouvelles pratiques (Fullan, 1991). En somme, il faut que les professeurs et les intervenants aient la possibilité d'adapter le projet à leur réalité. Il faut qu'ils voient le projet comme un outil de plus dans la gestion de leur classe et de l'école. Ainsi, quand les approches traditionnelles ne fonctionneront pas et qu'ils s'habitueront, s'approprieront le projet de médiation, le projet ne pourra qu'être bénéfique.

Comme mentionné ci-haut, lorsque nous avons créé l'adjuvant, nous avons constaté, de par les discours des répondants et les histoires qu'ils nous ont racontées, que ce dernier peut adhérer au projet simplement pour se conformer à la norme. De ce fait, il peut aussi être à la recherche de compromis et d'intérêts, soit en valeur ou en finalité. Ces résultats nous permettent de faire le lien avec les travaux de la sociologie compréhensive exposés au chapitre 2. Les théories actionnistes expliquées dans les travaux de Barnard, de Crozier et

Friedberg et de March et Simon, en plus des travaux de Boudon et de Bronner, quoique bien différents, en viennent à soulever l'individualisme, ainsi que l'aspect calculateur de l'individu. De ce fait, chacun choisit, bien que parfois non optimale, une solution qui leur est satisfaisante.

La catégorisation des discours de l'adjuvant et l'analyse de ces données nous incite à souligner l'importance de la notion d'adaptation, en plus du concept d'adhérence expliqué précédemment. Nous croyons que sans cette flexibilité, le projet n'aurait probablement pas survécu dans leur école, du moins, il n'aurait certainement pas eu le même effet. Nous croyons qu'il est important de laisser le temps au projet de s'implanter graduellement dans le milieu, que ce soit par étape, par secteur (par exemple, le service de garde), par cycle ou encore un professeur à la fois. Les pratiques d'un projet ne doivent pas être imposées. Elles doivent permettre à l'individu de s'approprier le projet et pour ce faire, le projet doit être souple et les acteurs qui le portent doivent permettre cette souplesse afin qu'il se développe dans un milieu et y perdure.

4.1.3 Le sceptique : celui qui n'est pas convaincu par le projet

Le troisième type que nous avons créé est le sceptique. Ce dernier représente l'individu qui n'adhère pas au projet, que ce en raison de la nature elle-même du projet ou des pratiques qu'il requiert, mais il respecte tout de même celui-ci au sein de son école. À notre connaissance, nous n'avons pas retrouvé ce genre de discours dans la littérature parcourue. D'ailleurs, aucun des participants interrogés n'était lui-même un sceptique. Nous associons des histoires racontées par quelques participants à cette catégorie. « *Une des seules difficultés qu'on a, (...) à un moment donné on comprend les personnes et on s'adapte aussi là... il y a un prof ici, qui elle, avec ses petits, quand il arrive un conflit, elle ne veut pas que les médiateurs aident. Parce que ce prof-là elle aime le régler elle-même, on respecte ça aussi* » (*Professionnel milieu scolaire*). Concernant cette histoire, le répondant nous a aussi expliqué qu'au départ, l'intervenant de l'OJA, la direction et les autres professeurs essayaient tous d'impliquer ce professeur ou de l'obliger à utiliser les pratiques du projet de médiation. À un certain moment, ils ont plutôt opté pour le laisser gérer sa classe à sa manière, avec les outils qu'il préfère. Dans ces conditions, nous pouvons affirmer que l'implantation d'un projet est tout de même possible, dans la mesure où la majorité des acteurs veulent bien

arrimer leurs pratiques dans le même sens. Il pourra toujours y avoir une ou quelques personnes qui ne se conforment pas au changement ou aux règlements, le milieu scolaire n'y échappe pas.

Les enseignants ont le choix des moyens, on comprend que ça peut arriver que tout le monde dans une équipe ne soit pas au diapason dans un projet comme ça. Ça ne veut pas dire que ça ne permet pas au projet de se réaliser, mais faut composer avec cette réalité-là. Il y a peut-être un enseignant dans la gang qui n'embarquera pas, peu importe ce qu'on va faire. Il va dire oui oui oui, mais il ne l'appliquera pas. Pensons juste aux règles de conduite, le fameux code vestimentaire, ce n'est pas tout le monde qui l'applique. (Gestionnaire)

Le sceptique est l'individu qui ne permet ni le développement, ni l'implantation, ni l'échec d'un projet de médiation scolaire. De par ce fait, nous pouvons affirmer qu'il est neutre, et n'apporte aucun impact réel sur l'une ou l'autre des phases d'un projet en milieu scolaire. À notre avis, cet idéaltype, bien que non confirmé par la littérature, est intéressant d'un point de vue pratique pour les professionnels externes au milieu scolaire. Si l'on considère à nouveau les concepts d'adhérence (Bowen et coll., 2005) et d'adaptation parallèlement avec ces données, nous pouvons confirmer quelques indicateurs et conditions favorisant la réussite de l'implantation du projet. De ce point de vue, l'importance d'écouter les besoins, de considérer les moyens de gestion des conflits déjà en place et le contexte social, de respecter le rythme et le désir des professionnels du milieu, de permettre aux gens d'adopter le projet à leur propre réalité et à leur disponibilité sont tous des éléments pouvant soutenir la mise en œuvre d'un projet ou, à l'opposé, conduire à son échec. Didier Pingeon (2007) soulignait l'importance de travailler avec les gens qui sont d'abord intéressés et motivés par le projet. D'un point de vue pratique, le sceptique n'est donc pas celui sur lequel il faut miser pour conduire à l'implantation et à la réussite du projet.

4.1.4 L'opposant : celui qui bloque le déploiement du projet

Finalement, le dernier type créé est l'opposant. D'entrée de jeu, l'OJA présente le projet de médiation à un membre du personnel d'une école, soit la direction, le psychoéducateur, un éducateur du service de garde, ou tout simplement un professeur. Quoi qu'il en soit, désignons cette personne comme étant la porte d'entrée du milieu. Peu importe qui elle est, à un certain moment, il faudra présenter le projet à l'ensemble de l'équipe. Bien que la direction semble être la meilleure option à qui présenter le projet, encore faudra-t-il le

présenter à l'ensemble de l'équipe-école. Les discours de l'opposant, soulevés ici, proviennent principalement des professionnels au sein des OJA. Ils représentent les « raisons » rapportées des discours des acteurs scolaires auxquels ils ont auparavant présenté leur projet. Ces raisons confirment les résultats conduisant à l'échec d'une implantation, déjà soulevées dans les études de Bonafé-Schmitt, de Faget, de Pigeon et du groupe de recherche de Bowen sur le programme montréalais *Vers le pacifique*. Bien qu'interrogées de manière informelle, quelques-unes des directions que nous avons approchées lors du recrutement et qui ont refusé de participer à notre étude, ont aussi abordé ces éléments. Voilà donc ce que nous racontent des professionnels externes. « *Quand les écoles nous disent non ? Ils nous disent, on a déjà ce qu'il faut, on n'a pas le temps...* », « *on n'a pas le budget* » ou encore, « *la résistance vient surtout des profs ; on n'a pas le temps, mon temps est précieux, on le fait déjà, c'est "mou" comme projet* ». Cela étant, quelques professionnels parviennent à convaincre la direction de leur donner la chance de présenter le projet à l'ensemble de l'équipe-école. Cependant, sans ces derniers, le projet ne peut ni se développer ni survivre, car il est mis en œuvre, au quotidien par ceux-ci.

Le facteur temps évoqué par les répondants comme élément de refus pour l'implantation de la médiation scolaire est un facteur clé dans la réussite d'un projet. Les discours analysés dans les catégories du sceptique et de l'opposant nous permettent de faire le parallèle avec les auteurs Elias et Clabby. De par les circonstances racontées par l'ensemble des répondants, nous confirmons que le temps et l'énergie (Elias et Clabby, 1992) investis avec les membres du personnel d'une école sont des facteurs essentiels à la réussite d'un projet. Les professionnels externes au milieu scolaire doivent procéder de manière graduelle et constante, doivent favoriser le travail d'abord avec ceux qui sont motivés et ne doivent pas bousculer les pratiques déjà existantes au sein de l'école. Une fois de plus, nous rappelons l'importance de partir des besoins initiaux du milieu (Pratt, 1994). Nos résultats montrent aussi l'importance qu'a le budget de l'école dans la prise de décision. Même dans les écoles où le projet était en place depuis plusieurs années, la décision de le poursuivre ou non était prise, à chaque rentrée scolaire, en considérant le budget alloué aux projets au sein de l'école.

Ceci conclut la présentation des idéaux types créés afin d'analyser les réactions et les discours des répondants face à l'implantation de la médiation scolaire au sein des écoles

primaires. Les sections suivantes présentent les résultats de notre étude sous un point de vue plus théorique. Les résultats permettront d'ouvrir la discussion sur les concepts de culture (par le fait même, de contre-culture) et *d'empowerment* propres au milieu scolaire, et évoqueront les limites qui se posent à cet égard aux intervenants sociaux et aux professionnels du monde scolaire.

4.2 Implanter la médiation à l'école : entrer un rond dans un carré ?

Notre question de recherche initiale cherchait à expliquer l'adhésion (ou non) des établissements à des projets de médiation scolaire, et la façon dont les milieux parviennent (ou non) à se l'approprier. Nous partions aussi avec un débat très présent dans la littérature, à savoir, est-ce que les gens sont pour ou contre la médiation scolaire ? Or, le terrain de recherche que nous avons conduit a soulevé des questions bien différentes de ce débat. Qu'est-ce qui enclenche et favorise un mouvement mobilisateur dans les écoles ? C'était plutôt de voir le « monde », « l'univers » de la médiation face à celui de la gestion des conflits en milieu scolaire. Finalement, les questions qui revenaient les plus souvent au sein du milieu scolaire étaient les suivantes : « le projet est-il implantable ou non ? Est-ce que se sera facile ou non ? Si oui, on le fait, sinon, non ! » Le débat était assez décevant en lui-même, dans le sens pauvre de sens face à la médiation scolaire en elle-même, mais les résultats qui en sortent montrent bien la difficulté des intervenants externes (dans le cas présent, disons les « professionnels » de la médiation scolaire) à pénétrer le milieu scolaire. **En fait, il est plus ou moins question de la médiation scolaire en elle-même, mais plutôt de l'implantation d'un projet externe au sein des pratiques du milieu éducatif, ainsi que des limites et des enjeux qu'il provoque au sein de l'établissement.**

4.2.1 Des pratiques nouvelles au cœur d'un milieu résistant au changement

Implanter un projet de médiation scolaire, c'est aussi constater la rencontre ou l'écart entre la culture de la médiation et la culture scolaire (Bonafé-Schmitt, 2000, 2002; Faget, 2010). Au sein de la culture du milieu scolaire, l'élément le plus important qui ressort des résultats de notre étude est son système de gestion des conflits, qui est bien ancré depuis plusieurs décennies, avec les manquements et les récompenses. Alors qu'est-ce

qu'engendrent de nouvelles pratiques, notamment celles associées au projet de médiation, dans un milieu rigide ?

Des inquiétudes que j'entends et puis que j'ai déjà entendu face à la médiation en dehors même du travail qu'on fait là, j'ai déjà entendu ce type d'inquiétude là, mais je pense que justement, c'est juste qu'on ne connaît pas bien c'est quoi. Je pense qu'on ne sait juste pas c'est quoi, on présuppose bien des affaires, on les regarde avec nos yeux d'adultes. Puis à ce moment-là on se dit que ça n'a pas de bon sens, on ne peut pas donner cette responsabilité-là aux enfants. (Gestionnaire)

À l'issue de ce discours, rapportés à quatre reprises par des participants, trois éléments clés sont perceptibles dans l'analyse des résultats concernant les moyens mis en œuvre pour l'implantation. **Premier facteur clé : qu'est-ce qu'on comprend du projet qui est présenté ?** Bien qu'elle semble anodine, cette question soulève plusieurs points pertinents pour l'intervenant extérieur au milieu, notamment, l'importance de s'assurer que les gens comprennent ce dont on parle afin de ne pas voir le projet comme une remise en question de tout leur système, mais plutôt comme un outil complémentaire à dans la gestion des conflits. De plus, cette question permet à l'intervenant de cibler les gens qui semblent plus intéressés ou motivés par le projet, de par leurs questionnements, leurs intérêts, etc. Le professionnel externe, au sens général, entre dans un milieu institutionnel, avec des pratiques qui lui sont « contre-culture » (Bonafé-Schmitt, 2002). Les discours des participants amènent à croire que ce n'est pas nécessairement que la médiation n'est pas adaptée à l'école, car certains professionnels au sein des milieux la pratiquent déjà, de manière différente au modèle des OJA, mais plutôt que personne ne semble savoir si cette pratique est bonne ou mauvaise et qu'elle répond aux valeurs du milieu éducatif. À ce moment-là, peut-on se demander si la façon d'implanter ces nouvelles pratiques est la bonne ? Un professionnel externe explique que « *c'est juste notre approche qui est différente de ce que certains intervenants de l'école font. Quand l'essence est la même [gérer le conflit], on ne perd pas de vue la philosophie du projet* » (Professionnel externe). De surcroît, cette philosophie d'approche renforce le besoin de présenter la médiation scolaire comme un projet qui n'est pas contre-culture au milieu. « *Il ne faut pas imposer ! C'est fou la dichotomie ; y'en a qui sont très favorables et d'autres très défavorables. Si on a 30 % qui sont favorables, il faut travailler avec ceux qui veulent développer le projet* » (Professionnel externe). Un répondant nous explique même que, lorsque présentée inadéquatement, la médiation peut soulever un débat tel que :

« malheureusement, des fois je me dis on demande aux enfants de faire des affaires que nous autres même, comme adulte, on n'est pas capable de faire, qu'on ne fait pas et puis qu'il y en a qui ne seront tout simplement pas capables de faire. Gérer sainement un conflit, les adultes ne sont pas capables de faire » (Gestionnaire). Ainsi, la présentation du projet semble être un facteur essentiel à l'avènement d'une seconde étape, car si le projet ne semble pas correspondre aux attentes du milieu d'entrée de jeu, il n'y aura pas de suite.

Deuxième facteur clé : une décision consensuelle et non imposée. Lorsqu'un projet est présenté au milieu scolaire, nous avons précédemment soulevé que les portes d'entrée peuvent être diverses ; la direction, un enseignant, le service de garde, un intervenant du milieu (éducateur spécialisé, psychologue, etc.). Ainsi, il peut y avoir la direction qui est concernée et les enseignants ne le sont pas, à l'inverse, les enseignants le sont, et la direction ne l'est pas, ou encore, ni un ni l'autre. Qu'arrive-t-il alors ? Comme nous l'avons exposé lors de la présentation de l'opposant, peu importe qui est l'investigateur du projet dans le milieu scolaire, tôt ou tard, l'ensemble de l'équipe sera concerné. Pour que l'implantation du projet soit possible, *« ça prend l'assentiment de l'un et de l'autre. Si on présente juste à l'équipe, il va falloir qu'elle se retourne vers la direction pour dire que nous autres on aimerait ça implanter ça oui, mais pour qu'elle soit d'accord aussi, faut qu'elle soit convaincue. Finalement les écoles où ça a été possible, c'est parce que les deux ont dit oui, et la direction et l'équipe-école » (Gestionnaire).* Ainsi, l'implantation nécessite une décision consensuelle. Toutefois, un membre du personnel scolaire soulève ceci : *« je ne vois vraiment pas pourquoi les directions ne voudraient pas, parce que dans le fond, ils ne s'impliquent pas tant que ça dans le projet. C'est vraiment plus nous autres, le comité, qui s'implique. Eux autres ce qu'ils veulent c'est qu'il n'ait pas de conflits, donc ce n'est pas dans leurs intérêts de ne pas le faire » (Professionnel milieu scolaire).* D'une part, les OJA rencontrent des situations où la direction ne s'implique pas, mais approuve le projet au sein du milieu. Cependant, nous soulevons la question suivante : dans ce cas, est-ce que le projet serait viable à long terme au sein de l'école ? Nous n'avons pas la réponse, n'ayant pas rencontré cette situation lors de notre terrain. Toutefois, considérant l'importance qu'a le budget lors de la prise de décision de renouveler le projet en début d'année scolaire, nous émettons l'hypothèse que non, la pérennité du projet n'est pas assurée. D'autre part, il y a les situations où la direction est tellement impliquée que la décision d'implanter le projet est imposée. À cet

égard, un professionnel du milieu scolaire, rencontré dans la région de Québec, nous explique qu'initialement, le projet *Passerelles* a été fortement porté par la direction de son école ; « *quand tu te fais imposer un projet par la direction, pis que tu as déjà plein d'autres choses, c'est lourd. Ça l'aurait été assez pour me faire débarquer du projet* » (Professionnel milieu scolaire). Malgré cette décision, le projet a survécu à l'implantation et est depuis plus de trois ans au sein de l'école. Les répondants au sein des OJA confirment toutefois que cette situation, loin d'être idéale, conduit souvent à l'échec de l'implantation du projet, et ce, dès les premières étapes. Nous constatons, une fois de plus, que le concept d'adhérence est essentiel à la conduite de nouvelles pratiques en milieu scolaire, tout comme les travaux portant sur *Vers le pacifique* conduit par Bowen et ses collaborateurs entre 2000 et 2006.

Troisième facteur clé : des modifications s'imposent dans la pratique. Lorsqu'une organisation, un intervenant crée ou développe un projet, celui-ci est initialement pensé en dehors du contexte scolaire et demeure ainsi une théorie. Toutefois, lorsque le moment est venu de l'implanter au sein d'un établissement, le projet doit 1) répondre aux besoins du milieu (Pigeon, 2007; Faget, 2010), 2) être souple (Bowen et coll., 2000, 2003, 2004) et 3) faciliter la tâche des personnes responsables au sein du milieu. Être souple signifie être flexible dans les modalités d'implantation, dans les tâches demandées aux enseignants responsables au sein de l'école, ainsi que respecter leur rythme et le facteur temps.

Des fois, c'est trop, on n'a pas le temps. Sinon, ce n'est pas trop, ni achalant. Le matériel est léger, pas trop de temps, pas de rapport à remplir. Les élèves remplissent les feuilles, je ne les regarde même pas ! L'année suivante, elle nous envoie un compte rendu. Je le présente aux enseignants de l'école. Il fait partie du projet éducatif de l'école. C'est bien l'fun ! On a mis beaucoup de choses en place dans l'école pour que ça fonctionne bien, pour que le respect fonctionne bien. (Professionnel milieu scolaire)

Mais être souple signifie aussi laisser place au milieu pour innover et adapter le projet selon leurs besoins : « nous-autres, on a ajouté de plus, on l'adapte aussi un petit peu là, c'est que quand il y a des journées de pluie on ne va pas dehors, donc c'est les médiateurs qui surveillent les classes avec les profs. Donc les médiateurs jouent ce rôle-là aussi » (Professionnel milieu scolaire). Ces résultats montrent, une fois de plus, l'importance de laisser de la place dans le projet à l'adaptation. D'une part, laisser le milieu s'adapter aux nouvelles pratiques et, d'autre part, permettre par la suite au milieu d'adapter le projet selon ses besoins. Dans son ouvrage, Pigeon (2007) a d'ailleurs évoqué la pertinence de laisser le

milieu décider des modalités du projet, car ses acteurs sont le mieux placés pour arrimer le projet avec les outils qui sont déjà en place.

4.2.2 Des projets microsociologiques dans un milieu macro

Les résultats de notre recherche ont montré qu'ultimement, la réalisation et le maintien du projet de médiation scolaire dans un établissement, autrement dit, son succès, ne tient que sur les initiatives des enseignants et du personnel de soutien. C'est dans les établissements où le (ou les) responsable(s) du projet a su l'adapter à sa réalité scolaire, à leurs besoins, et surtout à l'implanter dans le contexte éducatif de leur école, faisant ainsi en sorte que le projet est partie intégrante du code de vie et des valeurs de l'école, qu'il est maintenu. Lorsque le projet est bien ancré dans un milieu, il semble que sa gestion en soit facilitée.

Après 10 ans, la façon de fonctionner est très simple. Chaque année, on ne se pose même pas la question, on continue notre projet de médiation, de nos médiateurs, en choisissant nos comités de profs (...). Dans le premier cycle horaire, au lieu de faire de l'éthique et culture, on fait des ateliers de *Des conflits bien gérés* et de médiation pour pouvoir déjà avoir nos noms d'élèves médiateurs en 4-5-6^e année qui sont intéressés. Comme titulaire enseignante qui s'occupe du groupe des médiateurs, ce n'est pas une tâche vraiment compliquée. Pour les profs, ils ne sentent pas une lourdeur de tâche non plus parce qu'on l'intègre dans nos cours d'éthique et culture. On a tous nos cahiers, les activités sont déjà prêtes. (Professionnel milieu scolaire)

Cette initiative, unique à cette école parmi celles que nous avons rencontrées, oblige les enseignants à prendre le premier cycle horaire d'un cours pour faire des ateliers de gestion de conflits et de médiation. Outre cette mesure annuelle visant à assurer le bon déroulement du projet, cette école présente aussi la médiation par les pairs comme une « étape » à la gestion des conflits. Nous avons aussi relevé cette pratique dans une autre école. De ce fait, la médiation par les pairs est une des solutions inscrites au sein du code de vie de l'école. Les enseignants et les surveillants, lors des récréations, donnent le choix aux enfants, lorsque survient un conflit, de régler le conflit par eux-mêmes, avec les médiateurs, ou encore, de le régler avec le professeur, mais dans ce cas, les enfants ont un billet de conséquence (pour ces écoles, c'est un billet de contravention). Notons que ces deux établissements se trouvent sur le territoire des Bois-Francis, là où ce projet de médiation fonctionne depuis près de 15 ans.

Nous n'avons pas constaté, au sein de notre échantillon sur le territoire de Québec et de Chaudières-Appalaches, d'autres écoles ayant pris des mesures semblables à ces deux écoles pour assurer la viabilité du projet au sein de leur établissement. Nous croyons que ces deux écoles, où le projet de médiation scolaire est implanté depuis plus de 10 ans, et ce, au sein du volet éducatif, ont permis l'institutionnalisation du projet. Ces résultats confirment les recherches réalisées par Jean-Pierre Bonafé-Schmitt à la fin des années 90 dans des écoles primaires et secondaires françaises. L'implantation de la médiation scolaire présente des difficultés lors de son processus de développement, mais aussi dans l'ancrage (Bonafé-Schmitt, 2000). Selon l'auteur, ces difficultés sont principalement liées au manque d'implication de l'équipe-école et à la faible légitimité des élèves médiateurs. Ainsi, en intégrant le projet de médiation scolaire au sein du volet éducatif, en permettant aux professeurs de prendre une période de cours pour expliquer et présenter le projet, mais aussi le rôle des médiateurs, le projet peut ainsi devenir un processus d'apprentissage, bien plus qu'une simple technique de gestion des conflits (2000, 2002). Une fois de plus, l'inscription dans le temps est essentielle pour surpasser les logiques institutionnelles des milieux scolaires. Pouvons-nous dire que la médiation scolaire est institutionnalisée dans ces deux écoles des Bois-Francs ? Probablement. Bien que les recherches de Bonafé-Schmitt aient démontré que l'institutionnalisation de la médiation engendre plusieurs difficultés, les logiques institutionnelles du milieu scolaire ne sont pas insurmontables.

4.2.3 Des projets aux coûts évidents et aux résultats conjecturaux

Pour reprendre l'expression, une fois que le « rond est entré dans le carré », que la médiation est implantée, ou du moins, partiellement, que se passe-t-il ? Qu'est-ce que ces projets de médiation apportent aux écoles ? Quelles réactions la médiation scolaire provoque-t-elle au sein des écoles primaires que nous avons rencontrées ?

4.2.3.1 Des projets dont l'objet déborde du mandat scolaire

Tous les professionnels du milieu scolaire de notre échantillon (5), bien qu'un projet de médiation fût au sein de leur établissement depuis quelques années, nous ont fait part de réticences, d'inquiétudes face à ce dernier. Pour certains d'entre eux, ce sont les réticences qu'ils avaient au tout départ, lorsque le projet leur a été présenté ; pour d'autres, ce sont des

histoires de collègues qu'ils nous ont racontés. L'élément le plus révélateur, à notre avis, est qu'à un moment ou à un autre dans le processus d'implantation, le projet de médiation a été considéré par une grande proportion de l'équipe-école comme un surplus ne répondant pas à des besoins qu'ils avaient, quelque chose qui débordait de leur mandat.

Ça l'a commencé en 2008, les histoires de plan d'action violence, depuis le début ici sur notre territoire, on n'est pas un territoire où on avait l'impression que le niveau de violence était élevé, il y en a beaucoup qui disaient ; il n'en a même pas dans mon école. Quand on dit ça, ce n'est pas vrai. Je suis obligée de dire, avec tout ça, on a amené une certaine sensibilisation. Ce qui n'était pas visible l'est peut-être plus maintenant, parce que les gens sont plus sensibles à reconnaître c'est quoi l'intimidation. Avant, ils se disaient qu'ils se faisaient juste écoeurer puis que ce n'était pas grave, ou ils se parlent de même les jeunes aujourd'hui « anyway ». (Gestionnaire)

En effet, la perception de la violence est un élément décisif dans la compréhension de la pertinence d'un projet tel que la médiation scolaire. Un des volets de notre questionnaire d'entrevue visait à aller chercher les perceptions des répondants en milieu scolaire face à la violence au sein de leur établissement. Est-ce qu'ils sont conscients des situations de violence et d'intimidation dans leur milieu ? Combien y en a-t-il ? Quels sont les moyens mis en œuvre ? Par ces questions, nous voulions comparer le discours entre les répondants du milieu scolaire et ceux qui y sont extérieurs.

Parce que dans les situations d'intimidation, on ne se le cachera pas, dans la société présentement ce qui est véhiculé c'est : l'intimidateur, « crissez » moi ça dehors. On perd toute vision de l'éducation. C'est un enfant, il n'a pas les compétences sociales adéquates présentement, mais on va l'éduquer. L'idée que celui qui intimide devrait être expulsé, faut comprendre que dans ce réflexe-là, de dire il n'a pas sa place, on pense qu'en l'expulsant il va comprendre ? Mais s'il y a rien qui est fait de plus que ça, il va comprendre quoi ? Il va comprendre qu'il est rejeté, on va augmenter sa frustration, on va augmenter la frustration des parents, en rien ça ne va régler la situation et puis en rien ça va lui donner les habiletés sociales qu'il a besoin. (Gestionnaire)

Socialiser, un rôle qui va au-delà de celui d'éduquer. Conséquemment, on ne parle plus de gérer le problème avec une conséquence. Il faut éduquer, sensibiliser à 1) une saine gestion et 2) ne pas donner raison à celui qui est « victime » et tort à celui qui est « fautif ». Il faut comprendre ce qui se passe. Ça, tout le monde n'est pas capable de le faire et tout le monde ne veut pas le faire. Dans le milieu éducatif, un milieu macro où il y a une culture en lui-même, essayer de changer les pratiques demeure assez difficile. Il faut changer les

mentalités. L'implantation de la médiation scolaire demande de revoir les relations interpersonnelles et les relations de pouvoir à tous les niveaux de l'établissement (Pigeon, 2007). Il faut que les gens soient prêts à revoir ou modifier leurs pratiques et leurs habitudes. Un enseignant nous racontait que pour qu'un projet comme celui-ci fonctionne, il faut y croire. Il faut être à l'aise de parler de certains sujets avec les jeunes. Certains volets du projet, dont les cercles, permettent aussi d'adapter le sujet au contexte. Une enseignante de Chaudière-Appalaches nous disait que « *les cercles, je les fais au besoin. Cette année, les conflits sont moins nombreux que l'an dernier. Je ne le fais pas nécessairement dans un contexte de conflit. L'idée du cercle, c'est que ça soit rassembleur, que chacun participe et qu'il a la même importance* ». De cette manière, les pratiques éducatives du projet, l'idée de partager, d'échanger sur un élément ou une situation, sont tout de mêmes mises de l'avant.

4.2.3.2 Un programme très exigeant en matière de coûts opérationnels

Aussi opérationnel que cela puisse paraître, nous avons déjà établi précédemment que la question financière est un facteur déterminant pour le maintien d'un projet en milieu scolaire. « *Les contraintes, c'est toujours le budget* » (Professionnel milieu scolaire). Chacun des OJA rencontré facture de manière différente les écoles avec lesquelles il travaille. Cependant, les coûts demeurent sensiblement les mêmes, variant entre 200 et 300 \$ par année pour avoir le projet, et le soutien de l'OJA qui en est responsable.

Le support de (OJA), si on n'avait pas ça, je ne sais pas si ça marcherait. Je ne peux pas donner la formation en début d'année, je ne suis pas formée pour ça. Si ça vient alourdir la tâche qu'on a déjà, ça va faire que le projet va arrêter. Avec le support de (OJA), le projet roule tout seul. Ça ne demande pas de surplus aux enseignants, pis ça les libère au niveau du temps de surveillance. À ce moment-là, c'est gagnant. Si on se retrouve sans les formations de (OJA), on a un problème ; personne n'est qualifié, et on n'a pas le temps. Et ça entraînerait des coûts qu'on n'a pas non plus. (Professionnel milieu scolaire)

Effectivement, le maintien d'un projet est d'abord associé à des coûts financiers. Chaque année, il y a des formations à recevoir, pour les nouveaux enseignants, mais aussi pour les nouveaux élèves médiateurs. Comme mentionné ci-haut par le professionnel, aucun membre du personnel au sein des écoles de notre échantillon n'a les compétences pour donner lui-même la formation de médiateur, engendrant ainsi les services d'un OJA et par le fait même, une facture. Outre les coûts financiers, nous avons constaté l'importance des coûts

opérationnels au sein des établissements. Toutefois, ces coûts opérationnels semblent se résumer par un pur calcul « coûts-bénéfices » (Boudon, 1973). À savoir, quels sont les avantages ? Quels sont les intérêts d'avoir ce projet au sein de l'école ? Est-ce que ça vaut le coup d'y mettre tous les efforts ? Et voilà le débat principal constaté dans les écoles de notre échantillon concernant l'implantation d'un projet externe au milieu. Dans une première école, une enseignante nous dit que *Des conflits bien gérés* est un projet clé en main, facile à gérer et qui n'est pas un surplus pour les enseignants qui ont déjà à gérer leur classe. Dans cette école, la médiation par les pairs est implantée depuis 8 ans, mais aucun autre volet du projet (notamment les cercles) n'est implanté. Donc, bien que le projet soit intégré dans l'ensemble de l'école, la gestion de ce dernier est assurée par le comité (3 enseignantes), et appliquée quotidiennement par les enfants. Les autres enseignants ne sont pas directement touchés par ce dernier. Par contre, une enseignante d'une école où les cercles sont implantés nous dit : « *je ne vous cacherai pas que c'est très lourd. Là, surtout on est en période d'examens, alors non je ne pense pas honnêtement que le projet continuera durant ces semaines* » (*Professionnel milieu scolaire*). Bien que les commentaires face aux résultats obtenus lors des cercles soient généralement positifs, nos résultats montrent aussi que dans les écoles où les cercles sont pratiques courantes, les enseignants ont tendance à trouver la tâche beaucoup plus lourde que dans les écoles où les cercles ne sont pas pratiqués. Pour ces écoles, il est important de pouvoir faire preuve de flexibilité, notamment en enlevant les cercles hebdomadaires lors des mois de décembre et de juin. Comme les tâches des enseignants sont nombreuses, et que certains doivent participer aux comités de l'établissement, la reconnaissance du projet au sein de leur tâche est aussi un point positif aux yeux des responsables du projet. « *Ce qui facilite, c'est d'abord la reconnaissance envers les élèves médiateurs, mais aussi envers les profs. Quand il y en a une partie de reconnue dans ta tâche, dans ton temps. Sinon, ça ne marche pas. Le support par rapport à l'équipe-école est super important* » (*Professionnel milieu scolaire*). Ces résultats nous permettent de déduire que la prise de décision d'un membre de l'équipe-école quant à la participation au comité de gestion du projet de médiation scolaire est influencée par la reconnaissance de cette participation au sein de sa tâche. Bien que les coûts financiers soient un élément important à considérer par la direction de l'établissement dans le maintien du projet, les coûts opérationnels ont, à notre avis, une plus grande influence sur la pérennité du projet, car sans

l'équipe-école, le projet ne peut se maintenir (Bonafé-Schmitt, 2000,2002; Pigeon, 2007; Souquet, 2009; Faget, 2010).

L'approche, la souplesse, le soutien du professionnel extérieur sont essentiels à l'implantation du projet, mais aussi afin d'assurer sa pérennité. Le plus grand défi des OJA ne semble pas être de « vendre » leurs projets de médiation, mais plutôt de trouver des solutions pour régler les problèmes opérationnels auxquels les milieux scolaires sont confrontés. Par les discours de nos participants, nous avons pu constater que la présence accrue de la médiation scolaire sur le territoire des Bois-Francis semble être attribuée à l'approche de l'OJA. Alors qu'il supporte près de 65 % des projets de médiation scolaire du ROJAQ dans l'ensemble de la province, les deux autres territoires de notre échantillon sont loin de cette réalité.

4.3 Le contexte pratique de la réalité scolaire : une application différente pour des bénéfiques à longue échéance, diffus et difficilement calculables

4.3.1 La médiation par les pairs pour une surveillance plus facile ?

À travers les discours des participants du milieu scolaire, nous avons été en mesure de relever quelques effets des projets de médiation scolaire. Cependant, les répondants ayant nommé ces bénéfiques pratiques étaient sur le territoire des Bois-Francis et ceux-ci ne proviennent que des milieux où la médiation scolaire par les pairs était implantée depuis plus de 5 ans. En fait, le principal bénéfice est l'allègement de la surveillance lors des récréations. *« Comme enseignant qui surveille sur la cour, toutes les petites affaires fatigantes là, ceux qui viennent pis qui disent qui m'a fait si, qui m'a fait ça, on a plus de ça. Donc la surveillance devient automatiquement moins lourde et plus agréable, on ne passe pas nos récrés à essayer de régler des problèmes parce qu'il y a quelqu'un d'autre qui le fait (Professionnel milieu scolaire).* Ce qu'il faut comprendre à travers ces discours c'est que dans ces écoles, il n'y a que deux professeurs surveillants lors des récréations et ces derniers sont régulièrement débordés à régler les conflits. Donc, les conflits qui ne sont pas réglés à ce moment, par manque de temps, ont des répercussions en classe et l'enseignant doit d'abord gérer cette situation avant de passer à autre chose. Les élèves médiateurs permettent de régler

les plus petits conflits lors des récréations et ainsi, permettre aux enseignants de régler d'autres choses, dont les problèmes d'intimidation, de s'occuper des blessés, etc.

Bien que les professionnels du milieu scolaire tendent à voir la médiation par les pairs comme un atout gagnant pour la surveillance dans la cour de récréation, nous soulevons le danger de dénaturer la médiation scolaire, plus particulièrement le médiateur lui-même. En aucun cas l'élève médiateur ne doit devenir un niveau de la hiérarchie dans la gestion des conflits. La médiation scolaire doit rester un projet éducatif à la saine gestion des conflits. L'élève médiateur ne peut porter le pouvoir d'agir sur un autre enfant, comme l'adulte a sur l'enfant dans le contexte scolaire. D'ailleurs, Mbanzoulou (2007) affirmait que la médiation scolaire, peu importe qu'elle soit considérée comme un outil pédagogique ou comme un instrument de régulation des conflits, devrait être exercée par les adultes de l'établissement scolaire. Pour l'auteur, les élèves médiateurs ne peuvent offrir des garanties suffisantes pour assurer la pratique adéquate des outils d'un tel projet.

4.3.2 Des effets positifs sur les enfants qui rencontrent les fondements des projets

Il est certain que notre étude ne s'est pas penchée sur les effets des projets de la médiation scolaire sur les enfants eux-mêmes. D'ailleurs, nous n'avons pas cherché à obtenir de l'information par les enfants. Nous avons fait ce choix méthodologique, car le manque de documentation sur les projets du ROJAQ soulevait un défi et nous croyions que l'étude de ceux-ci devait d'abord commencer par l'implantation, bien que plusieurs écoles du Québec travaillent avec ces projets depuis plusieurs années. Ceci étant dit, les professionnels du milieu scolaire ont tous soulevé des effets positifs, principalement visibles chez les élèves médiateurs. Les discours des professionnels du milieu scolaire soulèvent d'abord un sentiment de fierté, d'une part chez l'enfant médiateur, mais aussi chez ses parents. Dans cette école, en début d'année, il y a un lancement, où les parents sont invités, afin de présenter le projet de médiation et les élèves médiateurs. Une autre enseignante a constaté que les élèves médiateurs développent une meilleure estime de soi, ce qui vient confirmer les résultats d'une recherche portant sur *Vers le pacifique* (Hébert, 2000). Le projet de médiation tend à les valoriser dans leur réussite scolaire et à reconnaître leur investissement au sein de l'école.

Demain matin j'aurais de la peine de ne plus le faire. Je trouve que ça aide pour le respect. L'harmonie dans l'école. Je trouve que ça paraît aussi après ça dans l'école quand on vit en harmonie, quand on joue en harmonie dans la cour de la récré, ça donne un beau climat, un bel environnement. Les enfants ont le goût de venir à l'école, c'est la priorité. Donc quand on a le goût de venir à l'école pis que ça va bien pis qu'il n'y a pas d'intimidation, parce qu'on parle beaucoup d'intimidation. (Professionnel milieu scolaire)

Le sentiment d'être investi semble être un élément positif pour les enfants médiateurs qui participent au projet au sein de l'école. Comme les objectifs de cette recherche ne visaient pas à reconnaître les effets bénéfiques de la médiation scolaire sur les enfants, nous ne développerons pas plus en profondeur ce paragraphe, mais cela reflète l'essence pour laquelle les projets de médiation scolaire sont d'abord promus.

4.3.3 Les limites de *Passerelles* et de *Des conflits bien gérés*

La première limite que nous avons soulevée concerne directement le contexte d'utilisation de la médiation scolaire. Le projet est créé comme étant une alternative dans la gestion des conflits, et ce, à différents niveaux de gravité, mais il semble plutôt être utilisé comme une base dans la hiérarchie de la gestion des conflits au sein des écoles primaires. Lorsqu'un conflit est qualifié comme étant mineur, les élèves médiateurs interviennent, mais lorsqu'il s'agit d'un conflit plus grave ou répétitif, l'intervention est faite par un adulte. Selon les professionnels du milieu scolaire, « à un moment donné, il faut passer à une autre étape » ou selon le contexte, « dès que ça touche le respect, on donne des billets rouges et dans ce temps-là, il y a une conséquence directe au niveau du respect ». Ainsi, les écoles doivent apprendre à jongler avec le modèle disciplinaire en place et celui du projet de médiation scolaire. La médiation par les pairs ne semble être adaptée que pour les « petits » conflits lors des récréations. Au-delà de cela, les professionnels du milieu scolaire se retournent vers le code de discipline traditionnel. Bien qu'il existe plusieurs volets au projet de médiation scolaire, notamment la médiation par les adultes, laquelle pourrait être utilisée dans le cadre de ces situations, aucune école de notre échantillon n'a voulu l'implanter. Le poids du système traditionnel de gestion des conflits dans les écoles est donc un obstacle majeur à la médiation scolaire.

La seconde limite qu'apporte notre analyse concerne les situations plus délicates rencontrées dans les écoles, ces situations d'exceptions qui soulèvent des inquiétudes.

Jusqu'à maintenant, nous avons parlé des raisons de l'implantation ou de la non-implantation d'un projet de médiation scolaire, raisons qui étaient jusque-là plutôt pragmatiques et communes à un quelconque projet externe au milieu. En posant des questions d'ordre plus personnelles, des questions qui tentaient d'aller chercher l'opinion, les perceptions de nos participants concernant des situations concrètes, nous avons obtenu des résultats plus exclusifs à la médiation scolaire. Des participants nous ont d'abord parlé de leurs inquiétudes au niveau du respect et de la stigmatisation que peut engendrer la responsabilité d'être élève médiateur, notamment par le port d'un élément qui les identifie dans la cour (un chandail d'une couleur visible, une tuque, un dossard, un brassard, etc.). « *Il y en a qui étaient réceptifs, il y en a qui l'étaient moins. Il y a des profs qui disaient ça ne fonctionnera pas, c'est des enfants, ils vont se faire un peu écœurer par les autres. Pis en fin de compte, ça a bien été. Et là ça fait 8 ans* » (Professionnel milieu scolaire). Quelques enseignants ont d'ailleurs soulevé avoir mis en garde les enfants médiateurs face à cette possibilité. Les enseignants leur ont expliqué qu'ils ne sont pas là pour faire rire d'eux et que lorsqu'une situation ne fonctionne pas et qu'il y a un manque de respect, ils doivent aller directement voir un enseignant qui surveille ou la responsable du comité. Qui plus est, une école de notre échantillon s'est vue confrontée à cette situation. Au départ, les élèves médiateurs étaient perçus un peu comme une police dans la cour. Cependant, les enseignants ont fait comprendre à l'ensemble des élèves que leur rôle n'était pas d'être une police, mais plutôt de permettre aux élèves de régler leurs conflits sans impliquer un adulte et ainsi, de ne pas avoir un manquement.

Dans le cas d'une école, la médiation par les pairs a aussi été « surutilisée » pour régler de faux problèmes. Ce problème a d'ailleurs été relevé par Bonafé-Schmitt lorsqu'il a conduit une étude de cas en France (2000)¹⁴. « *Les enfants dans la cour s'inventaient des problèmes seulement pour "tester" les médiateurs, comment ils vont faire pour régler mon problème, est ce qu'ils vont m'écouter (...), mais on a fait des messages à l'interphone demandant aux gens d'arrêter de s'inventer des faux problèmes* » (Professionnel milieu scolaire). Pour répondre à ce problème, le milieu scolaire doit intervenir afin de sensibiliser

¹⁴ Spécifiquement sur cette étude, Bonafé-Schmitt, J.-P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Issy-Les-Moulineaux, ESF.

les enfants à l'importance d'utiliser adéquatement les outils du projet de médiation mis en place.

Finalement, des participants ont soulevé que la médiation par les pairs et le volet des cercles ne convenait pas à tous les élèves. D'une part, il peut être difficile pour un élève d'aider d'autres à gérer leurs conflits. Trois écoles de notre échantillon ont révélé avoir rencontré des problèmes lors de la sélection des élèves médiateurs. C'est pourquoi ces écoles nous ont dit avoir instauré des critères de sélection lorsque vient le temps de choisir des élèves médiateurs en début d'année. « *On a resserré nos critères. Notre premier c'est des enfants qui eux-mêmes n'ont pas trop de conflits. On va avoir des élèves qui sont pacifiques, donc qui sont eux-mêmes capables de gérer leur colère, gérer leurs conflits, donc ils vont être capables d'aider les autres à le faire aussi* » (Professionnel milieu scolaire). Malgré cela, les enseignants croient qu'il est essentiel de donner la chance à tous d'être élève médiateur. Cependant, quelques exceptions ont fait en sorte d'en arriver à ces mesures de sélection afin de s'assurer du bon fonctionnement et d'éviter l'aggravation des conflits. D'autre part, des enseignants (es) ont rencontré des difficultés lors de l'animation des cercles, notamment avec des enfants gênés et introvertis, mais aussi chez des enfants avec des difficultés d'apprentissage.

Les enfants avec des troubles, opposant, ou déficit d'attention, pas toujours médicamenteux soi-disant, c'est difficile. Ça ne fonctionne pas super bien, ils ne respectent pas les règles, le tour de parole. Mais l'idée de dire qu'on est un groupe et qu'on partage quelque chose ensemble, j'aime ça. Ça donne des modèles à ces enfants-là. Ça reste difficile. Mais là on parle d'enfants d'exception. (Professionnel milieu scolaire)

Les limites soulevées par notre étude concernant ces situations plus délicates, notamment avec le respect, la stigmatisation et les enfants communément appelés « à risques » ont toutes été abordées de manière différente dans diverses études, notamment par Faget et Bonafé-Schmitt en France, Jones et Gerber aux États-Unis, et particulièrement par Bowen et Beaumont au Québec avec le programme *Vers le pacifique*. Le mémoire de Jean-François Hébert (2000), consacré au programme québécois *Vers le pacifique*, aborde précisément l'impact du programme auprès de trois groupes d'enfants au primaire, à risque de développer des problèmes d'adaptations sociales : un groupe d'enfants agressifs, un groupe d'enfants isolés ou retirés socialement et un groupe d'enfants agressifs et isolés ou

retirés socialement. À l'issue de son terrain, les résultats ne montrent ni d'effets positifs, ni négatifs pour les garçons. Par contre, chez les filles, les résultats tendent à démontrer que le programme a des effets positifs sur l'estime de soi, sur le comportement et sur l'acceptation sociale.

4.4 Discussion du chapitre

Cette recherche visait à mieux comprendre les difficultés reliées à l'implantation d'un projet de médiation scolaire dans les écoles primaires de trois régions du Québec. Afin d'approfondir la question, nous nous sommes penchés sur le contexte dans lequel l'implantation est réalisée, sur les raisons qui mènent les gens à se mobiliser et sur les impacts perceptibles dans les établissements. Les résultats nous donnent une vision globale de la réalité du milieu scolaire (au primaire) et nous permettent de saisir les enjeux auxquels sont confrontés les professionnels extérieurs au milieu scolaire lors de l'implantation d'un projet. Plusieurs résultats confirment les constats de chercheurs dans le domaine, tandis que d'autres nous amènent à plusieurs questionnements et pistes de réflexion.

D'abord, nous constatons que les projets de médiation scolaire *Passerelles* et *Des conflits bien gérés* sont loin d'être consensuels et solides en tant que projets dans l'ensemble de la province. Bien que ces projets soient associés à l'ensemble des OJA par le Regroupement des organismes de justice alternative du Québec, l'offre de service à laquelle ils sont associés, diffère d'un endroit à l'autre. Nos résultats, ainsi que les recherches présentées dans la revue de la littérature, soulèvent que la souplesse et la flexibilité sont des éléments clés dans la réussite d'une implantation. Est-ce que l'approche personnalisée de chacun des OJA est donc la véritable raison de l'effet de groupe sur le territoire des Bois-Francis, contrairement à la réalité des autres territoires de notre échantillon ? Est-ce que le fait d'avoir conservé le projet à son état original (sans tous les volets offerts avec *Passerelles*) favorise la réussite du projet dans cette région ? Le matériel et les outils de travail sont quelque peu différents, la manière de fonctionner est évidemment propre à chaque intervenant responsable du projet au sein de l'OJA, mais est-ce que cela est suffisant pour créer un effet boule de neige dans une région ? Une des particularités que nous avons relevées dans les Bois-Francis fait référence au niveau d'implication des adultes au sein des écoles. En effet, outre la responsabilité de coordonner le projet de médiation scolaire par les pairs, volet

le plus implanté au sein des écoles primaires de notre échantillon, les entrevues réalisées sur ce territoire ont montré qu'il était fréquent que des directeurs et directrices d'écoles aient reçu la formation de médiation citoyenne¹⁵ offerte par l'OJA. Par cette implication, nous avons constaté que le projet conserve un niveau de pérennité plus élevé. De ce fait, la mobilité des professionnels du milieu scolaire n'aurait pas d'impact négatif sur la continuité du projet *Passerelles* dans les écoles de la région des Bois-Francs. Outre notre échantillon, le bassin d'écoles ayant implanté la médiation scolaire sur ce territoire est très vaste. Un grand nombre d'enseignants ou professionnels du milieu scolaire ont donc travaillé avec le projet à un moment ou un autre dans leur carrière. Ainsi, lorsqu'un enseignant arrive dans une nouvelle école où le projet est déjà implanté, il est généralement à l'aise avec ce dernier et lorsque l'école ne l'a pas, il peut être motivé à l'implanter au sein de celle-ci. Dans cette perspective, nous croyons que cet élément a un impact positif dans la promotion du projet au sein des écoles.

Le débat auquel nous avons été confrontés lors des entrevues sur le terrain concernant l'opérationnalité plutôt que la nature du projet, est pour nous un résultat révélateur qui, à notre avis, mérite d'être considéré par les OJA lors de l'offre de service. Personne n'est vraiment contre le fondement des projets, mais est-ce qu'ils servent vraiment à quelque chose? Nous nous questionnons, au même titre que Pigeon (2007), à savoir si les pratiques de la médiation scolaire sont trop compliquées et onéreuses pour le milieu scolaire. Car, de manière pratique, soit il n'y a pas d'implantation par manque de temps, de ressources financières ou humaines, soit les écoles rencontrées prouvent que les bénéfices sont moindres que les coûts. Nous constatons que les écoles ne souffrent pas de ne pas avoir de projet de médiation, pas plus qu'elles en retirent des bénéfices significatifs, autres que de faciliter la surveillance aux récréations. Ainsi, nous affirmons que la médiation scolaire est davantage

¹⁵ La médiation citoyenne fait partie de la grande famille des médiations sociales. La médiation citoyenne est un projet collectif visant la promotion d'une saine gestion des conflits dans la communauté. Diverses organisations la pratiquent au Québec. Nous retrouvons des projets de médiation citoyenne, parfois nommés unités de médiation, dans la majorité des organismes de justice alternative membres du ROJAQ, ainsi que ceux membres de l'ASSOJAQ. Pour plus d'informations à ce sujet, consultez les sites web respectifs de ces organisations.

un outil fonctionnel, qui aide à l'organisation interne de l'école, aux récréations, dans la cour, et dans certains cas, au service de garde sur l'heure du dîner.

À la lumière de ces résultats, trois questions fondamentales ressortent. Premièrement, considérant les perceptions des participants, est-ce qu'il n'y aurait pas un problème au niveau de la perception de la violence dans les écoles primaires ? Dans la littérature, dans les médias, le problème est bien présent. Dans la réalité, elle ne semble pas préoccuper l'ensemble du milieu. Outre le code de conduite de l'école et les conséquences habituelles, personne ne nous a dit qu'il préférerait appeler à la police plutôt que de recourir à la médiation. Notre questionnaire d'entrevue posait, entre autres, la question suivante : *la personne a-t-elle déjà été confrontée ou témoin d'épisodes de violence entre élèves au sein de l'établissement actuel? Si oui, combien de fois?* À cette question, les participants nous répondaient en deux parties. D'une part, tous les participants du milieu scolaire ont mentionné être témoins de conflits mineurs¹⁶, et cela, en moyenne à deux ou trois reprises par semaine. Cependant, ces conflits sont qualifiés de « normaux »¹⁷ chez les enfants du primaire. D'autre part, ces participants ont aussi mentionné être témoins d'une à deux situations de violence plus grave¹⁸ par année, situation où la direction et les parents sont généralement impliqués. Deuxièmement, la manière dont *Passerelles* est opéré et utilisé au sein des écoles primaires de notre échantillon nous amène à nous demander si le projet des OJA n'a-t-il pas simplement été dénaturé ? Finalement, nos résultats mettent en lumière l'importance de considérer la culture scolaire lors de l'implantation d'un projet dans ces milieux. Nous constatons que le débat de la médiation scolaire est sensiblement le même que celui de la justice réparatrice et de la justice pénale. Par-là, nous affirmons que la médiation scolaire devient un système alternatif à la gestion traditionnelle des conflits par le système des manquements. Il s'agit en fait d'une double façon de traiter les conflits et la violence au sein d'un seul milieu. Ainsi,

¹⁶ Les exemples de conflits mineurs auxquels les participants font référence sont : conflits dans la cour de récréation concernant les jeux et les activités, conflits entre garçons et filles, bousculade dans les rangs ou corridors, etc.

¹⁷ Ces conflits mineurs sont qualifiés de normaux par l'ensemble de nos participants (n=9).

¹⁸ Ces situations font généralement références à des bagarres et à de l'intimidation sur le terrain de l'école. Dans un cas, un enseignant nous a mentionné avoir intervenu dans une situation d'intimidation sur les réseaux sociaux.

l'implantation en milieu scolaire doit faire face aux résistances environnementales et aux compromis opérationnels. Des enjeux qui sont de taille pour les partenaires externes. D'ailleurs, Barrère et Sembel (1998) ont déjà exposé qu'un tel contexte, peu enclin au changement, laisse craindre que le recours à la médiation scolaire ne soit pas de nature à transformer les logiques institutionnelles déjà en place. En fait, ce projet constitue uniquement un moyen de plus pour diversifier l'offre pédagogique dans les milieux scolaires. Comme, à notre avis, le modèle des OJA a été opéré différemment au fil des années par les nombreuses tentatives de l'implanter dans les milieux scolaires, on peut se demander si l'enjeu ne dépend pas plutôt de la nature de ces modèles. Est-ce que la médiation scolaire est perçue comme une manière trop douce de gérer les conflits ? Au même titre que la justice réparatrice a longtemps été considérée comme une manière trop douce de gérer les conflits pénaux.

En dernier lieu, les résultats de cette étude confirment l'importance de favoriser une approche participative, en plus de voir au développement de l'*empowerment*. L'adhérence et la mobilisation semblent être les deux éléments clés dans la réussite de l'implantation, mais aussi dans le maintien du projet au sein de l'établissement. Le *leader*, auquel nous avons associé plusieurs discours, se réfère aussi à l'intervenant extérieur qui présente le projet au milieu scolaire. À la lumière de ce qui a été présenté, la direction doit aussi tenir ce rôle. À travers ses discours, ses objectifs et ses modes d'action, le *leader* a un impact considérable dans la conduite d'un changement organisationnel. Nous considérons l'implantation de nouvelles pratiques contre-cultures comme un de ces changements. Ainsi, le *leader* qui est proche des préoccupations de l'équipe-école sera à même de trouver les bons leviers pour faciliter le changement, plutôt que de le négocier ou de l'imposer, en supposant que l'équipe suivra.

4.5 Conclusion du chapitre

Au terme de cette recherche, nous avons constaté que l'opérationnalisation du projet *Passerelles* est l'enjeu principal à la réussite de son implantation et aussi, afin d'assurer sa pérennité au sein d'un établissement. Comment les OJA peuvent-ils faire face à cette culture qui semble émerger du terrain scolaire afin d'uniformiser l'offre de service du projet *Passerelles* ? Les résultats de cette recherche ont montré que l'opérationnalisation du projet

posait problème de par sa lourdeur et sa rigidité. Nous constatons que l'implantation des nouvelles pratiques de gestion des conflits en milieu scolaire soulève des inquiétudes en lien avec la définition des rôles des professionnels au sein de l'établissement. L'importance du rapport social et de la gratification sont deux éléments qui confirment ces inquiétudes. Notamment, quant à la relation de pouvoir que les professionnels du milieu scolaire ont dans la gestion de ces situations conflictuelles. Ainsi, l'enseignant peut craindre pour la diminution de sa personnalité, la perte de son statut et du droit de punir, etc. Une fois ces inquiétudes comprises par l'intervenant externe, l'implantation se doit d'être adaptée au contexte et aux besoins de l'école et de son équipe. Ainsi, nous croyons que l'OJA qui est délégué dans le milieu doit accepter une certaine perte de contrôle de son projet. Les initiatives de l'équipe-école doivent être priorisées au détriment des contraintes du projet.

À l'issue de cette recherche, nous pouvons affirmer que le projet *Passerelles* est un projet de médiation adapté au milieu scolaire. Il serait faux de croire que *Passerelles* rencontrera les mêmes défis et critiques dont *Vers le pacifique* a fait l'objet, car le projet ne rencontre pas la même structure rigide. Bien qu'un des choix méthodologiques de cette recherche était de nous consacrer au milieu primaire, la revue de la littérature nous amène à croire que l'enjeu de la micro culture serait le même dans les écoles secondaires. En effet, nous croyons que la flexibilité sera le meilleur atout pour les intervenants des OJA lors de l'implantation du projet dans un milieu scolaire. Les entrevues conduites sur le terrain de recherche et l'analyse des données recueillies nous permettent d'affirmer que la culture du milieu scolaire est une réalité avec laquelle les professionnels hors milieu, ainsi que les professionnels à même les établissements, doivent composer.

Bien que le projet doive faire l'objet de recherches futures, notamment quant aux effets du projet sur les enfants, nous croyons que la gestion des conflits par la médiation, notamment par le volet médiation par les pairs, s'avère un mécanisme adéquat et éducatif pour le milieu scolaire. D'un point de vue critique, bien que nous ayons observé ce débat lors des entrevues de recherche, nous ne considérons pas la médiation scolaire comme une alternative « molle » à la gestion des conflits, mais plutôt comme la possibilité de faire participer les enfants à la réparation de leur conflit. En effet, nous osons croire que si la médiation scolaire était l'une des actions reconnues par le milieu scolaire au sein de son système de gestion des conflits, les enjeux ne seraient sans doute pas les mêmes. Par-là, nous

entendons que la médiation scolaire doit être une alternative soutenue par les commissions scolaires et l'ensemble des établissements scolaires primaires. Rappelons que toute sanction prise à l'encontre d'un élève à la suite d'un comportement jugé inadéquat fait référence à un règlement intérieur de l'école et, de ce fait, nous croyons qu'une sanction intégrative et en lien avec le conflit est plus à propos qu'une simple sanction disciplinaire.

Conclusion

Cette recherche avait pour objectif de comprendre et d'expliquer l'adhésion (ou non) des établissements scolaires primaires envers un projet de médiation scolaire et la façon dont ils parviennent, ou non, à se l'approprier. Elle visait plus particulièrement 1) à connaître dans quelle mesure les acteurs du milieu scolaire se mobilisent pour l'implantation de ces projets et 2) comment et en quoi l'essence du projet vient affecter la réappropriation communautaire du règlement des conflits. Ces objectifs visaient aussi à comprendre comment la contre-culture de la médiation s'articule au sein de la culture scolaire. Pour y parvenir, cette recherche s'est répartie en quatre chapitres permettant, chacun à sa manière, d'approfondir, de situer et de discuter de ces objectifs.

Dans un premier temps, nous avons réalisé une revue de la littérature sur les projets de médiation scolaire, dans le but de dresser un portrait général des principaux travaux américains, français et québécois. Un portrait qui se doit d'être nuancé par la diversité des variables, des contextes sociaux économiques et des approches adoptées. Les différentes recherches recensées nous renseignent, entre autres, sur les nombreux éléments qui favorisent ou qui restreignent l'implantation d'un projet de médiation scolaire dans les écoles primaires. Ainsi, des enjeux opérationnels comme les coûts insidieux associés à la médiation – formation, personnels, sociaux, etc., - ainsi que l'écart entre la culture de la médiation et la culture scolaire constituent des éléments incontournables pour expliquer les difficultés à implanter ces projets.

L'objectif visé dans le chapitre théorique était de faire le point sur les trois principaux concepts retenus dans cette étude : la culture, l'*empowerment* et l'adhérence. Le survol de la littérature à propos de la culture associée aux pratiques de la médiation scolaire ainsi que de la culture scolaire elle-même nous a permis de considérer et de tenir compte de l'influence et de l'impact de l'une envers l'autre dans le processus d'implantation d'un projet au sein

d'un milieu peu enclin au changement. De ce fait, il était naturel de considérer l'individu comme un acteur important dans ce processus puisque la décision de modifier les pratiques établies au sein du milieu constitue un élément clé dans la réussite de l'implantation. Dans cette perspective, le concept d'adhésion, dominant dans la littérature, permettait de saisir la mobilisation ainsi que la manière dont la culture scolaire et le contexte interviennent dans le processus de prise de décision. La sociologie organisationnelle nous permettait de voir l'école comme une organisation et de la définir comme un objet social, pivot central dans la prise de décision. Enfin, la sociologie compréhensive et les théories actionnistes intègrent la notion d'intégration et soulèvent l'importance de considérer le contexte dans lequel s'installe le changement.

Cette étude s'inscrit dans une approche méthodologique qualitative, puisqu'elle s'intéresse à une réalité subjective, telle que vécue par les professionnels du milieu scolaire et les intervenants externes à ce milieu. Rappelons ici que l'échantillon de cette recherche se composait de neuf professionnels du milieu scolaire ou intervenants au sein des organismes de justice alternative, répartis sur trois territoires de la province, soit Québec, Chaudière-Appalaches et les Bois-Francs.

L'implantation d'un projet de médiation scolaire dans une école primaire constitue un véritable défi pour les intervenants extérieurs. Le milieu scolaire, rigide dans ses pratiques concernant la gestion des conflits, est pourtant un milieu propice pour la pratique de cette approche. Les résultats de cette recherche ont permis en premier lieu de comprendre les éléments considérés dans la prise de décision d'implanter ou de se mobiliser dans un tel projet. Ce premier constat nous a conduits à créer quatre idéaux types concernant les réactions face à la présentation du projet au sein de leur milieu. Le *leader* est celui dont le discours est le plus positif face à la nature même du projet et à ses pratiques. Il permet l'implantation, en plus d'en assurer la pérennité au sein de l'établissement. L'adjuvant représente l'individu qui s'adapte. Il adhère au projet par un simple calcul coût-bénéfice ou encore pour satisfaire à la tâche. Tout de même, ce profil permet d'assurer le maintien du projet dans le milieu. Le troisième type est le sceptique. Bien qu'il ne participe pas au projet implanté dans son école, il ne s'y oppose pas non plus. Enfin, l'opposant est celui qui bloque le déploiement du projet.

Les principaux constats de cette recherche sont majoritairement associés aux défis opérationnels auxquels sont confrontés les intervenants lors de l'implantation de la médiation scolaire dans les écoles primaires. Premièrement, les entrevues de recherches ont permises de constater l'importance d'avoir une décision consensuelle au sein du milieu scolaire, donc de la direction et des enseignants, afin de favoriser le bon déroulement et le maintien du projet dans l'établissement. Le deuxième constat soulève que les coûts opérationnels, soit financiers et humains, sont non négligeables dans l'implantation ou non d'un projet en milieu scolaire. Ensuite, les résultats confirment ceux des études portant sur le programme québécois *Vers le pacifique* et soulignent que pour assurer le maintien et les bonnes pratiques du projet, l'adhérence et la mobilisation du personnel de l'établissement sont essentielles. Il est apparu évident lors des entrevues avec les professionnels du milieu scolaire qu'ils ont besoin de souplesse et de flexibilité dans les projets qui leur sont proposés, d'une part pour en faciliter l'implantation et d'autre part, afin de répondre à leurs besoins. Enfin, cette étude confirme que le projet *Passerelles* est un outil pédagogique additionnel pour les milieux scolaires dans la gestion des conflits.

Les résultats de recherche montrent la complexité d'implanter de nouvelles pratiques au cœur d'un milieu résistant au changement, d'entrer dans un milieu institutionnel avec des pratiques qui lui sont contre-culture. Bien que nos résultats ne puissent être généralisés à l'ensemble de la province, nous considérons tout de même que cette résistance pourrait être la même dans le cas où un tout autre projet proposant de nouvelles pratiques voudrait s'implanter au sein du milieu scolaire. Les résultats ne suggèrent pas de délaisser la culture du milieu scolaire, mais soulèvent plutôt l'importance de faire preuve de souplesse, de flexibilité et d'adaptation, ainsi que l'importance de bien comprendre les besoins du milieu.

Les résultats ne permettent pas d'évaluer les avantages et les inconvénients directement sur les enfants à la suite de l'implantation du projet, mais présentent tout de même quelques propos rapportés par les participants. Notre analyse permet de dégager les coûts financiers et sociaux associés aux projets *Passerelles* et *Des conflits bien gérés*, coûts qui sont évidents et qui engendrent des résultats peu convaincants. Tantôt perçu comme un projet qui déborde du mandat scolaire et qui demande aux enseignants de socialiser plutôt que d'enseigner, tantôt comme un projet très exigeant en termes de coûts opératifs, il est

difficile dans ce contexte d'en calculer les bénéfices, souvent perceptibles à long terme et diffus.

Les idéaux types créés à partir des données demeurent contextuels et sont marqués par l'état d'esprit des participants au moment des entrevues et par le contexte de notre recherche. D'où l'importance de considérer et d'avoir souligné les biais et les limites de ce terrain de recherche.

À l'issue de ce qui précède, nous pensons que les constats de cette recherche demeurent pertinents autant sur le plan scientifique que social. Les résultats de cette recherche permettent d'enrichir les connaissances sur les différents projets de médiation scolaire. De plus, il s'agit des premiers écrits portant précisément sur les projets du ROJAQ : *Passerelles* et *Des conflits bien gérés*. Nous croyons que le contexte de cette recherche pourra servir de référence et ouvrir des pistes de réflexion quant à la nature du projet, ainsi que sur son implantation. En effet, les constats de cette recherche donnent également des pistes pour provoquer une amélioration du processus d'implantation. À notre avis, la priorité est de tenir compte du contexte culturel de l'établissement, des valeurs, des pratiques qui sont déjà en place, dans l'objectif de présenter un projet qui répond aux besoins du milieu scolaire et à sa capacité à développer et à maintenir ces nouvelles pratiques.

À notre avis, on peut s'inspirer des projets de gestion de conflits et de médiation scolaire qui ont été faits ailleurs ou ici, mais il faut aussi considérer les aspects culturels, sociologiques et institutionnels pour ainsi développer un projet qui répondra mieux aux besoins de chacun des milieux. Depuis la conduite du terrain de recherche, une nouvelle initiative visant à promouvoir la saine gestion des conflits dans les écoles a été lancée par l'un des OJA de notre échantillon. Ce projet vise à impliquer, de manière plus large, l'ensemble des écoles d'une commission scolaire, sans implanter le projet directement au sein de chacune des écoles. Ce projet propose divers services, dont la formation de directeurs d'école, d'intervenants et de divers professionnels du milieu à la médiation et à l'intervention dans le cas d'intimidation. De plus, l'OJA demeure disponible pour soutenir les écoles dans les situations où l'intervention d'un professionnel extérieur au milieu serait plus adéquate. Déjà, nous constatons que plusieurs aspects de ce projet pourront faire l'objet d'études dans

les prochaines années et permettront d'obtenir une vision davantage macro que l'étude présente.

Bibliographie

- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Que sais-je ? France : PUF.
- Barnard, Chester (1938). *The Function of the Executive*. Cambridge, Harvard University Press.
- Barrère, A. et Sembel, N. (1998). *Sociologie de l'éducation*. Paris, Éditions Nathan.
- Beaumont, Claire (2004). *Le conseil d'élèves : pour apprendre à vivre ensemble*. Dans Marsollier, C. (dir.) (2004). *Le conseil d'élèves : pour apprendre à vivre ensemble*. Paris : L'Harmattan. Revue des sciences de l'éducation, vol. 32, n° 1, 2006, p. 248-249. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/013486ar> DOI: 10.7202/013486ar.
- Beaumont, C., Poulin, R., Cardin, C.-J., Deslandes, R. (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 Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif.
- Becker S., H. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris, Éditions La Découverte & Syros, Collection Grands Repères.
- Bickmore, K. (2001). Good training is not enough: research on peer mediation program implementation. In Synott, J. and Harris, I. (2002). *Peace education for a new century*, Australie, Journal of social Alternatives.
- Bidwell Charles E. (1965). *The school as a formal organization*. In Marsch James G., *Handbook of organizations*, Rand Mac Nally and Company, Chicago.
- Bonafé-Schmitt, J.-P. (1997). La médiation scolaire : une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif? Dans Charlot, B., Emin, J.C. (1997). *Violences à l'école, état des savoirs*, Armand-Collin, pp.255-282.
- Bonafé-Schmitt, J.-P., Dahan, J., Salzer, J., Souquet, M., Vouche, J.-P. (1999). *Les médiations, la médiation*. ERES Trajets, pp. 219-288.
- Bonafé-Schmitt, J.-P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Issy-Les-Moulineaux, ESF.
- Bonafé-Schmitt, J.-P. (2002). *La médiation scolaire par les pairs : une alternative à la violence à l'école*. France, Spirale : Revue de recherches en Éducation, 2006 N ° 37, p. 173-182.
- Boudon R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité des chances dans les sociétés industrielles*. Paris, Armand Colin.

- Boudon R. (2004). Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique ? *Revue du MAUSS* 2/2004 (n° 24), pp. 281-309, URL : www.cairn.info/revue-du-mauss-2004-2-page-281.htm, DOI : 10.3917/rdm.024.0281.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1970). La reproduction. Les fonctions du système d'enseignement. Paris, Éditions de Minuit.
- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G., Forget, S. (2010). *Programmes québécois de lutte contre la violence scolaire : description, apports et limites*. Sociétés et jeunesse en difficulté [En ligne], n°10 | Automne 2010, consulté le 2 février 2015, URL : <http://sejed.revues.org/6812>.
- Bovay, M. (2007). La violence faite à l'école. Apprendre à vivre ensemble. Québec, Septembre Éditeur.
- Bowen, F., Laurendeau, M.-C. (1996). *Un projet de prévention de la violence dans quelques écoles de Montréal*. dans J.Coiteux, P. Campeau, M. Clarkson, M.M. Cousineau, Question d'équité- L'aide aux victimes d'actes criminels, Montréal : Association Québécoise Plaidoyer-Victime, pp. 301-321.
- Bowen, F., Rondeau, N., Rajotte, N. et Bélanger, J. (2000). *Évaluation d'un programme de prévention de la violence au premier cycle du primaire*. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 1, 2000, p. 173-196, URI: <http://id.erudit.org/iderudit/032033ar>, DOI: 10.7202/032033ar.
- Bowen, F., Bélanger, J., Rondeau, N., Corriveau, D., Beaumont, C. (2003). *La médiation par les pairs à l'école primaire : conditions de réussite et perspective de recherche*. Dans *Journal International De Victimologie*, Tome 1, numéro 4, Canada.
- Bowen, F., Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. Québec, Éducation et francophonie, volume XXXII : 1, printemps 2004.
- Bowen, F., Fortin, F., Gagnon, I., Bélanger, J., Desbiens, N., Janosz, M. et Dufresne, C. (2005). Rapport d'analyse des processus pour les trois années d'implantation du programme Vers le pacifique du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM). Analyse synthèse pour les trois années de la mise en œuvre (2001-2004). Rapport du groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS), Université de Montréal, mars 2005.
- BOWEN et al, (2006) Rapport final d'évaluation des impacts du programme Vers le pacifique pour les quatre années de sa mise en œuvre (2001-2005), Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS), Université de Montréal.

- Burrell, N.A., Volg, S.A. (1990). *Turf-side conflict mediation for students*. *Mediation Quarterly* 7 (3), pp. 237-250.
- Callon, M. et Latour, B. (1981), Unscrewing the Big Leviathan: how actors macrostructure reality and how sociologists help them to do so. in K. D. Knorr-Cetina and A. V. Cicourel (Eds.), *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro- and Macro-Sociologies*, Boston, Mass, Routledge and Kegan Paul, p. 277-303.
- Carra, C. (2009). *Violence à l'école élémentaire*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Carra, C. et Faggianelli, D. (2011). *Les violences à l'école*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Carter, S.L. (1995). *School Mediation Evaluation Report*. Albuquerque, NM: New Mexico Center for Dispute Resolution.
- Charbonneau, S. et Béliveau, D. (1999). Un exemple de justice réparatrice au Québec : la médiation et les organismes de justice alternative. *Revue Criminologie*, vol. 32, n. 1, 1999, pp.57-77.
- Charbonneau, S., (2002), *Justice réparatrice et justice des mineurs, considérations sur l'objet et enjeux pour la pratique, dans Cario, R., (dir), (2002), Victimes : du traumatisme à la restauration*, L'Harmattan, Sciences Criminelles, France, pp. 257- 274
- Charlot, B. et Emin, J.-C. (1997). *Violence à l'école : État des savoirs*. Paris, Armand-Collin.
- Common, D.L. (1980). A conceptualization for the implementation process. In M. Daniels et I. Wright (dir.), *Implementation viewpoints*. Centre for the study of curriculum and instruction, Vancouver: The University of British Columbia.
- Corriveau, D., Bowen, F., Rondeau, N. et Bélanger, J. (1998). *Faits et questionnements sur l'adaptation psychosociale des enfants médiateurs : une étude préliminaire*. Montréal, Science et comportement, 26 (3), pp. 171-180.
- Crary, D.R. (1992). *Community benefits from mediation: a test of the peace virus hypothesis*. *Mediation Quarterly* 9 (3), 241-252, doi: 10.1002/crq.3900090305.
- Crary, E. (1997). *Négocier, ça s'apprend tôt*. Namur, Éd. Université de Paix.
- Crawford, D. and Bodine, R. (1996). A guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings. Report for U.S. Department of Education, October 1996.
- Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Seuil.
- Cunningham, C., Cunningham, L., Martorelli, V., Tran, A., Young, J. & Zacharias, R. (1998). *The Effects of primary division, student-mediated conflict resolution programs on*

- playground aggression*. Journal of Child Psychology and Psychiatry 39(5), p. 653-662.
- Cusson, M. (2009). *La prévention de la violence à l'école*. Chapitre 6 dans *Prévenir la délinquance. Les méthodes efficaces*. Paris, Presses Universitaires de France, Collection criminalité internationale, 2^e édition, mise à jour 2009.
- Dagenais, D. (1995). La construction des représentations à propos d'une innovation pédagogique visant le développement de la littératie en langue seconde. Thèse de doctorat. Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal.
- Dagenais, D. (2000). *La représentation des rôles dans une étude de collaboration interinstitutionnelle*. Revue des sciences de l'éducation, Volume 26, numéro 2, 2000, p.415-438, <http://id.erudit.org/iderudit/000129ar>, DOI 10.7202/000129ar.
- Daniels, M. et Wright, I. (1990). *Implementation viewpoints*. Centre for the study of curriculum and instruction. Vancouver: The University British Columbia.
- Darmon, M. (2001). *La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle*. Sociétés & Représentations 1/2001 (n° 11), p. 515-538
URL : www.cairn.info/revue-societes-et-representations-2001-1-page-515.htm.
DOI : [10.3917/sr.011.0515](https://doi.org/10.3917/sr.011.0515).
- Daval, R. (2016). *Théories des organisations*. *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 4 mai 2016. URL: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/theorie-des-organisations>.
- Debarbieux, E. (2001). *La violence en milieu scolaire*. T3. Dix approches en Europe. Paris, ESF.
- Delas, J.-P., Milly, B. (2009). *Histoire des pensées sociologiques*. Armand Colin, Collection U, 3^e édition.
- Desbiens, N. (2002). Violence, tolérance zéro : investissons-nous nos énergies au bon endroit ? La Foucade: Bulletin du Comité Québécois sur les jeunes en difficulté.
- Diaz, B. et Liatard-Dulac, B. (1998). *Contre-violence et mal-être : la médiation par les élèves*. Paris, Nathan.
- Douat, Étienne (2011). *L'école buissonnière*. La dispute, coll. : l'enjeu scolaire.
- Dubet F., Martuccelli D. (1996). *À l'école*. Sociologie de l'expérience, Paris, Le Seuil.
- Dudley, B.S., Johnson, D.W. and Johnson R.T. (1996). *Conflict-Resolution Training and Middle School Students*. *Integrative Negotiation Behavior*. Journal of Applied Social Psychology, 26(22), pp. 2038-2052.

- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative : les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. France, Vuibert.
- Dummer, S.-R. (2010). *Peer mediation: what school counselors need to know*. Masters of Science Degree In School Counseling, University of Wisconsin.
- Durkheim, É. (1897). *Le Suicide. Étude de sociologie*, Paris : Presses Universitaires de France, 2^e édition, 1967, 462 pages.
- Elias, M.J. and Clabby, J.F. (1992). Building social problems-solving skills: Guidelines from a school-based program. San Francisco, Jossey-Bass.
- Faget, Jacques (1997). Les métamorphoses du travail de paix, état des travaux sur la médiation dans les conflits politiques violents. Dans *Revue française de science politique*, vol. 58, n.2, avril 2008, pp.309-333.
- Faget, J. (2010). *Médiations. Les ateliers silencieux de la démocratie*. Éditions Érès, Collection trajets, Toulouse, 300 pages.
- Firestone, W. et Corbett, D. (1987). Planned organizational change. In N. Boyan (dir.), *Handbook of research on educational administration* (p. 321-340). New York (NY): Longman.
- Floor, A. (2012). *La police à l'école : est-ce sa place?* Analyse UFAPEC, Avril, no. 13.
- Fullan, M. G. (1991a). The meaning of educational change. In M. G. Fullan, *The new meaning of educational change* (pp. 30-46). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M.G. (1992). *Successful School Improvement. The implementation perspective and beyond*. Toronto: OISE Press.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Québec, Québec : Presses de l'université du Québec.
- Gerber, S. (1999). *Does peer mediation really work?* Professional School Counseling, 2, pp. 169-171.
- Girard, K., Townley, A., and Rifkin, J. (1985). *Peaceful Persuasion: A Guide to Creating Mediation Dispute Resolution Programs for College Campuses*. Amherst, MA: The Mediation Project.
- Gottfredson, D.C. (2001). *Schools and Delinquency*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble! Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011*, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, pp. 3-31.

- Groupe de recherche sur les environnements scolaire (2009). La violence perçue et subie dans les écoles primaires et secondaires publiques québécoises : portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005. Université de Montréal, Sommaire exécutif des rapports déposés au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, pp. 3-8.
- Hébert, J. (1991). *La violence à l'école : Guide d'intervention et de prévention*. Montréal, Éditions Logiques.
- Hébert, J.-F. (2000). Les effets d'un programme de résolutions de conflits et de médiation par les pairs à l'école primaire auprès d'enfants à risque, Mémoire de maîtrise en criminologie, Université de Montréal.
- Huberman, M.A., Miles, M.B. (1994). *Data management and analysis methods*. Dans N.K Denzin & Y.S Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (p.428-444). London, SAGE Publications.
- Institut Pacifique (2012). *Rapport annuel d'activités 2011-2012*. Montréal, Centre Mariebourg. [En ligne] consulté le 8 juin 2014, http://institutpacifique.com/wp-content/uploads/2010/12/ip12_RapportAnnuel_2011-2012.pdf.
- Institut Pacifique (2013). *Rapport annuel d'activités 2012-2013*. Montréal, Centre Mariebourg. [En ligne] consulté le 8 juin 2014, http://institutpacifique.com/wp-content/uploads/2010/12/Rapport_Annuel-_2012-2013.pdf.
- Jaccoud, M. (2009). « *Origines et fondements de la médiation sociale au Québec : un double ancrage* ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 21, n° 2, 2009, p. 93-108. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/038964ar>, DOI: 10.7202/038964ar.
- Joie, G. (2001). *Gérer la violence en milieu scolaire. Du diagnostic aux remédiations*. Chronique sociale, Lyon.
- Johnson, D. W. and Johnson, R.T. (1996). *Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools*. *Review of educational research*, pp. 459-506.
- Jones, T., Kmitta, D. and Vesgo, B. (1998). *An Abbreviated report of the Comprehensive Peer Mediation Evaluation Project*. Paper Presented at the American Educational Research Association, San Diego, avril 1998.
- L'Interface (2012). *Le continuum de pratiques en gestion des conflits*. Document non publié.
- L'Interface (2012). *Les cercles*. Document non publié.
- Laurendeau, M.C., Gagnon, G., Lapointe, Y. et Beauregard, F. (1989). *Sensibilisation à la violence en milieu scolaire : Évaluation d'un programme-pilote*. Montréal, Apprentissage et Socialisation, 12 (2), pp. 89-98.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

- Malboeuf, M.-C. (2015). *Les rapports sur les violences à l'école gardés secrets*. Publié le 1^{er} mars 2015, consulté en ligne le 21 février 2016, <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201503/01/01-4848469-les-rapports-sur-la-violence-a-lecole-gardes-secrets.php>.
- March, J., Simon, H. (1958). *Les Organisations*. Traduction française, Paris, Dunod, 1974.
- Maroy, C. (1990). Stratégies des acteurs et logiques d'action d'une institution de formation professionnelle. *Recherches Sociologiques*, vol XXI, n° 3.
- Maroy, C. (2007). *L'école à la lumière de la sociologie des organisations*. Les cahiers de recherche en éducation et formation, n. 56 (GIRSEF) Université de Louvain, Mars 2007.
- Marsh, CJ. (1992). *Key concepts for understanding curriculum*. London: The Falmer Press.
- Martuccelli, D. (1999). *Sociologie de la modernité*. Gallimard, Collection Folio/Essais.
- Maxwell, J.-P. (1989). Mediation in the schools: Self-Regulation, Self-Esteem and Self-Discipline. *Mediation Quarterly*, 7 (2), pp.149-155.
- Mbanzoulou, P. (2007). *La violence scolaire. Mais où est passé l'adulte ?* Paris : L'Harmattan, Coll. Controverses.
- Miles, M.B., Huberman, M.A. (2003). *Analyse des données qualitatives*, 2^e édition, De Boeck, Collection méthode en sciences humaines, Bruxelles.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris, France : PUF.
- Mudry, A. (1996). Projets et conduite de l'action. [En ligne] consulté le 18 mars 2014, <http://www.forres.ch/documents/formationromande-texte-projet.htm>.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.
- Percheron A. (1991). *La transmission des valeurs*. dans *La Famille : L'État des savoirs*, Paris : La Découverte, pp. 183-193.
- Pingeon, D. (2007). *En découdre avec la violence. La médiation scolaire par les pairs*. Genève, IES Éditions.
- Poupart, J., Groulx, L.H., Deslauriers, J.P., Laperrière, A., Mayer, R., Pires, A. (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologies et méthodologiques*, Gaëtan Morin Éditeur, Montréal, 405 pages.
- Pratt, D. (1994). *Curriculum planning: A handbook for the professionals*. Orlando (FL): Harcourt Brace College Publishers.

- Prothrow-Stith, D. (1991). *Deadly consequences: how violence is destroying our teenage population and a plan to begin solving the problem*. New England, Journal of Medicine, 326:897-898, March 26, 1992, DOI: 10.1056/NEJM199203263261319.
- Prud'Homme, Diane (2004). *La violence à l'école n'est pas un jeu d'enfant. Pour intervenir dès le primaire*. Les éditions du remue-ménage.
- Quivy, R., Van Campenhout, L., (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Bordas.
- ROJAQ (2012). *Passerelles, Gestion de conflits en milieu scolaire*. Document non publié.
- Rondeau, N., Bowen, F. et Bélanger, J. (1999). *Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire : Vers le pacifique*. Rapport final, rapport de recherche, Montréal, Ministère de la santé et des services sociaux.
- Rossi, C. (2013). *Homicide : les proches des victimes*. Paris : L'Harmattan.
- Rossi, C., (2014). *La médiation au coeur de la logique pénale en justice des adolescents au Québec : au-delà des compromis opérationnels, une approche réparatrice ?*, Dans Jaspard, A., et coll. (2014, dir.), *Justice: des mondes et des visions*, Montréal : Erudit, <http://erudit.org/livre/justice/2014/index.htm>, pp. 63-82.
- Rossi, C. (2015). *La médiation en justice pour les adolescents au Québec de 1980 à 2012: contexte et développement d'un programme original et unique*; dans Alain, M. et Hamel, S. (dir), *Intervenir auprès des adolescents contrevenants au Québec, dix ans d'expérience de la LSJPA*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 29-47.
- Sainsaulieu, R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris: Presses FNSP.
- Sakovich, M. (1983). *Conciliation Programs at Colleges and Universities: Adaptation of Community Boards to Meet Campus Needs*. Community Board Center for Policy and Training.
- Saucier, F. (2003). *Madame la Principale. Une envie de collègue*. Paris, Éditions de l'Atelier.
- Scott, R. et Meyer, J. (1994). *Institutional Environments and Organizations: Structural Complexity and Individualism*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shubert, J., and Folger, J. (1986). *Research Report/Learning from Higher Education*. *Negotiation Journal*, 1986, 2(4), pp. 395-406.
- Silverman, D. (1970). *La théorie des organisations*. Traduction française, Paris, Dunod, 1973.
- Souquet, M. (1999). *La médiation en milieu scolaire*. dans Bonafé-Schmitt, J.-P., Dahan, J.,
- Salzer, J., Souquet, M. et Vouche J.-P. (1999). *Les médiations, la médiation*. Ramonville, Erès, Collection Trajets.

- Souquet, M. (2005). Une palette d'activités au service de l'éducation à la citoyenneté, Médiations en milieu scolaire. Politiques Sociales, n°1 et 2.
- Souquet, M. (2009). De « faire la paix » à « construire la paix » : les effets à long terme de la médiation par les pairs. Non-violence Actualités, n°307, novembre-décembre 2009.
- Souquet, M. (2013). La médiation en milieu scolaire en France : Entre prévention et sécurité : une place laborieuse à trouver. Dans Mirimanoff, J. Médiation et jeunesse : Mineurs et médiations familiales, scolaires et pénales en pays francophones. Belgique, Larcier, septembre 2013.
- Souquet, M. (2014). L'esprit de la médiation à l'école : les effets préventifs de la médiation en milieu scolaire. dans Laflamme, M.K. et Piovesan, J. (2014). L'approche-médiation : postures et initiatives. Lyon, Famille et pratiques sociale, Chronique Sociale.
- Vadeboncoeur, J. (2005). Évaluation des effets proximaux du programme de prévention Vers le Pacifique administré à des enfants de maternelle. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Vitaro, F., Dobkin, P.-L., Gagnon, C., Leblanc, M. (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant : prévalence, déterminants et prévention*. Monographie de psychologie, Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F. et Tremblay R.E. (1998). *Prévention de la délinquance : Le rôle médiateur des pairs*. Criminologie, 31 (1), p. 49-66.
- Waller, W. (1967). *The sociology of teaching*. New York, in Mohamed Cherkaoui, *Sociologie de l'éducation*, PUF, 2010, 127 pages.
- Weber, M. (2008). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Editions Flammarion, France.
- Wicky, C. (2003). *La médiation scolaire en action*. Dans les cahiers du DSU, Centre de ressources et d'échange pour le développement social et urbain, Rhône-Alpes, printemps 2003.

Annexes

- Annexe 1 : Formulaire de prise de contact par courriel
- Annexe 2 : Formulaire de prise de contact téléphonique
- Annexe 3 : Guide de l'entrevu
- Annexe 4 : Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE PRISE DE CONTACT PAR COURRIEL

À qui de droit,

Bonjour,

Votre école a été approchée par un des organismes de justice alternative de votre région quant à l'implantation d'un projet de médiation scolaire pour la résolution de conflits et de violence en milieu scolaire, *Passerelles*. Si je prends contact avec vous, c'est que votre établissement scolaire a choisi; d'implanter, de refuser d'implanter ou d'avorter le projet.

Dans le cadre de mon projet de mémoire de maîtrise en sociologie à l'Université Laval, j'effectue la recherche suivante; Perception des acteurs en milieu scolaire face au processus d'implantation du projet *Passerelles* du ROJAQ, un cercle de médiation pour résolution de conflits et de violence en milieu scolaire. La recherche a pour but d'étudier les réactions et les perceptions des acteurs en milieu scolaire (professeurs, personnels de soutien et administratif) face au processus d'implantation du projet de médiation scolaire *Passerelles*.

Je me permets de vous contacter car vous avez été en lien étroit ou indirect avec la prise de décision d'implanter ou non *Passerelles* dans votre établissement. Cette étude prendra la forme d'un entretien confidentiel, entre vous et moi, d'une durée approximative d'une heure. Les résultats de cette étude une fois totalement anonymisés, serviront à l'élaboration de mesures et de stratégies et/ou de recommandations dans le cadre de l'implantation de tels projets dans les milieux scolaires québécois.

Même si la direction a accepté que le personnel de l'école soit sollicité pour le projet, vous avez le choix d'accepter ou de refuser de participer à cette recherche sans avoir à vous justifier. La direction ne sera pas informée de votre participation ou du contenu de vos propos, mais uniquement des résultats globaux de l'étude. Si vous êtes d'accord pour participer à cette étude, je vous remercie de me le confirmer par un retour de courriel y indiquant les contraintes de dates. L'entretien aura lieu dans votre établissement scolaire, dans un lieu de votre choix, à un moment de votre choix. Toutefois, si vous préférez, nous pourrions convenir d'un autre lieu de rencontre à l'extérieur de votre établissement et/ou en dehors de vos horaires de travail. Je prendrai contact avec vous par la suite, personnellement, pour confirmer le rendez-vous.

Si cette participation était susceptible de vous intéresser, je me ferai un plaisir de vous envoyer, dans un prochain courriel, les documents nécessaires : le questionnaire d'entrevue, un résumé de la recherche ainsi qu'un formulaire de consentement qui vous garantit la confidentialité, l'anonymat et, bien sûr, de votre droit de vous retirer de la recherche à tout

moment. Afin de répondre aux éventuelles questions concernant le projet et de vérifier les intérêts du personnel à y participer, je prendrai contact avec ces derniers prochainement.

N'hésitez pas à communiquer avec moi ou avec l'un de mes directeurs de recherche pour toutes questions sur la recherche ou sur les implications de votre participation.

Sincèrement,

Jennifer Grenier, chercheure à la maîtrise

[REDACTED]

[REDACTED]

Coordonnées des directeurs de recherche

Simon Langlois, professeur, département de sociologie :

[REDACTED]

[REDACTED]

Catherine Rossi, professeure, département de service social, programme de criminologie :

[REDACTED]

[REDACTED]

FORMULAIRE DE PRISE DE CONTACT VERBAL

Bonjour Madame, Monsieur X,

Je me présente, je m'appelle Jennifer Grenier, je suis étudiante à la maîtrise au département de sociologie de l'UL, et je me permets de vous téléphoner suite au courrier que je vous ai fait parvenir précédemment. Je m'intéresse de près à la médiation scolaire, à ses avantages et inconvénients, et surtout à ses capacités d'implantation au Québec. Je me permets de vous appeler car votre école a été approchée par un des organismes de justice alternative de Lévis quant à l'implantation d'un projet de médiation scolaire, appelé *Passerelles*. Si je prends contact avec vous, c'est que votre établissement scolaire fait partie de ceux qui ont implanté, (ou refusé d'implanter ou avorté le projet, au choix).

Dans le cadre de mon projet de mémoire pour la maîtrise en sociologie à l'Université Laval, j'effectue une recherche qui s'intitule ***Perception des acteurs en milieu scolaire face au processus d'implantation du projet Passerelles du ROJAQ, un cercle de médiation pour résolution de conflits et de violence en milieu scolaire***. Cette recherche a pour but d'étudier les réactions et les perceptions des acteurs en milieu scolaire (professeurs, personnels de soutien et administratif) face au processus d'implantation du projet de médiation scolaire *Passerelles*.

Vous avez été choisi pour participer à cette recherche car vous avez été en lien étroit (ou indirect) (choisir l'option) avec la prise de décision d'implanter ou non *Passerelles* dans votre établissement.

Voici en quoi votre participation pourrait consister : je vous propose de participer à entretien en personne, avec moi, de manière totalement confidentielle, d'une durée approximative d'une heure. Les résultats de cette étude serviront à mieux comprendre les capacités d'implantation des programmes de médiation scolaire au Québec et, éventuellement, à l'élaboration de mesures et de stratégies face à l'implantation de tels projets dans les milieux scolaires québécois.

Même si la direction a accepté que le personnel de l'école soit sollicité pour le projet, je me permets de vous rappeler que vous avez entièrement le choix d'accepter ou de refuser de participer à cette rencontre, sans avoir à vous justifier. La direction ne sera pas informée de nos conversations mais uniquement des résultats globaux de l'étude. Je vous propose de prendre le temps de réfléchir avant de participer à cette étude. Ne me donnez pas de réponse maintenant, prenez le temps d'y penser ou de consulter vos proches ou collègues. Si vous êtes d'accord pour participer, vous pouvez me le confirmer par un retour téléphonique ou par courriel. Nous discuterons alors de nos possibilités de rencontre. Nous pouvons nous

rencontrer à votre établissement ou en dehors de celui-ci, en dehors ou non de vos heures de travail.

N'hésitez pas à communiquer avec moi ou mes directeurs de recherche pour toutes questions sur la recherche ou sur les implications de votre participation. Je vous laisse mes coordonnées, ainsi que celles de mes directeurs de recherche. Si vous pouviez me donner une adresse courriel ou postale, je me ferai un plaisir de vous envoyer tous les documents nécessaires : formulaire de consentement, questionnaire d'entrevue etc., ainsi que les coordonnées de mes directeurs de recherche.

GUIDE D'ENTREVUE

Question de départ	
<p>Votre établissement scolaire a été approché par un des organismes du ROJAQ pour implanter le projet de médiation <i>Passerelles</i>. À travers votre point de vue quant à la prise de décision d'implanter ou non ce projet, j'aimerais que vous me racontiez l'expérience vécue dans votre école.</p>	
Sous-questions	Pistes théoriques
Thème 1 : La situation initiale de l'établissement	
<p>Quelle était votre représentation de la violence ou du problème ?</p> <p>Cette représentation était-elle partagée par les autres membres du personnel dans l'école?</p>	Perceptions, représentations
<p>Quels étaient les modes de régulations existants dans l'école?</p>	Exposition
<p>Quelles étaient les relations entre les membres du personnel de l'école?</p>	Perceptions, représentations
<p>Est-ce qu'il existe un comité de parents ou une quelconque implication de ces derniers?</p>	Exposition
<p>Existait-il un code de valeurs ou un code de vie?</p>	Exposition
<p>Est-ce qu'il y avait un projet pour lutter contre la violence, l'intimidation ou la gestion de conflits au sein de l'établissement?</p> <p>Dans l'affirmative, était-ce un projet semblable à <i>Passerelles</i>, notamment, <i>Vers le Pacifique</i>?</p>	Exposition
Thème 2 : Les attentes face à la médiation scolaire	
<p>Comment vous a-t-on présenté le projet? (par l'OJA)</p>	Type d'approche
<p>Quels étaient vos objectifs et vos attentes personnelles face à l'implantation du projet <i>Passerelles</i>?</p> <p>Ces attentes ont-elles été considérées par les autres membres du personnel?</p> <p>Ces attentes ont-elles été considérées par les intervenants de l'OJA responsables de l'implantation et de la formation du projet?</p>	Adhérence, perceptions, représentations
<p>Lors de la réflexion d'implanter le projet :</p> <p>Motivations et buts des acteurs promoteurs du projet?</p> <p>Motivations et buts des acteurs s'opposants au projet?</p>	Adhérence

De quelle manière le projet a-t-il été pensé dans votre établissement? Par la direction et le personnel? Par l'OJA responsable?	Exposition
Quelles sont les raisons et les finalités d'avoir pris cette décision?	Adhérence
Finally, la prise de décision était-elle hiérarchique, imposée ou consensuelle?	Influence hiérarchique
Thème 3 : L'implantation et les conséquences	
La décision d'implanter Passerelles correspondait-elle à vos attentes?	Satisfaction
Où êtes-vous rendu dans le processus d'implantation? Combien de mois? Combien de période de formation? Quels volets du projet Passerelles sont en application?	
Est-ce que les attentes prévues correspondent aux attentes réelles actuelles?	Satisfaction
Comment avez-vous vécu le processus d'implantation? Votre niveau d'implication? Votre intérêt personnel face à ce type de projet? Quelle est la satisfaction que vous ressentez face à la participation au projet?	
Comment l'établissement a vécu le processus d'implantation, évidemment selon votre perception? Leur niveau d'implication? Leurs intérêts personnels? Le niveau de satisfaction général dans l'établissement?	Perceptions, représentations
Personnellement, et sous toute réserve, croyez-vous en ce genre de projet au sein d'une école primaire?	Adhérence
À l'heure actuelle croyez-vous que le projet est autonome?	Pérennité
À l'heure actuelle croyez-vous que le projet sera viable?	Pérennité
Quelles sont les critiques que vous amèneriez par rapport à la présentation qu'on vous a faite du projet Passerelles au tout début?	Satisfaction

<p>Quelles sont les critiques que vous amèneriez à l'OJA responsable par rapport à la formation reçue et au suivi?</p> <p>Quel est le niveau de soutien dont l'établissement aurait besoin pour assurer la pérennité du projet selon vous?</p>	Satisfaction
Informations socio-démographiques	
Sexe du répondant	Informations générales
Situation matrimoniale et familiale	Informations générales
Rôle dans l'établissement scolaire, incluant les missions particulières	Informations générales
Implication du répondant dans la prise de décision d'implanter ou non le projet Passerelles	Informations générales
Niveau de scolarité	Informations générales
<p>Nombre d'années d'expérience en milieu scolaire</p> <p>Nombre d'années d'expérience auprès des enfants (si différente de la réponse précédente)</p>	Informations générales
Nombre d'années d'expérience dans cet établissement scolaire	Informations générales
Le répondant a-t'il une expérience préalable en médiation générale?	Informations générales
Le répondant a-t'il une expérience ou connaissance préalable en médiation scolaire?	Informations générales
Avant de se voir présenté Passerelles, le répondant avait-il déjà entendu parler de programme de médiation en milieu scolaire?	Informations générales
Étant donnée son expérience personnelle et/ou professionnelle, la personne a-t-elle déjà été confrontée et/ou été témoin d'épisodes de violence en milieu scolaire de manière générale (réponse par oui ou non)	Informations générales
Au sein de sa profession ou de ses missions dans l'établissement, la personne a-t-elle déjà été confrontée et/ou témoin d'épisodes de violence entre élèves au sein de l'établissement actuel? Si oui, combien de fois?	Informations générales

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Chercheur principal

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de maîtrise de Jennifer Grenier, dirigé par Simon Langlois, du département de sociologie et codirigé par Catherine Rossi, du département de service social à l'Université Laval.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document. Votre participation à cette recherche est volontaire. Vous êtes entièrement libre de refuser d'y prendre part.

Nature de l'étude

La recherche a pour but d'étudier les réactions et les perceptions des acteurs en milieu scolaire (professeurs, personnel de soutien et administratif) face au processus d'implantation du projet de médiation scolaire *Passerelles*, du Regroupement des organismes de justice alternative du Québec (ROJAQ). Elle vise notamment à :

Expliquer la manière dont des acteurs-clés au sein d'un établissement scolaire dépeignent la situation initiale de leur milieu de travail en ce qui concerne les relations entre les personnes, professionnels et élèves, la représentation du problème de la violence au sein de l'école et les modes de régulations déjà en place ou non au moment de la présentation du projet *Passerelles*;

Expliquer quels ont été les facteurs (motivations et buts des acteurs en faveurs ou opposants, les attentes, le type de la prise de décision et le type d'opposition) influant sur la prise de décision le jour où *Passerelles* a été présenté;

Expliquer comment les acteurs du milieu scolaire impliqués perçoivent la situation au sein de leur établissement après l'implantation ou le refus de l'implantation du projet (autonomie, critique du processus, le niveau d'engagement, la satisfaction).

En aucun cas, les objectifs poursuivis ne viseront à évaluer les effets réels du projet *Passerelles*.

Nature de votre participation

*Votre participation à cette recherche consiste en un entretien individuel et confidentiel avec le chercheur. Le chercheur recueillera des informations de base sur votre identité (âge, sexe, profession, situation matrimoniale et familiale) et vous posera des questions sur le processus d'implantation de *Passerelles* dans votre établissement scolaire. L'entretien est d'une durée approximative d'une heure et est semi-dirigé c'est-à-dire qu'il repose sur des thèmes qui seront couverts par des questions ouvertes, plutôt que sur un questionnaire à réponses courtes ou à choix multiples. L'entretien sera enregistré, sans aucune image vidéo, et se déroulera dans un lieu de votre choix, à l'école ou dans un endroit non résidentiel offrant des conditions*

favorisant la confidentialité (ex. : local d'une bibliothèque publique ou d'un organisme). À cet égard, nous vous engageons à faire part au chercheur de toute information ou toute demande particulière, concernant le lieu ou les conditions de la rencontre, afin de rendre votre participation à cette recherche la moins contraignante possible.

Avantages, risques et inconvénients liés à votre participation

Vous ne retirerez aucun avantage direct à participer à ce projet de recherche. Toutefois, votre participation permettra d'obtenir des résultats qui serviront la formulation de recommandations dans le cadre de l'implantation de tels projets dans les milieux scolaires québécois.

Même si toutes les précautions sont prises afin que vous ne puissiez jamais être identifié, il existe toujours un risque pour que votre identité soit reconnue par un tiers. Pour limiter la portée d'un tel risque, nous nous engageons à procéder à une codification élargie aux renseignements identificatoires qui pourraient être cités durant l'entrevue, autrement dit à cacher certaines informations qui pourraient amener à dévoiler indirectement votre identité. Le nom de l'école, la référence à la commission scolaire, la mention du nom de la ville ou de la région pourront donc être cachées ou codées lors de la rédaction du rapport de recherche, ainsi que sur l'ensemble des documents préparatoires, des formulaires ou des annexes.

Il n'y a aucun risque psychologique, physique, social ou économique à participer à cette recherche. Toutefois, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la personne qui mène l'entrevue. Celle-ci pourra vous mentionner le nom d'une ressource en mesure de vous aider, au besoin. S'il arrivait que vous soyez indisposé par certaines questions, nous vous rappelons que vous pourrez refuser d'y répondre sans avoir à fournir la moindre explication ou de justification, ou encore, mettre fin à votre participation à l'entrevue.

Confidentialité et gestion des données

Seuls les renseignements pertinents à l'étude recueillis lors des entretiens seront conservés dans le dossier de recherche. Les mesures suivantes seront appliquées par le chercheur pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants: les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport, les participants seront identifiés par un code ; seul le chercheur et ses deux directeurs aura accès à la liste des noms associés à ces codes ; les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués; les enregistrements audio seront retranscrits et effacés immédiatement après ; le dossier de recherche sera conservé de manière sécuritaire par le chercheur, à savoir le matériel sous clé et les données de la recherche sur un ordinateur protégé par un mot de passe.

Le matériel de la recherche (transcriptions, questionnaires, formulaires de consentement et clé du code) sera détruit un an après la fin de la recherche, soit en avril 2015. Les données, pour leur part, seront conservées pour utilisation ultérieure, mais uniquement après avoir été anonymisées de manière irréversible, consécutivement à la destruction de tout le matériel et document contenant des renseignements permettant l'identification des participants.

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document, juste après l'espace prévu pour leur signature.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sur simple avis, au moment de votre choix, avant, pendant ou après la réalisation de l'entrevue, sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits

Résultats de la recherche

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. **Les résultats ne seront pas disponibles avant le 31 décembre 2014.** Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité (E) à informer le chercheur de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document.

L'adresse (électronique ou postale) à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche est la suivante :

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de votre participation, vous pouvez communiquer avec Jennifer Grenier, chercheuse principale, au numéro de téléphone suivant : [REDACTED]

Il est aussi possible de communiquer avec les directeurs de la recherche aux coordonnées suivantes ;

Simon Langlois, département de sociologie

[REDACTED]

Catherine Rossi, département de service social

[REDACTED]

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval ;

[REDACTED]

Consentement du participant

Je soussigné (e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : « Perception des acteurs en milieu scolaire face au processus d’implantation du projet Passerelles du ROJAQ, un cercle de médiation pour résolution de conflits et de violence en milieu scolaire ». J’ai pris connaissance du formulaire et j’ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m’a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date

Déclaration d’engagement du chercheur principal

J’ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J’ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j’ai vérifié la compréhension du participant. Je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire de consentement.

Signature du chercheur

Date