

Université de Montréal

Lutter contre l'intimidation à l'école par le design : l'*affordance* prosociale des milieux scolaires

par Jessica Huneault
Faculté de l'aménagement

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de
l'obtention du grade de Maîtrise en Sciences Appliquées (M. Sc. A.)
en aménagement option Design et complexité

Février 2017

Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
**Lutter contre l'intimidation à l'école par le design :
l'*affordance* prosociale des milieux scolaires**

présenté par
Jessica Huneault

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Rabah Bousbaci
Président du jury

Fabienne Munch
Membre du jury

Philippe Gauthier
Directeur de recherche

Résumé

Mots clés : Design social, intimidation à l'école, *affordance*, *capabilité*, expérience d'usage

L'intimidation à l'école est une problématique qui a principalement été abordée dans le domaine de la psychologie. Plusieurs programmes de lutte en sont issus, mais des études démontrent leur faible efficacité (Smith et al., 2004, Limber, 2011) et invitent les interventions futures à s'intéresser à des aspects plus généraux portant notamment sur le climat scolaire.

Le design étant un processus écologique (Findeli, 2015), l'idée de s'interroger sur le climat scolaire nous a semblé particulièrement porteuse. Ainsi, la recherche-projet suivante a pour objectif de désindividualiser la problématique de l'intimidation à l'école en s'intéressant à l'*affordance* (Chemero, 2003) prosociale de l'environnement scolaire. Nous posons l'hypothèse que l'intimidation à l'école est un problème environnemental et nous cherchons à comprendre comment l'*affordance* peut s'avérer un concept pertinent pour les designers, afin de traiter de telles problématiques sociales.

Les hypothèses de concepts que nous proposons amènent des pistes de solutions inédites à la problématique de l'intimidation à l'école. Celles-ci modifient les dispositions antisociales du milieu scolaire en offrant de nouvelles possibilités qui encouragent les comportements prosociaux. Ces modifications démontrent la pertinence pour le champ du design d'opter pour un regard écologique axé sur les possibilités. Nous suggérons d'ailleurs une façon de faire, notamment en utilisant le récit ethnographique afin de saisir les dispositions du milieu, puis les scénarios d'usage afin de démontrer l'expérience amenée par les nouvelles possibilités.

Finalement, à la lumière de cette étude, nous posons l'hypothèse qu'il est essentiel de considérer la qualité de l'expérience offerte par ces nouvelles possibilités afin de maximiser les chances de réalisation d'une disposition. Penser l'expérience d'usage est l'expertise des designers, ce faisant, il s'agirait d'une démonstration supplémentaire de l'intérêt d'impliquer les designers dans les sphères sociales et des politiques publiques, afin d'amener les citoyens à adopter les changements de société visant le bien commun.

Abstract

Keyword : Social Design, Bullying at school, Affordance, Capability, User experience

Bullying at school is an important problem that has mostly been addressed in the field of psychology. Several prevention programs have stemmed from it but studies demonstrate low efficiency (Smith et al., 2004, Limber, 2011) and suggest that future interventions consider broader issues like school climate.

Design is an ecological process (Findeli, 2015), thereby the idea of questioning school climate seemed particularly interesting. The following research-project uses a holistic approach to the problem of bullying at school by focusing on the affordance of a pro-social school environment. We hypothesize that bullying at school is partly an environmental problem and we seek to understand how the theory of affordances can be a relevant basis for designers looking to address this social issue.

The concepts that we offer suggest new solutions to the problem of bullying at school. They aim to modify antisocial dispositions within school environments by offering new opportunities that encourage pro-social behaviour. These modifications demonstrate that opting for an ecological vision based on possibilities is relevant to the field of design. We also suggest a way to apply this vision, which includes using ethnographic narratives to capture the situation's dispositions and using scenarios to demonstrate the experience brought by new possibilities.

Finally, in light of this study, we hypothesized that the quality of the experience offered by these new possibilities is of utmost importance to maximize the chances of individuals adopting them. Refining the user's experience is a designer's expertise and doing so is a further demonstration of the relevance of involving designers in rethinking our public and social spaces for the common good.

Table des matières

1	Introduction
4	CHAPITRE 1 Portrait de l'intimidation à l'école
4	1.1 L'intimidation à l'école, une expertise en psychologie
6	1.1.1 Les programmes pour contrer l'intimidation à l'école
11	1.1.2 La perception des intervenants sur le terrain
11	1.1.3 L'avenir des interventions pour contrer l'intimidation à l'école
12	1.2 Conclusion
13	CHAPITRE 2 Une vision écologique de l'intimidation à l'école
13	2.1 Définir le concept d'affordance
13	2.1.1 L'origine de la théorie en psychologie et en design
13	2.1.2 L' <i>affordance</i> situationnelle
14	2.1.3 La proximité de l' <i>affordance</i> et des <i>capabilités</i>
15	2.1.4 L'origine du concept des <i>capabilités</i>
17	2.2 Les capacités relatives à l'intimidation à l'école
18	2.3 Conclusion
19	CHAPITRE 3 Méthodologie d'un parcours évolutif
19	3.1 La stratégie d'enquête : une recherche projet
21	3.2 La stratégie de projet
21	3.2.1 La phase d'observation
26	3.2.2 La phase d'idéation
27	3.2.3 Les phases de prototypage et de rétroaction
28	3.3 Conclusion
29	CHAPITRE 4 Le récit à l'aune de l'affordance
29	4.1 Première phase : prendre conscience de l'environnement
39	4.2 Seconde phase : comprendre les dispositions de l'environnement
55	4.3 Conclusion
58	CHAPITRE 5 Le projet de design
59	5.1 Les possibilités de se valoriser à l'école
68	5.2 Les possibilités de discrimination due aux performances scolaires
80	5.3 Les possibilités de communication entre le personnel scolaire
90	5.4 Réflexion sur le processus
91	5.5 Conclusion
92	CHAPITRE 6 Discussion et conclusion
95	6.1. Limite de l'étude
96	6.2 Réflexion périphérique
98	6.3 Conclusion
99	Bibliographie
102	Annexe 1 — Résumé du plan de lutte conçu par Olweus
103	Annexe 2 — Calendrier annuel des activités en matière de prévention de l'intimidation.
106	Annexe 3 — Plan d'action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation 2015-2018
107	Annexe 4 — Exemple de trois plans de luttes d'écoles de la Commission scolaire de Montréal
114	Annexe 5 — Extrait du journal de bord transcrit à l'ordinateur
118	Annexe 6 — Certificat d'approbation éthique

Liste des tableaux

TABLEAUX

8	TI	Comparatif de trois plans de lutte à l'intimidation et à la violence de la CSDM
22	TII	Répartition des situations observées lors de la première phase d'observation
23	TIII	Répartition des situations observées lors de la seconde phase d'observation
24	TIV	Répartition des matières observées lors de la seconde phase d'observation
25	TV	Extrait des constats et réflexions préliminaires
38	TVI	Possibilités offertes par les conditions identifiées lors de la première phase d'observation
56	TVII	Synthèse des possibilités offertes par les conditions identifiées
61	TVIII	Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 1A
63	TIX	Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 1B
65	TX	Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 1C
67	TXI	Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 1D
72	TXII	Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 2A
75	TXIII	Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 2B
77	TXIV	Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 2C
79	TXV	Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 2D
82	TXVI	Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 3A
85	TXVII	Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 3B
86	TXVIII	Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 3C
89	TXIX	Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 3D

Liste des figures

FIGURES

20	F1	Schéma de la stratégie de recherche-projet adoptée
21	F2	Schéma de la stratégie de projet adoptée
27	F3	Espace solution
60	F4	Axes de compromis, hypothèses de concept 1
71	F5	Axes de compromis, hypothèses de concept 2
73	F6	Profil général de l'élève, accessible sur ordinateur, tablette et téléphone intelligent.
74	F7	Interface de mise au défi
81	F8	Axes de compromis, hypothèses de concept 3
84	F9	Maquette de l'application

Remerciement

La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'aide de nombreuses personnes qui me sont très chères.

Ainsi, je tiens à exprimer ma gratitude envers mon conjoint qui m'a encouragé dans ma décision de retourner aux études et qui m'a supporté, qui m'a écouté déblatérer mes théories et qui a fait preuve d'une patience incroyable durant ces années. Je remercie également ma famille qui m'a appuyé dans tout ce processus.

Je tiens à remercier mes collègues du laboratoire Design et société qui m'ont donné de précieux conseils afin de réaliser ce mémoire. Également, je souhaite exprimer ma reconnaissance envers mes amies grâce à qui j'ai pu avoir accès à mes terrains d'enquête à l'école primaire. Conséquemment, je veux remercier les enseignants et les directeurs d'école qui m'ont généreusement accueilli dans leur école et leur classe.

Finalement, je souhaite remercier mon directeur de recherche, monsieur Philippe Gauthier, qui a non seulement agit à titre de guide, de conseiller et de mentor durant la rédaction de ce mémoire, mais qui m'a également offerts plusieurs opportunités professionnelles qui ont fait de mon parcours un processus extrêmement riche. Je suis aujourd'hui persuadée que la maîtrise va beaucoup plus loin que des cours et la rédaction d'un mémoire. Elle ouvre la porte à une panoplie d'opportunités de faire des rencontres inspirantes et de participer à divers projets qui permettent de vivre des expériences inédites. Je suis heureuse d'avoir accepté de saisir ces opportunités, j'en ressors grandi!

Introduction

Lorsque nous avons entamé cette recherche au sujet de l'intimidation à l'école en septembre 2013, la problématique faisait grand bruit dans les médias. Plusieurs cas de suicides avaient été relatés au Canada (Lorenzo, 2012, Thériault, 2012, Banerjee, 2013). Les risques pour les victimes d'intimidation de sombrer dans une dépression pouvant mener au suicide avaient d'ailleurs été identifiés depuis longtemps par les chercheurs en psychologie. En réponse à cette situation alarmante, le gouvernement du Québec a mis à la disposition des citoyens divers outils de consultation publique, le tout culminant vers le Forum sur la lutte contre l'intimidation ayant eu lieu à Québec le 2 octobre 2014. Les suggestions et constats exprimés dans la présente recherche ont d'ailleurs été envoyés sous forme de mémoire dans le cadre de cette consultation. Le 18 novembre 2015, le *plan d'action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation 2015-2018, Ensemble contre l'intimidation, une responsabilité partagée*, a vu le jour. Ce plan comporte cinq orientations :

1. Offrir des milieux de vie bienveillants et respectueux de chaque personne, favorisant des rapports égaux et des comportements empreints de civisme ;
2. Amener la population à être sensibilisée et engagée envers l'intimidation ;
3. Se doter d'intervenantes et d'intervenants formés et outillés par rapport à l'intimidation ;
4. S'assurer que les personnes victimes, les témoins et les auteurs soient mieux soutenus et mieux outillés et finalement ;
5. Mettre en œuvre des interventions appuyées sur des données probantes

En général, les recommandations présentées dans ce plan d'action s'apparentent grandement à celles qui avaient été proposées par les chercheurs en psychologie au cours des vingt dernières années (Olweus, 1993 - voir annexe 1 et 2 pour comparaison).

La première orientation est celle qui s'approche le plus de l'intuition qui est à l'origine de la présente étude, c'est-à-dire d'agir en amont de la problématique de l'intimidation, afin d'avoir un impact avant que cette dernière se matérialise. En effet, nous sommes persuadés qu'il est possible d'instaurer des changements en profondeur et qui sauraient perdurer. Dans cette optique, notre intention est de désindividualiser la problématique de l'intimidation à l'école, afin d'amener un regard propre au champ du design.

Nous avons donc réalisé une recherche-projet empruntant la forme d'un projet de design que l'on pourrait qualifier de social. Suivant des préconisations méthodologiques courantes en design (Ivey et Sanders 2006, Hanington 2003), nous avons entamé notre démarche par un travail de terrain destiné à nous familiariser avec le milieu scolaire. Cette étape s'est appuyée sur la réalisation d'une observation de plus de quatre semaines dans deux écoles primaires. Cette démarche inductive nous a amenés à réviser notre approche afin de prendre en considération la complexité de l'environnement scolaire, plus précisément en nous intéressant à l'*affordance* prosociale des milieux scolaires.

En effet, comme le design est un processus cherchant à modifier les interactions entre l'homme et l'environnement afin de les améliorer (Findeli, 2015, Simon, 1969), il était pour nous important de nous dissocier de la perspective psychologique principalement centrée sur l'individu. En abordant la problématique de l'intimidation à l'école dans une perspective écologique, nous pouvions ancrer celle-ci dans le champ du design. C'est ainsi que l'*affordance* s'est imposée tel un concept clé permettant de prendre en considération toutes les possibilités qui sont offertes ou non dans une situation (Chemero, 2003). Ce faisant, dans cette recherche nous posons l'hypothèse que l'intimidation est un problème qui émerge de différentes dispositions présentes dans le milieu scolaire et qui offrent les possibilités d'engendrer des situations problématiques. Ainsi, nous cherchons à comprendre comment la théorie de l'*affordance* serait susceptible de générer des avenues nouvelles pour répondre aux problématiques sociales telles que l'intimidation à l'école.

Afin de répondre à ce questionnement, nous avons mené une recherche-projet visant à mettre à l'épreuve notre propre démarche de projet de lutte contre l'intimidation à l'école en design. En effet, la phase de projet est un prétexte qui permet de démontrer la pertinence de notre approche basée sur le concept d'*affordance*. Lors de cette phase, nous avons cerné des dispositions présentes dans la situation scolaire qui sont susceptibles d'être transformées en opportunités de design puis en hypothèses de concept. Les solutions proposées qui semblent périphériques parce qu'elles n'agissent pas directement sur les individus permettent pourtant d'offrir de nouvelles possibilités telles que la valorisation de tous les élèves à l'école, la réduction des possibilités de discrimination à l'école et l'augmentation des possibilités de communication entre le personnel scolaire. Ces possibilités qui offrent une nouvelle base de survenance aux propriétés prosociales des milieux scolaires permettent de confirmer la pertinence du concept d'*affordance* afin de traiter des problématiques sociales telles que l'intimidation à l'école et mettent en lumière une méthode pour y arriver.

En résumé, le premier chapitre sera consacré à un portrait de l'intimidation tel que présenté en psychologie, mettant en lumière les connaissances générales sur le sujet ainsi que les difficultés rencontrées par cette approche individualisée. Le deuxième chapitre nous permettra de proposer un regard différent, celui de l'*affordance*, afin d'aborder la problématique de l'intimidation de façon plus large, nous permettant ainsi d'identifier les dispositions naturellement présentes dans la situation scolaire. Le chapitre 3 explique la méthodologie adoptée ainsi que les choix qui nous ont amenés à faire ces choix méthodologiques. Le chapitre 4 présente le récit ethnographique de nos observations, qui

ont permis de faire émerger les dispositions à modifier dans la situation scolaire. Le chapitre 5 consiste à la phase de projet, où nous saisissons ces dispositions afin de les transformer en opportunités de design. Les scénarios développés pour chacune des hypothèses de concept sont présentés afin de mettre en lumière les nouvelles possibilités et l'expérience offertes par les propositions et ultimement de démontrer la pertinence de la démarche réalisée sous le regard de l'*affordance*. Nous concluons au chapitre six avec une discussion sur notre processus visant à démontrer la pertinence du concept d'*affordance* et à expliquer comment les designers pourraient utiliser cette approche afin de s'approprier des enjeux sociaux. Ce chapitre présentera également les limites de notre étude ainsi qu'une réflexion périphérique au sujet de l'intégration du « design thinking » en éducation.

CHAPITRE 1

Portrait de l'intimidation à l'école

L'intimidation à l'école est un sujet qui suscite énormément d'attention depuis les dernières décennies et pour cause. En effet, les études démontrent que les victimes portent d'importantes séquelles, soit un manque d'estime de soi, de l'anxiété et une forte tendance à la dépression pouvant mener au suicide (Olweus, 1993, Smith, 2012). Au Canada, c'est plus d'un élève sur trois qui serait victime d'intimidation à l'école (Mocho et coll., 2009).

1.1 L'intimidation à l'école, une expertise en psychologie

L'intimidation à l'école a largement été étudiée dans le domaine de la psychologie. En effet, la littérature scientifique au sujet de l'intimidation à l'école est abondante dans ce domaine. Dan Olweus, professeur de psychologie à l'université de Bergen en Norvège et pionnier des études sur l'intimidation à l'école a consacré sa carrière à cette problématique pour le moins complexe. Ses travaux ont permis de réaliser un portrait de la situation et ont abouti au développement d'un programme pour contrer ce phénomène. Le programme développé par Olweus inspire d'ailleurs toujours la majorité des programmes implantés dans les écoles actuellement.

Selon ses constats (Olweus, 1993), l'intimidation se définit par une relation de pouvoir entre un agresseur et une victime. L'acte vise à nuire à autrui et est nécessairement répétitif, ce qui fait en sorte d'accentuer la relation de pouvoir entre l'agresseur et sa victime. Olweus souligne que les agresseurs seraient généralement impulsifs, ils manqueraient d'empathie, auraient besoin de dominer et seraient imposants. À l'opposé, le caractère des victimes serait plutôt introverti : ils manqueraient de confiance en eux, seraient sensibles et soumis. Cependant, plus récemment, des chercheurs en psychologie ont déterminé que l'intimidation à l'école serait avant tout un problème relationnel (Pepler et Craig, 2008) qui s'avère beaucoup plus complexe que le fait d'avoir un jeune individu agressif qui s'en prendrait à un autre plus introverti. Cette nouvelle compréhension du problème suggère que les solutions à l'intimidation reposeraient nécessairement sur la promotion de relations respectueuses et durables avec les pairs. Ce faisant, il est proposé que les solutions reposent davantage sur cet aspect relationnel afin d'intervenir efficacement au sujet de l'intimidation. L'empathie est un bon exemple de compétence relationnelle que plusieurs scientifiques (Sahin, 2012, Richardson, 1994) et intervenants (Réseau des donateurs pour la paix, 2014, Legault, 2014) jugent essentielle afin de développer des citoyens compétents, capables de relations saines et respectueuses (Nussbaum, 2010).

D'autres études (Sutton et coll., 1999) ont établi que la domination d'un agresseur n'est pas nécessairement due à un avantage physique ni au fait que l'agresseur soit socialement incompetent. Au contraire, on croit maintenant que les agresseurs sont souvent socialement intelligents, dans la mesure où ils sont capables d'identifier une faiblesse chez un individu, qu'ils utiliseront contre ce dernier. C'est le cas lorsqu'une personne a un statut social considéré supérieur : il pourrait par exemple utiliser sa popularité afin d'écraser sa victime et ainsi accroître son impression de supériorité (Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 2000, Sutton, Smith & Swettenham, 1999). C'est également le cas lorsqu'un groupe s'attaque à une personne seule, etc.

Dans un autre ordre d'idée, certains chercheurs suggèrent que l'intimidation serait un phénomène naturel engendré par notre instinct animal (Volk, Camilleri, Dane et Marini, 2012). Ce point de vue compare l'homme à certaines espèces animales telles que le loup, le chien, les primates et même la mangouste, chez lesquelles il existe des dominants qui font subir une forme d'intimidation aux dominés afin de se nourrir ou de se reproduire.

Dans tous les cas, les chercheurs s'entendent avec la catégorisation d'Olweus qui divise l'intimidation en deux grandes catégories : l'intimidation directe et l'intimidation indirecte (Olweus, 1993). L'intimidation directe est une violence physique ou verbale qui survient alors que l'agresseur est en présence de la victime. L'intimidation indirecte est plus subtile, pouvant être réalisée à l'insu de la victime. C'est le cas de la propagation de rumeurs, de l'exclusion d'un cercle d'amis, de la cyberintimidation qui a d'ailleurs connu une croissance fulgurante depuis les années 2000, due à l'émergence des technologies mobiles et des réseaux sociaux (Smith, 2012). Les études tendent à démontrer que les agressions physiques diminuent lorsque les enfants avancent en âge, pour céder la place aux agressions verbales, sociales et à la cyberintimidation, des formes d'intimidation moins directes qui atteindraient leur apogée entre 11 et 15 ans (Archer, J., et Cote, S. 2005). Il a également été admis que les conséquences d'avoir subi de l'intimidation se répercutent à l'âge adulte, les victimes étant beaucoup plus à risque que la moyenne de faire des dépressions et d'avoir une estime de soi très basse (Olweus, 1993). De plus, il a été démontré que les jeunes ayant subi de l'intimidation directe sont beaucoup plus à risque de subir de la cyberintimidation (Slonje, Smith et Frisé, 2013). Lorsque ces deux actes d'intimidation sont combinés, les risques pour les victimes de vivre d'importantes dépressions deviennent encore plus importants (Gradinger, Strohmeier et Spiel, 2009).

Depuis les dernières années, les chercheurs ont semblé fonder beaucoup d'espoir dans l'intervention des pairs afin de freiner le problème de l'intimidation à l'école. Les statistiques sont effectivement intéressantes, puisque l'on dit que dans 88 % des cas, plusieurs pairs sont présents lors de l'acte d'intimidation (Hawkins, Pepler et Craig, 2001). Toujours selon cette étude, on apprend que dans 57 % des cas où un pair intervient, l'intimidation cesserait dans les dix premières secondes. Toutefois, à l'heure actuelle, les pairs n'interviendraient que dans 19 % des cas. Il va sans dire que l'idée de confronter un agresseur qui s'attaque à autrui peut sembler coûteuse aux yeux d'un jeune. L'idée de défendre une victime qui n'est même pas un ami, au risque de devenir à son tour ciblé par l'agresseur,

n'est pas tellement séduisante (Caravita et Di Blasio, 2009). Malgré tout, certaines initiatives basées sur ce principe d'intervention par les pairs voient le jour dans certaines écoles. Au Québec, c'est le cas du mouvement appelé « *Brigade X* ». Mise sur pied en 2012 par six élèves de l'école secondaire du Chêne-Bleu dans la ville de Pin court, l'idée consiste à créer des regroupements de jeunes qui se positionnent ouvertement et visiblement contre l'intimidation et la violence. Grâce à la force du nombre, ils espèrent réussir à influencer positivement leurs collègues qui croient que de diminuer quelqu'un pourrait accentuer leur popularité, en envoyant le message clair qu'ils désapprouvent ces comportements. Le mouvement s'étend maintenant à plusieurs autres écoles primaires et secondaires du Québec. Il serait intéressant d'étudier le design entourant cette innovation sociale ayant vu le jour grâce à l'initiative des jeunes eux-mêmes. En effet, il serait pertinent de tenter d'en comprendre autant l'émergence, l'intégration, l'expérience d'usage, le fonctionnement, la perception des parties prenantes et bien évidemment d'évaluer l'efficacité d'une telle démarche. En effet, une initiative de la sorte porte en son sein des caractéristiques qui vont au-delà de l'intervention par les pairs tel que décrit par les chercheurs (Hawkins, Pepler et Craig, 2001). En effet, elle implique également un mouvement collectif volontaire, un principe d'innovation ascendante qui amène à questionner les modèles où l'on tente d'imposer des actions aux jeunes. Toutefois, aucune étude n'a encore été menée pour valider l'efficacité des interventions des Brigades X dans les écoles québécoises. Pour conclure, l'étude de cette innovation sociale serait également intéressante puisqu'elle amènerait à s'intéresser à la situation scolaire au sens large, comparativement à la grande majorité des études, notamment celles provenant de la recherche en psychologie qui fondent les prescriptions au sujet de l'intimidation. Ces recherches tendent à considérer l'individu comme le foyer principal du problème de l'intimidation, mais ne semblent pas prendre en compte les caractéristiques de l'environnement scolaire qui induisent certains risques pouvant mener à la survenance de l'intimidation.

1.1.1 Les programmes pour contrer l'intimidation à l'école

Les chercheurs en psychologie ont développé plusieurs programmes qui sont actuellement adoptés dans les écoles du monde entier. Celui développé par Dan Olweus a fait école puisqu'il est issu de la plus grande étude ayant été réalisée sur le sujet, c'est-à-dire une recherche menée en Norvège dans les années 1980, dont l'échantillonnage frôlait les 130 000 élèves (Olweus, 1993). Dans ce programme de type « *Whole-School approach* », nous retrouvons des recommandations au niveau de l'école, de la classe ainsi que des mesures individuelles. Pour dresser un portrait rapide, à l'échelle de l'école il est suggéré de distribuer des questionnaires aux élèves et au personnel afin d'obtenir un portrait de la situation de l'école. On recommande également d'offrir des conférences servant à sensibiliser les jeunes et le personnel, de renforcer la sécurité durant les périodes de récréation et de diner, d'offrir des cours de récréation plus attrayantes et de faire des rencontres hebdomadaires entre le personnel de l'école ainsi qu'entre les parents. Au niveau de la classe, il est suggéré de clarifier les règles relatives à l'intimidation, de faire de fréquentes réunions de classe à ce sujet, d'encourager les jeux de rôle, la littérature et le travail collaboratif, de faire des activités positives en classe et finalement de faire des rencontres de classe avec les élèves et les parents. Au niveau des individus qui seraient impliqués dans une problématique d'intimidation, il est recommandé d'avoir une discussion sérieuse avec l'agresseur

et la victime ainsi qu'avec leurs parents, d'obtenir l'aide d'élèves qui sont neutres vis-à-vis de la situation, d'offrir des groupes de discussion aux parents dont l'enfant est victime ou agresseur et finalement, la possibilité de changer l'élève d'école en dernier recours (Olweus 1993 p.64). En annexe 1 se trouve le tableau résumé du plan de lutte conçu par Olweus et en annexe 2 se trouve un programme canadien calqué sur ce dernier et présenté sous forme de calendrier scolaire. Ce programme est proposé par le groupe canadien PREVNet¹, un regroupement de chercheurs en psychologie et d'intervenants qui offre des outils et de l'information afin de contrer l'intimidation à l'école.

Tout comme le programme canadien PREVNet, les programmes de la majorité des écoles partout dans le monde sont inspirés du programme d'Olweus, étant renommé pour avoir obtenu un certain succès, soit 50 % d'amélioration en Norvège. Tous ces programmes sont évidemment mis en place avec de bonnes intentions, mais malheureusement, ils ne semblent pas prendre en compte la réalité du contexte nord-américain où les enseignants manquent de temps pour enseigner (Leblanc, 2014). Des recherches ont montré les limites de ces plans de lutte en Amérique du Nord, obtenant des résultats beaucoup moins convaincants que ceux obtenus en Norvège (Limber, 2011). Susan Limber, chercheuse en psychologie à la Clemson University, souligne d'ailleurs qu'une des raisons majeures pour justifier cette inefficacité est l'investissement considérable en temps et en ressources que requièrent de tels programmes. Ce faisant, cela amènerait les programmes à s'essouffler avec le temps. Une étude plus large élaborée par Smith et coll. (2004) a permis de recenser les résultats des programmes de lutte semblables à celui proposé par Olweus à travers le monde. Leurs résultats démontrent également l'inefficacité de ces programmes de lutte à l'intimidation, n'affichant que peu ou pas d'amélioration, sauf dans les pays scandinaves, la Finlande et l'Italie.

Au Québec, c'est par la loi 56 instaurée en 2012 par le gouvernement du Québec que l'on tente de contrer l'intimidation et la violence à l'école. Cette législation provinciale oblige chaque école à se prévaloir d'un plan de lutte contre l'intimidation et la violence à l'école, qui s'inspire généralement du plan de lutte d'Olweus, où l'on retrouve beaucoup d'actions punitives et de sensibilisation. On demande également aux écoles de fournir un rapport annuel de la situation, de statuer sur un pourcentage d'amélioration visé pour l'année à venir et d'expliquer les actions qui seront entreprises pour y arriver, ce qui représente une importante tâche administrative qui monopolise plusieurs membres de la direction et du personnel enseignant.

Lorsque l'on consulte les plans de lutte d'écoles de la Commission scolaire de Montréal (voir exemple à l'annexe 3), qui ont l'obligation légale (article 75.1 de la loi 56) de rendre ces documents publics sur Internet, il apparaît que certaines écoles semblent être en mesure d'y consacrer plus d'énergie que d'autres.

Le tableau suivant présente un comparatif de trois plans de lutte d'écoles de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) qui illustrent différents degrés d'investissement par rapport à la lutte à l'intimidation et la violence à l'école.

1. PREVNet L'Autorité canadienne en matière de prévention de l'intimidation www.prevnet.com

L'échelle développée a été obtenue en comparant l'étendue des actions proposées par les écoles. L'implication a été jugée importante lorsque les actions sont concrètes, diversifiées et touchent autant les interventions en amont (sensibilisation, information, prévention) qu'en aval (dénonciation, sanction, intervention) de l'intimidation. Aussi, il faut savoir qu'un canevas a été offert par le ministère de l'Éducation afin d'aider les écoles à concevoir leur plan de lutte initial. Dans le cas d'une implication jugée importante, nous avons remarqué que l'école avait grandement bonifié le canevas proposé par le ministère. Pour ce qui est d'une implication jugée faible, il s'agit au contraire d'un plan où l'on retrouve peu ou pas d'ajouts au canevas préétabli.

Précisons que cette évaluation ne vise pas à pointer du doigt des écoles qui feraient mieux que d'autres, mais plutôt à démontrer que les dispositions présentes dans la situation scolaire ne permettent pas à toutes les écoles de s'investir pleinement dans cette démarche. Ce faisant, l'analyse des différents plans de lutte démontre une fois de plus la pertinence notre approche écologique basée sur les possibilités offertes dans l'environnement scolaire.

Mentionnons que ces plans de lutte ont été les premiers à avoir été réalisés par les écoles québécoises. Ces derniers devaient être soumis au ministère pour la rentrée 2014. Ils sont disponibles en annexe quatre.

TI. Comparatif de trois plans de lutte à l'intimidation et la violence de la CSDM			
Types d'intervention	École à implication élevée	École à implication moyenne	École à implication faible
Informatif	<ul style="list-style-type: none"> • Contact téléphonique pour joindre éducatrices spécialisées • Définition des termes : intimidation, violence et conflit, avec références pertinentes 	Contact téléphonique et courriel pour joindre la directrice adjointe	Contact téléphonique pour joindre les directeurs adjoints
Préventif	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisation à une culture de responsabilité et de valeurs collectives • Animation d'activités et d'ateliers qui visent le développement de compétences sociales liées directement à la prévention de l'intimidation, telles que : l'empathie, la gestion des émotions et la gestion des conflits. • Visite en classe par des policiers sur les droits des individus et les conséquences juridiques des actes criminels • Formation des médiateurs-contrôleurs (élèves de secondaire 4 et 5) • Plan de surveillance active • Dépliants, site web, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Surveillance active dans les corridors, à la cafétéria et à la sortie des élèves • Lors de la rentrée, insister de façon particulière sur certains éléments de notre plan de lutte pour contrer l'intimidation et la violence • Demander la collaboration des élèves pour maintenir harmonieux le climat habituel dans l'école et dans les classes • Ateliers de prévention dans certains cours : Homophobie toxicomanies, avec les policiers communautaires de notre quartier 	<ul style="list-style-type: none"> • Surveillance active • Conseil d'élèves • Ateliers en classe • Etc.

Collaboratif (parents)	<ul style="list-style-type: none"> • Soyez à l'écoute de votre enfant et faites preuve d'ouverture à ce qu'il vit et comment il se sent • Communiquez avec l'école si vous détenez des informations pertinentes qui pourraient signaler des actes d'intimidation ou de violence • Collaborez à la recherche de solutions avec les intervenants si votre enfant est impliqué dans une situation de violence ou d'intimidation • Soutenez l'encadrement des élèves (intimideurs) suite aux situations vécues • Soutenez les interventions faites par le personnel de l'école dans le respect du code de vie 	<ul style="list-style-type: none"> • Être à l'écoute de votre enfant • Collaborer à la recherche de solutions avec les intervenants si votre enfant est impliqué dans une situation de violence ou d'intimidation • Communiquer avec l'école si vous détenez des informations pour signaler tout acte d'intimidation ou de violence 	<ul style="list-style-type: none"> • Être à l'écoute de votre enfant • Joindre l'équipe chargée de lutter contre la violence et l'intimidation • Collaborer à la recherche de solutions avec les intervenants si votre enfant est impliqué dans une situation de violence ou d'intimidation • Communiquer avec l'école si vous détenez des informations pour signaler tout acte d'intimidation ou de violence
Réactif	<ul style="list-style-type: none"> • Dénonciation des situations par les élèves, les parents et les adultes auprès des intervenants • Démarche qui s'appuie sur des données recueillies démocratiquement (droit de parole à chacun) • Rencontre avec les personnes impliquées dans des délais rapides (priorités) • Appels téléphoniques aux parents et rencontre avec la direction (plaintes) • Documentation de la situation (rapport écrit) • Rétroaction à la personne qui a porté plainte + présentation d'un tableau détaillé des actions à prendre envers la victime, l'agresseur et les témoins lors de récidives (1^{er}, 2^e et 3^e situation) 	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontrer rapidement les personnes impliquées • Documenter la situation • Informer les parents • Donner une rétroaction à la personne qui a porté plainte • Mettre en place des mesures de soutien et des sanctions disciplinaires s'il y a lieu • Assurer le suivi • Description des actions à prendre envers la victime, l'agresseur et les témoins (copié du canevas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Informer les parents • Donner une rétroaction à la personne qui a porté plainte • Description des actions à prendre envers la victime, l'agresseur et les témoins (copié du canevas)

Dans l'analyse de ces plans de lutte, nous avons également remarqué que l'accent est principalement mis sur la sensibilisation et les sanctions tel que mentionné précédemment. La sensibilisation consiste à informer sur l'intimidation, sur les conséquences qui en découlent et les actions à prendre si l'on est victime, témoin ou agresseur. Il s'agit certainement de la forme d'action la plus répandue à l'heure actuelle. En effet, les médias ont fait de l'intimidation et de la violence à l'école une cause publique, des personnalités connues la dénoncent, plusieurs organismes communautaires offrent des services, etc. La sensibilisation est effectivement essentielle afin que chacun comprenne la problématique de manière semblable. En effet, un jeune provenant d'une culture différente pourrait agir d'une

manière qui apparaît violente aux yeux des Québécois, mais qui est tout à fait normale pour lui, dans le contexte où il a grandi. En effet, la théorie sociologique de la déviance d'Howard Becker (Becker, 1983) suppose que le regard d'autrui est déterminant pour la qualification d'un acte comme déviant ou non. La sensibilisation permet donc de s'entendre sur le caractère indésirable de l'intimidation. De plus, elle permet de donner l'information nécessaire afin de savoir comment agir dans divers cas de violence et d'intimidation.

L'aspect punitif est également nécessaire puisqu'il a l'avantage de décourager certains individus de prodiguer des actes répréhensibles par peur de sanctions. Encore une fois, nous pouvons référer à la théorie de la déviance que Becker explique : « *Quand un individu "normal" découvre en lui-même une tentation déviante, il est capable de la réprimer en pensant aux multiples conséquences qui s'ensuivraient s'il y cédaît ; rester normal représente un enjeu trop important pour qu'il se laisse influencer par une tentation déviante.* » Les multiples conséquences mentionnées ici peuvent représenter, entre autres, les sanctions mises de l'avant par l'école, le jugement négatif des pairs, la réprimande des parents, etc. Dans cette optique de contrôle social par la sanction, la surveillance est au cœur du sujet. Cela évoque le concept de panoptisme repris de Bentham (Bentham, 1791) par le philosophe Michel Foucault (Foucault, 1975), qui suppose que l'individu surveillé devient lui-même le surveillant d'autrui. Ce concept s'applique parfaitement dans le cas de l'intimidation, où les élèves doivent comprendre ce qu'agir « normalement » implique pour se discipliner eux-mêmes, mais aussi pour exercer un contrôle sur le comportement des autres. En ce sens, tel que mentionné précédemment, l'espoir mis dans l'intervention des pairs afin de freiner le problème de l'intimidation à l'école est tout à fait cohérent. Toutefois, la tendance qu'ont les écoles à opter pour l'augmentation de la quantité de surveillants et même pour les caméras de surveillances dans les écoles se rapproche davantage du totalitarisme que critiquait justement Foucault étant donné qu'il en résulte nécessairement un recul de la liberté. De plus, cette notion de surveillance omniprésente est difficilement viable dans la société actuelle, où chaque individu a droit à un minimum de vie privée. Ce faisant, la surveillance et les sanctions sont utiles, mais elles ne pourront pas enrayer le problème d'intimidation à elles seules. Centrer les actions sur cette approche aurait plutôt comme conséquence de déplacer le problème à l'extérieur de l'école, ce qui est d'ailleurs souvent le cas actuellement. En effet, l'intimidation survient majoritairement dans les lieux où la surveillance est réduite (Craig, Pepler et Atlas, 2000), par exemple dans la cour d'école, sur le chemin du retour à la maison, dans les toilettes, dans l'autobus, dans le cyberespace, etc.

Bref, au Québec, la lutte à l'intimidation à l'école consiste principalement à la mise en place de programmes de sensibilisation et de procédures à instaurer en réaction à des événements d'intimidation. Comme mentionné plus haut, ces deux stratégies sont essentielles afin d'arriver à construire un système qui puisse contrer le phénomène d'intimidation. Pour ce qui est des sanctions, elles peuvent empêcher certaines personnes de procéder à des actes répréhensibles. Par contre, lorsque l'on doit utiliser les sanctions, cela signifie que l'acte d'intimidation a eu lieu, et que l'intimidation n'est pas contrée. C'est pour cette raison que l'on peut considérer qu'il y a certainement moyen d'instaurer un changement plus en profondeur, qui permettrait d'agir en amont, avant même

qu'il soit question d'intimidation. La sensibilisation est importante, certes, mais elle consiste toujours à parler d'intimidation, ce qui ne serait idéalement plus nécessaire si l'on pouvait réellement intervenir en amont du phénomène.

1.1.2 La perception des intervenants sur le terrain

Lorsque l'on prend connaissance des plans de lutte contre l'intimidation et la violence que chaque établissement scolaire doit afficher publiquement, on remarque de très belles initiatives dans certaines écoles. Il semble toutefois y avoir un décalage entre la perception des intervenants sur le terrain et ce que proposent les chercheurs. Par exemple, l'abondance de sensibilisation réalisée au sujet de l'intimidation dans les écoles a amené les élèves à en être blasés. Marie-France Legault, directrice de l'organisme *Ensemble pour le respect de la diversité*², argumentait en ce sens lorsqu'elle a été invitée à s'exprimer lors du Forum sur l'intimidation organisé par le gouvernement du Québec en octobre 2014. L'organisme vise à sensibiliser et mobiliser les jeunes contre l'intolérance. Ses intervenants participent donc à la lutte contre l'intimidation depuis plus de six ans et sont en contact avec les jeunes sur une base quotidienne. Ce faisant, madame Legault affirmait que :

«... si on veut vraiment prévenir l'intimidation chez les jeunes, il faut arrêter de parler d'intimidation, on en a beaucoup parlé dans les écoles dans les dernières années et les jeunes commencent à être désensibilisés. Nous on voit des yeux qui roulent ! Il faut vraiment préparer les jeunes à développer des habiletés sociales et adresser toutes formes de violence qui sont présentes chez les jeunes dans les écoles.»

Dans ce même témoignage, madame Legault insistait sur l'importance d'intervenir en amont de l'intimidation. Ces propos viennent appuyer notre intuition initiale qui est à l'origine de ce projet de recherche, c'est-à-dire qu'il serait pertinent et important d'intervenir en amont de l'intimidation, avant même que le phénomène se matérialise, en agissant sur l'environnement scolaire en général. Ainsi, nous pensons qu'il est possible que les dispositions présentes dans l'environnement scolaire puissent amener les enfants à accentuer leurs comportements prosociaux au quotidien, plutôt que de saturer leur esprit avec un message auquel ils deviennent rapidement désensibilisés, ou de tenter de les contraindre par la menace de sanctions.

1.1.3 L'avenir des interventions pour contrer l'intimidation à l'école

Les propos de Madame Legault rejoignent certaines perspectives mentionnées précédemment qui considèrent que le problème de l'intimidation est relationnel (Pepler et Craig, 2008). Ainsi, tant la directrice de l'organisme que ces chercheuses suggèrent que les solutions qui permettront de résoudre l'intimidation devront reposer sur des enjeux relationnels qui assureront le développement de rapports respectueux entre les jeunes.

De même, parmi les critiques des programmes inspirés des travaux d'Olweus, certains chercheurs indiquent qu'il est possible que la qualité des écoles dans les pays scandinaves soit la raison principale

2. <http://www.ensemble-rd.com/>

des résultats obtenus (Smith et coll., 2004). Ainsi, ils invitent les interventions futures à s'intéresser davantage à des aspects plus généraux portant sur le climat scolaire.

1.2 Conclusion

Les premières recherches en psychologie au sujet de l'intimidation à l'école ont permis de dresser un portrait général du phénomène et des personnes plus à risque d'en être concernées, soit en tant qu'agresseurs ou en tant que victimes (Olweus, 1993). Cette vision s'intéresse principalement à l'individu, faisant ultimement reposer sur les épaules de chaque élève la lourde responsabilité d'assurer la normalité des rapports socioaffectifs qui régulent leur communauté. Or des recherches plus récentes mettent de l'avant que c'est davantage la nature des relations qui détermine l'intimidation (Pepler et Craig, 2008). D'autres études vont même jusqu'à suggérer que le climat scolaire propre à certains systèmes éducatifs nationaux a lui-même un impact important sur le phénomène de l'intimidation à l'école (Smith et coll., 2004). Mais quel genre de climat ces pays arrivent-ils à créer qui réduit naturellement les cas d'intimidation? Ce questionnement nous amène à porter un regard nouveau sur cette problématique en la considérant davantage comme un phénomène lié à l'environnement dans lequel il apparaît.

L'idée d'aborder la problématique de l'intimidation à l'école sous un regard écologique et de s'interroger sur le climat scolaire nous a semblé particulièrement pertinente. En tant que designers, nous puisons notre expertise dans la relation entre les individus et l'environnement; dans l'expérience offerte par une situation. Ainsi, la recherche suivante cherche à désindividualiser la problématique de l'intimidation à l'école en s'intéressant aux dispositions de la situation scolaire (tant les personnes que les équipements physiques, l'organisation, les règles, les valeurs, etc.) pouvant mener au développement de compétences prosociales chez les jeunes et ainsi intervenir en amont de l'intimidation. Nous posons l'hypothèse que l'intimidation est un problème relatif à la situation scolaire dans son ensemble et nous tenterons de comprendre quelles seraient les dispositions nécessaires qui permettraient au milieu scolaire d'offrir une *affordance* prosociale. Par ailleurs, nous cherchons à comprendre si l'*affordance* peut s'avérer un concept porteur pour les designers afin de traiter des problématiques sociales telles que l'intimidation et la violence à l'école. Le concept d'*affordance* sera présenté en détail au prochain chapitre.

CHAPITRE 2

Une vision écologique de l'intimidation à l'école

La présente étude cherche à désindividualiser la problématique de l'intimidation à l'école en s'intéressant davantage à la situation scolaire au sens large, incluant tant les personnes que les équipements physiques, l'organisation, les règles, les valeurs, etc. Pour ce faire, nous utiliserons une posture qui fait appel à la théorie de l'*affordance* afin de voir quelles possibilités offre la situation scolaire, qui permet ou ne permet pas de développer les comportements prosociaux à l'école. Ce chapitre décrit la théorie de l'*affordance* ainsi que son lien étroit avec la notion de *capabilité*.

2.1 Définir la théorie de l'*affordance*

2.1.1 L'origine de la théorie en psychologie et en design

L'*affordance* est une théorie provenant de la psychologie écologique, développée par James Gibson (1966, 1979). Selon Gibson, l'*affordance* est une possibilité offerte dans l'environnement et qui encourage certains types d'actions, qu'elles soient positives ou négatives. Selon cette théorie, l'*affordance* serait donc une ressource qui appartient à l'environnement et qui serait offerte à tout individu ayant la capacité de la percevoir et de l'utiliser.

Cette théorie est aujourd'hui fréquemment utilisée dans le champ du design (Norman, 1988). L'*affordance* est considérée comme une caractéristique des objets qui en raison de leur conception (forme, couleur, signalétique, etc.) induiraient naturellement les manipulations que leur usage requiert. Ainsi, le designer a tout intérêt à être sensible à l'*affordance* de l'objet ou du service qu'il conçoit s'il veut en maximiser l'utilisabilité. La théorie de l'*affordance* joue un rôle important dans le design dit centré sur l'utilisateur (D.C.U.), une approche qui consiste à prioriser les besoins et les attentes de l'utilisateur à chaque étape de conception d'un produit ou d'un service, plutôt que de tenter de lui imposer une façon de faire (Nielsen et Levy, 1994).

2.1.2 L'*affordance* situationnelle

La théorie de l'*affordance* développée par Gibson a cependant été approfondie par plusieurs chercheurs. Dans le cadre de notre recherche, la version de l'*affordance* que nous utilisons est celle de Chemero (2003), chercheur en psychologie ainsi qu'en philosophie, qui s'est appuyé sur les travaux de Gibson afin de développer une théorie qui est, selon lui, plus robuste sur un plan ontologique. En effet,

contrairement à Gibson, Chemero propose que l'*affordance* n'appartienne ni à l'environnement, ni même à l'individu, elle appartiendrait plutôt à une situation dans son ensemble. L'*affordance* caractériserait donc la relation entre les capacités de l'individu et les caractéristiques de l'environnement. Ce faisant, la situation dans son ensemble posséderait des dispositions qui invitent à poser certaines actions. Précisons que le fait qu'une situation offre les dispositions pour réaliser certaines actions ne garantit pas la réussite de ces actions. Chemero prend l'exemple de la marche : avoir la capacité de marcher ne signifie pas que la personne ne tombera pas, même dans les conditions idéales pour le faire. Cette distinction est importante puisque lors de la phase projet de cette recherche-projet, nous proposerons de modifier certaines dispositions afin d'offrir de nouvelles possibilités qui encourageraient l'agir prosocial. Cependant, nous ne pouvons garantir que celles-ci permettront d'enrayer le phénomène d'intimidation, mais nous pouvons à tout le moins croire qu'elles offriront des possibilités pouvant mener certains individus à poser certaines actions positives.

Cette idée de relation entre l'individu et l'environnement telle que décrite par Chemero nous interpelle grandement, puisque le design s'intéresse notamment aux interactions entre l'homme et les divers artefacts présents dans l'environnement (Krippendorff, 1989). Comme mentionné ci-haut, notre recherche-projet sera réalisée sous le regard de l'*affordance*, afin de saisir la complexité des relations entre les individus et l'environnement, et d'identifier certaines dispositions qui pourraient mener à des actions antisociales. Nous tenterons notamment de modifier certaines dispositions afin de transformer la situation et offrir de nouvelles possibilités qui encouragent davantage l'agir prosocial.

Dans la théorie de Chemero qui conçoit l'*affordance* comme une relation entre les capacités d'un individu et les caractéristiques de l'environnement, nous avons vu un lien étroit avec le concept des *capabilités* développé par Amartya Sen (1985) et Martha Nussbaum (2011), notamment lorsque nous parlons d'offrir de nouvelles possibilités qui pourraient encourager certains comportements. La définition du concept des *capabilités* sera expliquée plus en détail à la section suivante.

2.1.3 La proximité de l'*affordance* et des *capabilités*

Dans la définition de la théorie de l'*affordance* que nous avons préconisée, il est dit qu'une disposition offre certaines possibilités qui pourront se réaliser ou non, selon la situation. Cette idée d'offrir des possibilités rejoint le concept des *capabilités* (Sen, 1985, Nussbaum, 2011) qui questionne les possibilités qui sont réellement offertes aux individus. Tant dans le cas de l'*affordance* que des *capabilités*, l'idée de relation entre l'individu et l'environnement est centrale. Contrairement à l'*affordance* qui lie les capacités de l'individu aux caractéristiques de l'environnement (Chemero, 2003), le concept des *capabilités* lie les capacités de l'individu aux possibilités offertes dans une situation. Ce qui est particulièrement intéressant et nouveau dans le concept des *capabilités* est l'emphase mise sur les notions de liberté d'agir et de possibilités offertes (Nussbaum, 2011). En effet, la notion de possibilité est au cœur du concept des *capabilités* puisqu'il consiste à offrir des choix aux individus, plutôt que de tenter de leur imposer certaines actions par la force ou par la peur de sanctions, comme c'est actuellement le cas dans les écoles et qui, tel que démontré au chapitre 1 (Limber, 2011, et coll., 2004), semblent peu efficace pour contrer le phénomène d'intimidation.

L'exemple du droit de vote est souvent utilisé pour illustrer le concept des *capabilités* : un état pourrait donner le droit de voter à sa population, mais la *capabilité* de voter exige certaines dispositions telles que l'accès à l'éducation, l'existence de partis politiques, la liberté de parole, la liberté de la presse et l'organisation efficace et équitable des élections. Si un de ces éléments est manquant, la capacité de voter est inutile, puisque la situation n'offre pas la *capabilité* de voter. Il s'agit d'une vision que l'on nomme écologique (Nussbaum, 2011), puisqu'elle tente de considérer tous les aspects d'une situation pour en comprendre la complexité et ainsi pouvoir intervenir adéquatement.

Toutefois, si nous considérons qu'il est possible d'offrir certaines dispositions qui mèneront à l'essor de comportements sociaux positifs, il est légitime de croire que certaines dispositions puissent engendrer des comportements négatifs qui se transforment alors en occasion de déviance. Ainsi, nous posons l'hypothèse que certaines dispositions de la situation scolaire offrent des possibilités pouvant contribuer à inhiber ou stimuler des comportements pouvant mener à l'émergence de situations problématiques telles que l'intimidation à l'école. Durant cette étude, nous avons donc cherché à saisir ces dispositions dans les écoles et à les associer à l'existence de certaines façons de faire et à certaines caractéristiques de l'environnement scolaire au sens large. Nous avons tenté de comprendre quelles sont les dispositions qui peuvent mener à des comportements négatifs et comment nous pourrions les modifier afin d'offrir différentes possibilités qui inciteraient à des comportements prosociaux.

2.1.4 L'origine du concept des *capabilités*

Le concept des *capabilités* a notamment été développé dans le but d'offrir une alternative à la notion de Produit intérieur brut (PIB), qui était autrefois utilisée afin de déterminer la santé d'un pays. Toutefois, il n'offrait pas une vision très réaliste de la qualité de vie d'un pays, ce que les *capabilités* permettent de faire. Cette approche soulève des questions de justice sociale ; la principale étant : qu'est-ce que chaque personne est capable de faire et d'être ? Quelles sont les possibilités d'action et de choix que la société accorde ? (Nussbaum, 2011, p.87)

Il y a une analogie intéressante à faire entre la santé d'un pays et la réussite scolaire. Si le PIB ne semble pas prendre en compte la qualité de vie d'un pays, il semble en être de même pour la qualité de vie dans les écoles. En effet, au Québec entre autres, la réussite des élèves est strictement calculée en fonction des performances académiques de ces derniers (Leblanc, 2014). Pourtant, à l'image du PIB, la qualité de vie à l'école et la richesse des apprentissages ne se limitent pas aux chiffres apparaissant dans les bulletins. Ainsi, nous croyons qu'une première disposition permettant de développer des rapports respectueux entre les jeunes serait tout d'abord d'offrir un système qui permet de valoriser des aspects plus humains que Nussbaum nomme justement les humanités, plutôt que de strictement mettre l'accent sur les performances académiques.

Mentionnons que Nussbaum ne précise pas ce qu'elle entend par l'enseignement des humanités, mais historiquement cela fait référence aux arts libéraux, qui peuvent toucher les sciences, l'économie, la technique, tant que l'accent est mis sur le développement de la pensée critique, la capacité de réflexion,

l'imagination et l'empathie, qui selon Nussbaum sont des éléments essentiels au développement de citoyens compétents. Ajoutons qu'il a également été suggéré que le design fasse partie des nouveaux arts libéraux, puisqu'il participerait à la compréhension de l'expérience humaine, à même titre que les arts et les sciences traditionnels (Buchanan, 1992).

Nussbaum a établi dix *capabilités* fondamentales qui représentent, selon elle, un minimum essentiel que devrait respecter les gouvernements afin d'assurer que chaque citoyen mène une vie humainement digne (Nussbaum, 2011). La septième de ces *capabilités* résume bien la notion d'humanité mentionnée au paragraphe précédent (Nussbaum, 2011, p.55 à 57) :

1. Pouvoir mener une vie qui en vaut la peine jusqu'au bout ;
2. Avoir la possibilité d'être en santé, nourri et logé convenablement ;
3. Pouvoir être protégé contre toute forme de violence et avoir la possibilité de jouir d'une vie sexuelle et de se reproduire selon ses choix ;
4. Être capable et libre d'exprimer son imagination et sa pensée ;
5. Être libre d'aimer et d'exprimer ses émotions sans peur ni angoisse ;
6. Être capable d'être critique par rapport à sa propre vie ;
7. Pouvoir prendre part à des interactions sociales et être capable de se mettre dans les souliers de l'autre, se respecter soi-même et refuser la discrimination ;
8. Être capable de vivre en harmonie avec les autres espèces ;
9. Être libre de jouer, de rire, d'avoir des loisirs et finalement ;
10. Être capable de participer aux choix politiques, de posséder des biens, de travailler et d'être reconnu.

Évidemment, Nussbaum mentionne qu'il peut y avoir bien d'autres *capabilités* qui ne seront pas nécessairement prises en charge par l'État, mais qui s'avèrent également importantes (Nussbaum, 2011, p. 93).

Nussbaum a d'ailleurs beaucoup étudié le concept des *capabilités* appliqué en éducation (Nussbaum, 2006). Elle critique vigoureusement les systèmes d'éducation qui axent les apprentissages sur les technologies et les sciences, au détriment de l'enseignement des arts et des humanités. Selon elle, l'enseignement des arts et des humanités est essentiel afin de former des citoyens critiques, empathiques et sensibles. Nussbaum suggère un modèle d'éducation reposant sur trois éléments caractéristiques qui, selon elle, permettraient d'encourager la démocratie. Dans un premier temps, elle parle de l'esprit critique, nécessaire afin de poser un regard interrogatif sur ses propres actions et celles d'autrui. Pour y arriver, Nussbaum affirme que l'enseignement de la pensée socratique est prioritaire. Dans un deuxième temps, elle mentionne la capacité à comprendre ce que vivent les autres peuples, ce qui requerrait un enseignement multiculturel dans tous les domaines. Elle précise que pour enseigner cette ouverture sur le monde, il sera également essentiel d'offrir un enseignement actif, où l'on apprend en faisant. Finalement, son dernier point porte sur l'imagination narrative, c'est-à-dire la capacité à imaginer la réalité et les émotions d'une personne vivant une situation qui n'est

pas la nôtre. Cette capacité serait stimulée grâce à des apprentissages amenés par la littérature et les arts qui sont porteurs de sens pour les jeunes, comparativement aux apprentissages faits dans les cahiers. Nous pouvons remarquer que tous ces éléments sont interdépendants afin d'atteindre une société apte à participer à la vie démocratique. Il s'agit des dispositions identifiées par Nussbaum afin d'offrir la possibilité de former des citoyens compétents. Si l'une de ces dispositions était manquante, la possibilité de former des citoyens aptes à la vie démocratique serait compromise.

Nussbaum suggère donc que des changements au niveau du système d'éducation pourraient offrir les possibilités nécessaires aux individus afin qu'ils deviennent des citoyens démocratiques. De la même manière, nous croyons que certains changements dans le système d'éducation permettraient d'encourager l'agir prosocial et ainsi, contrer le phénomène d'intimidation en amont. Il s'agit de cette pensée complexe que nous avons utilisée afin d'observer le phénomène de l'intimidation à l'école.

2.2 Les *capabilités* relatives à l'intimidation à l'école

Si on se réfère aux dix *capabilités* fondamentales présentées plus haut, plusieurs peuvent s'appliquer de près ou de loin à la problématique de l'intimidation à l'école. D'une part, le troisième point qui parle de protection contre toute forme de violence concerne l'intimidation directe, où les agressions sont physiques. D'autre part, les points quatre et cinq parlent de liberté d'expression et d'émotion, puis le septième met de l'avant la notion d'interaction avec autrui, la capacité d'empathie, le respect de soi et la non-discrimination qui sont au cœur de la problématique d'intimidation à l'école.

Ce dernier regroupement de *capabilités* que Nussbaum a nommé « humanités » nous intéresse tout particulièrement puisqu'il nous a semblé qu'il permettrait d'intervenir en amont, à la source du phénomène d'intimidation. Nussbaum explique que les humanités seraient actuellement jugées de moindre importance à l'école puisque les pays modernes ont tendance à centrer leur priorité sur des *capabilités* qui peuvent engendrer du profit, au détriment des *capabilités* plus humaines (Nussbaum, 2006, 2012). Le Québec ne semble pas échapper à cette réalité, où les matières prioritaires, que l'on nomme « de base », sont le français, les mathématiques, les sciences et les langues conçues comme un outil de travail et non comme un élément permettant de s'ouvrir à de nouvelles cultures.

Constatant cela, nous avons donc cherché, entre autres, à comprendre quelles sont les dispositions de la situation scolaire qui permettraient un enseignement en lien avec les humanités.

2.3 Conclusion

L'*affordance* permet d'observer une situation dans son ensemble plutôt que d'examiner des propriétés de façon isolée. La définition de l'*affordance* que nous avons préconisée stipule qu'il s'agit là d'une caractéristique propre à la relation entre l'environnement et les capacités d'un individu (Chemero, 2003). Cette donnée est particulièrement pertinente en design, puisque nous nous intéressons aux interactions entre l'homme et l'environnement (Krippendorff, 1989).

Nussbaum (2006, 2011) apporte une réflexion semblable, appuyée sur le concept des *capabilités*, qui consiste en la relation entre les capacités de l'individu et les possibilités qui lui sont réellement offertes dans une situation donnée. Elle stipule qu'afin de former des citoyens compétents, il est essentiel que le système d'éducation offre certaines dispositions, dont l'enseignement des humanités, qui permet d'amener un individu à être empathique, respectueux, ouvert d'esprit, bref un citoyen compétent (Nussbaum, 2011).

Or, il s'agit de l'ensemble des compétences prioritaires que nous avons identifiées afin d'atteindre l'objectif d'amener la situation scolaire à offrir des dispositions permettant de développer des rapports prosociaux à l'école. Ce faisant, nous avons tenté de comprendre quelles dispositions sont présentes dans la situation scolaire qui permettent ou qui ne permettent pas le développement de compétences prosociales ? De façon plus large, nous avons également tenté d'identifier les dispositions pouvant mener à des situations problématiques tel que l'intimidation à l'école.

La démarche que nous avons entreprise afin de tenter de répondre à nos questionnements est une recherche-projet. Le prochain chapitre explique la méthodologie adoptée, les raisons de ces choix, et les implications de ceux-ci.

CHAPITRE 3

Méthodologie d'un parcours évolutif

En 2013, lorsque nous avons entamé notre parcours, le sujet de l'intimidation à l'école faisait grand bruit dans les médias au Québec. En effet, les journaux relataient les suicides de plusieurs jeunes filles qui auraient été liés à diverses situations d'intimidation et de violence (Lorenzo, 2012, Thériault, 2012, Banerjee, 2013). De cela a découlé la multiplication des témoignages provenant de victimes, ce qui nous a amenés à vouloir travailler sur la problématique de l'intimidation à l'école, bien que nous n'avions pas de question de recherche spécifique, ni même d'hypothèse solide sur le sujet. Nous n'avions alors que l'intuition qu'il était possible, en tant que designer, d'amener un regard nouveau qui permettrait d'intervenir en amont de l'intimidation afin de contrer ce phénomène à la source. Durant notre parcours, nous avons toutefois compris qu'il s'agit en fait du propre d'une recherche inductive où les questions et les hypothèses sont appelées à se concrétiser durant la recherche sur le terrain (Benelli, 2011). Ainsi, le besoin de tenter de transformer la situation problématique de l'intimidation à l'école en une situation préférable a été l'étincelle de cette recherche-projet. Le chapitre suivant présente donc la méthodologie adoptée ainsi que les justifications qui nous ont amenés à faire ces choix.

3.1 La stratégie d'enquête : une recherche-projet

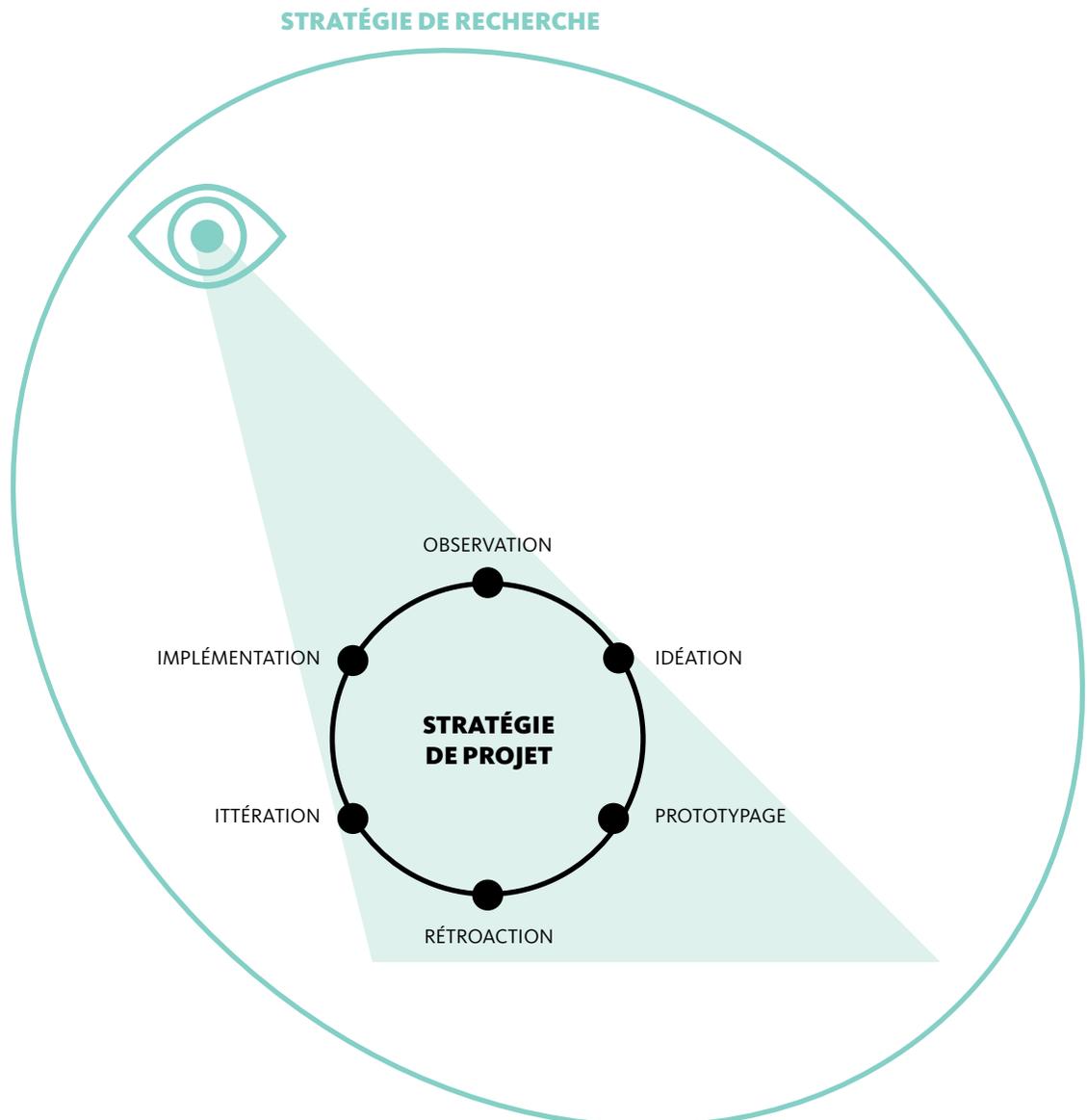
En tant que chercheur en design, nous jouons nécessairement deux rôles, celui de chercheur et celui de designer, puisqu'il nous est impossible de renier notre nature de designer, imprégnée de la culture du projet (Findeli, 2015). En effet, les designers cherchent à améliorer les situations plutôt qu'à simplement en rendre compte. Ils observent, analysent, dans le but de trouver des situations problématiques et de proposer des solutions qui pourraient mener à des situations préférables. Dans son récent essai sur la recherche-projet, Findeli compare les chercheurs en écologie humaine et les chercheurs en design, des domaines ayant sensiblement le même objet de recherche. Selon lui, les premiers « *considèrent le monde comme un objet à connaître, alors que les designers le considèrent comme un projet à réaliser.* » Ainsi, il met l'accent sur l'idée que la question de recherche en design est différente de la question qui anime le projet de design, mais qu'elles sont intimement liées.

Ce faisant, nous avons jugé pertinent de préciser que la question de design à l'origine de ce projet de recherche est : comment contrer le phénomène d'intimidation à l'école? Maintenant, il ne s'agit pas de notre question de recherche, mais elle implique une question de recherche plus fondamentale qui

est : comment le design peut-il intervenir dans les problématiques sociales tel que l'intimidation à l'école et est-ce que l'*affordance* peut s'avérer un concept porteur et viable pour les designers afin de traiter de telles problématiques ?

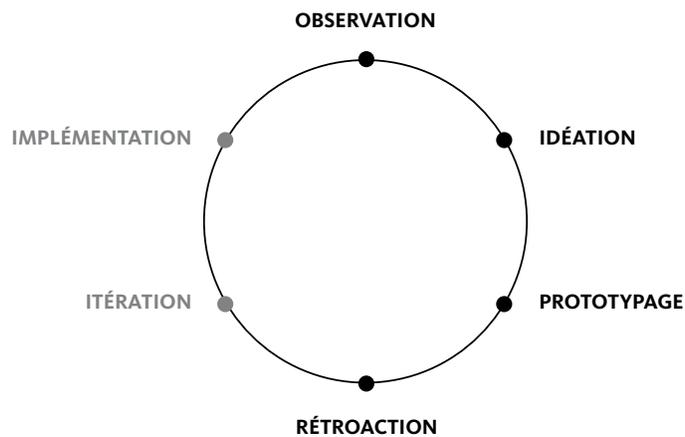
Le choix méthodologique de la recherche-projet comme stratégie d'enquête nous a semblé nécessaire afin de tenter de répondre à ce questionnement puisqu'il n'existe pas d'initiatives où des designers ont travaillé sur des projets de lutte à l'intimidation à l'école. Il a donc été nécessaire d'en créer un, nous permettant ainsi d'expérimenter le projet de design pour contrer l'intimidation à l'école et ainsi générer nos propres données par le projet (Sanders, 1999). La recherche-projet s'avère donc un excellent prétexte permettant d'analyser notre propre démarche de projet en plus de nous permettre d'exprimer notre instinct de designer qui désire se mettre en mode solution.

3.2 La stratégie de projet



F1 - Schéma de la stratégie de recherche-projet adoptée

La stratégie de projet que nous avons adoptée s'inspire de l'approche design qui propose un modèle circulaire et itératif qui débute par l'observation en contexte, suivi de l'idéation, le prototypage, la rétroaction, l'itération et l'implémentation (Lanque, 2015). Mentionnons que de nombreuses façons d'exprimer ce processus existent (Martin et Hanington, 2012, IDEO, 2015, Gibbons, 2016) et que les phases sont similaires d'une à l'autre, le nombre d'étapes et le vocabulaire pour les représenter variant légèrement. La section suivante explique comment nous avons mené chacune des phases du projet dans le cadre de la présente recherche-projet. Précisons que notre processus s'est limité à l'observation, l'idéation ainsi qu'à une première étape de prototypage et rétroaction, nous n'avons donc pas réalisé d'itération ni d'implémentation.



F2 - Schéma de la stratégie de projet adoptée

3.2.1 La phase d'observation

La première étape a consisté à réaliser une enquête ethnographique visant à poser un regard neuf et nuancé sur le phénomène de l'intimidation à l'école. Cela nous a amenés à nous imprégner de la situation scolaire pour arriver à identifier les dispositions pouvant encourager l'intimidation à l'école. L'extrait suivant tiré de l'ouvrage *L'engagement ethnographique* (Cefaï, 2010) permet de bien saisir l'intérêt d'une démarche d'observation ethnographique permettant de dépasser les a priori de recherche et de saisir une réalité qui n'est pas accessible par la documentation écrite.

« Faire de l'ethnographie c'est d'abord observer des activités, régulières ou exceptionnelles, en situation, plutôt que s'en tenir à des typologies préétablies et à des nomenclatures officielles, ou même à des corpus d'entretiens ou de récits biographiques. »

À l'automne 2014, nous avons donc entamé une phase d'observation qui s'est déroulée en deux temps. Premièrement, nous avons entrepris un terrain d'enquête de trois jours dans une école primaire de la Commission scolaire des Patriotes à Sainte-Julie. Située dans une banlieue aisée au sud de Montréal, l'école est fréquentée par près de 500 élèves. Précisons que par respect de l'éthique de la recherche,

les noms des écoles visitées durant cette étude ne seront pas divulgués. Le choix de l'établissement scolaire a été limité étant donné qu'il est très difficile d'avoir accès à une école pour y mener une enquête. Ce faisant, nous avons dû faire appel à une amie travaillant dans une école primaire, qui a amené notre demande auprès de sa direction. De la même manière, le choix des groupes observés s'est fait de façon très organique, allant de classe en classe, où les enseignants acceptaient la présence d'une observatrice. Nous souhaitions observer un maximum de situations, c'est pourquoi nous avons changé de classe à chaque demi-journée. De plus, comme nous nous intéressions à la situation de l'école en général, nous avons observé la situation des élèves, mais également celle des membres du personnel scolaire en les accompagnant durant leur pause et en discutant avec eux afin de mieux comprendre leur réalité. Durant ces trois jours, nous avons observé les différentes situations suivantes :

TII. Répartition des situations observées lors de la première phase d'observation			
	Avant-midi	Diner	Après-midi
Jour 1	Classe de 3 ^e année Récréation	Diner des enseignants	Classe de 5 ^e année Récréation Discussion avec une enseignante
Jour 2	Classe de 1 ^{ère} année Pause des enseignants	Diner des élèves (1 ^{ère} , 2 ^e , 3 ^e année) Diner des élèves (4 ^e , 5 ^e , 6 ^e année) Récréation	Classe de 6 ^e année Récréation Discussion avec un enseignant
Jour 3	Classe TC (Trouble de comportement) Récréation groupe TC	Diner des enseignants	Classe de 1 ^{ère} année Période au parc

Cette première phase d'observation visait principalement à valider notre hypothèse initiale issue de nos recherches théoriques, c'est-à-dire que d'enseigner des techniques de design empathique adaptées aux élèves du primaire permettrait d'accentuer leur empathie et ainsi de diminuer le phénomène d'intimidation à l'école. À ce stade, notre intention était donc d'observer la situation scolaire afin de comprendre comment il serait possible d'y intégrer ce type d'enseignement empathique. Toutefois, nous avons rapidement réalisé que cette démarche était davantage une opérationnalisation et que notre terrain d'observation amenait des données beaucoup plus riches, notamment en ce qui a trait au climat scolaire en général, d'où il semblait émerger plusieurs dispositions à l'intimidation.

Ce faisant, nous avons entrepris une seconde phase d'observation plus vaste, sous le regard de l'*affordance* afin de saisir ces dispositions. Toujours grâce à notre entourage œuvrant en enseignement, nous avons obtenu l'autorisation de la direction d'une école primaire de la CSDM pour réaliser un terrain d'observation de quatre semaines. L'école en question était cette fois située en milieu défavorisé et multiethnique, un contraste intéressant par rapport à notre premier terrain d'observation. L'école était également plus peuplée, comptant près de 1000 élèves, soit environ le double de l'école de Sainte-Julie. Lorsque nous avons entamé nos observations, nous avons suivi le même groupe durant la première semaine entière. Il s'agissait d'une classe de 6^e année en option sport. Le but était d'aller plus en profondeur dans notre compréhension de leur situation, de percevoir la routine et de tenter d'atteindre une certaine forme de saturation des données. Durant la deuxième semaine, nous avons alterné nos observations entre une classe de 4^e et une classe de 5^e année, passant les matinées avec la

première et les après-midis avec la seconde. Lors des deux dernières semaines, nous avons diversifié nos observations en changeant de classe plus régulièrement afin de saisir un maximum de situations différentes. Nous avons concentré nos observations dans les classes du 2^e et du 3^e cycle, puisqu'il a été suggéré que les élèves de ce groupe d'âge sont plus touchés par l'intimidation (Archer, J., et Cote, S. 2005). Toujours dans le but de comprendre la situation dans son ensemble, nous ne nous sommes pas empêchés d'échanger avec des enseignants de façon spontanée. Nous avons également assisté à des diners d'enseignants, des sessions de surveillance et des rencontres entre le personnel scolaire. Durant les quatre semaines, la répartition des observations a été la suivante :

TIII. Répartition des situations observées lors de la seconde phase d'observation					
	Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4	Jour 5
Semaine 1	Classe de 6^e année Récréations des grands dans la cour Diner des élèves du service de garde	Classe de 6^e année Récréations des grands dans la cour Diner des grands dans la grande salle	Classe de 6^e année Récréations des grands dans la cour Activité de soccer durant le diner	Classe de 6^e année Récréations des grands à l'intérieur Diner dans la salle des enseignants	Classe de 6^e année Récréations des grands dans la cour Diner des élèves du service de garde
Semaine 2	Journée pédagogique	Première classe de 4^e année Récréations des grands dans la cour Diner des élèves du service de garde Classe de 5^e année Rencontre CPEPE*	Première classe de 4^e année Récréations des grands dans la cour Diner dans la salle des enseignants Classe de 5^e année	Première classe de 4^e année Récréations des grands dans la cour Diner des élèves du service de garde Classe de 5^e année	Première classe de 4^e année Récréations des grands dans la cour Diner dans la salle des enseignants Classe de 5^e année
Semaine 3	Première classe de 3^e année Récréations des petits dans la cour Diner des petits dans la grande salle	Première classe de 3^e année Récréations des petits dans la cour Diner des petits dans la grande salle	Seconde classe de 4^e année Récréations des petits dans la cour Diner des grands dans la grande salle	Seconde classe de 3^e année Récréations des grands dans la cour Diner dans la salle des enseignants	Seconde classe de 3^e année Récréations des grands dans la cour Diner dans la salle des enseignants
Semaine 4	Troisième classe de 3^e année Récréations des petits dans la cour Diner dans la salle des enseignants	Troisième classe de 3^e année Récréations des petits dans la cour Diner des élèves du service de garde	Classe d'accueil aux nouveaux arrivants Récréations des petits dans la cour Diner des élèves	Classe d'accueil aux nouveaux arrivants Récréations des petits dans la cour Diner dans la salle des enseignants	Rencontre du personnel scolaire - bilan intimidation

* Comité de participation des enseignantes et des enseignants aux politiques de l'école

Dans le même ordre d'idée, le tableau IV présente la répartition des matières observées. Précisons que nous n'avons pas cherché à observer des matières en particulier, mais plutôt à comprendre quelles matières sont enseignées en priorité dans les écoles. Comme nous sommes passés d'une classe à l'autre durant nos quatre semaines d'observation, il est possible que nous soyons tombés par hasard sur une majorité de cours de base. Toutefois, ayant passé une semaine avec le même groupe, nous avons pu obtenir un portrait général de la routine hebdomadaire et de la proportion de matières enseignées, qui concorde avec la proportion de matières observées durant les quatre semaines. Ce faisant, nous pouvons estimer que le portrait des matières observées durant les quatre semaines est représentatif du quotidien. Mentionnons que notre semaine d'observation dans la même classe s'est faite avec un groupe de concentration sport, ce qui explique la proportion plus élevée de périodes en éducation physique. Dans le tableau suivant, les deux colonnes de gauche concernent strictement la semaine

d'observation où nous avons suivi la même classe. Les deux colonnes de droites présentent les matières observées durant les quatre semaines, dans différentes classes de la 3^e à la 6^e année du primaire.

TIV. Répartition des matières observées lors de la seconde phase d'observation				
Matières observées	Répartition des périodes durant la semaine entière passée avec la même classe	Proportion de la semaine (%)	Nombre de périodes total avec toutes les classes (sur 4 semaines)	Proportion des quatre semaines (%)
Français (cours de base)	5	31,25	19	29,69
Mathématique (cours de base)	4	25	14	21,88
Éducation physique	3	18,75	8	12,5
Anglais (cours de base)	1	6,25	5	7,81
Musique	1	6,25	5	7,81
Univers social	1	6,25	5	7,81
Période libre	1	6,25	4	6,25
Sciences	0	0	2	3,13
Arts plastiques	0	0	2	3,13
Éthique et culture religieuse	0	0	0	0

Lors des deux phases d'enquête, nous avons effectué des observations qui étaient majoritairement directes. Nous avons observé les activités quotidiennes en classe, dans la cour de récréation ou dans la salle à manger, parfois celle des élèves, parfois celle des enseignants. Nous avons tenté, autant que possible, de nous fondre dans l'environnement en nous assoyant silencieusement à l'arrière des classes. Malgré tout, il était difficile de passer complètement inaperçu.

La collecte de donnée s'est effectuée grâce à un journal de bord. La prise de note a été faite sans grille précise, cherchant à garder l'esprit ouvert par rapport aux différentes dispositions qui allaient se manifester. Un extrait d'une journée de note tirée du journal de bord a été retranscrit à l'ordinateur et peut être consulté à l'annexe 5. Ces notes consistent principalement à des observations factuelles, mais on y trouve également des réflexions, des questionnements et des idées qui ont émergé durant nos observations. Dans l'extrait se trouvant à l'annexe 5, ces passages sont présentés en caractère italique.

Afin de restituer et analyser nos données, nous avons rédigé un récit ethnographique qui sera présenté au chapitre 4. Ce récit consiste en un condensé des situations observées lors de nos deux terrains d'observations ainsi que les réflexions et qui ont forgé notre interprétation.

Lors de notre analyse des données, nous avons effectué un premier classement sous différentes thématiques. Le tableau V présenté à la page suivante est un extrait des nombreux constats et réflexions qui ont émergé de nos observations.

TV. Extrait des constats et réflexions préliminaires		
Thématiques	Constats	Réflexions
Connaître l'autre	Les élèves sont disposés en équipes, majoritairement mixtes, souvent choisies par les élèves	Il serait intéressant de changer régulièrement les équipes, de manière à renforcer les liens entre plus d'élèves.
	Certains élèves font du « looping » qui consiste à rester 2 années avec pratiquement le même groupe. Cela renforce beaucoup les liens entre les élèves et génère une ambiance très solidaire.	Peut-être que les changements de groupe ne sont pas si bon, particulièrement au secondaire, ça ne permet pas de créer de lien d'appartenance, ni avec les enseignants ni avec les élèves.
Valorisation des élèves	Une élève semble blasée, mais elle est à son affaire selon l'enseignante. Elle met beaucoup d'effort en course, mais elle n'exceller pas en classe, ce qui m'amène à penser que les jeunes et même leurs parents selon ce que me dit l'enseignante jugent énormément selon les performances scolaires.	Il est dommage qu'il n'y ait pas d'autres notions évaluées, par exemple les compétences sociales. Si elles étaient évaluées, ça permettrait peut-être de les valoriser aux yeux des enseignants, des parents et des élèves.
	Une élève fait un dessin au tableau chaque matin, car elle est bonne en art. Un autre garçon est considéré comme l'expert en politique. C'est une bonne façon de les valoriser.	Chaque jeune devrait pouvoir se valoriser à l'école. Les intérêts et talents personnels devraient être davantage valorisés.
	En observant une élève qui a l'air blasée, je me rends compte qu'elle semble très introvertie. Elle n'a pas dit un mot en classe de toute la journée. Elle n'a pas souvent l'occasion de se valoriser, je me demande si c'est problématique.	Le manque de valorisation de soi me semble problématique, tant sur le plan de la victime que de l'intimidateur.
	Lorsque des élèves tentent de battre le record de saut en longueur, l'enseignant d'éducation physique a le réflexe de sortir son téléphone cellulaire et de filmer l'exploit.	C'est un réflexe intéressant qui pourrait être utilisé pour valoriser les élèves spontanément et par rapport à d'autres choses que les notes.
	À la fin de chaque cours, l'enseignant donne une étoile du match à un élève qui s'est démarqué durant le cours. Ces petits gestes permettent de valoriser les jeunes aux yeux de leurs collègues. Il y a aussi un mur des étoiles par niveau qui change chaque mois. Les élèves le regardent souvent.	L'élément de valorisation est intéressant, mais encore là, ce sera toujours les élèves performants qui sont récompensés. Qu'advient-il des élèves moins performants?
Concertation	Seul le CPEPE se réunit après les cours, pour les autres comités, ils sont libérés de leur cours pour se réunir durant les heures de classe. Pourtant, certains enseignants vont courir ou ont des rendez-vous durant les heures libres dédiées à la concertation ou à la planification de cours.	Les enseignants semblent d'accord avec l'idée qu'ils gagneraient à se concerter davantage, mais les périodes libres sont souvent utilisées personnellement. Comment les encourager à prendre ce temps pour la concertation?
	Une enseignante m'explique qu'elle a fait beaucoup de progrès avec un élève tannant, mais que ça ne se voit pas parce que les autres enseignants ne voient que le mauvais.	Il faudrait que tous les enseignants puissent avoir conscience du progrès des élèves. Mais certains enseignants me disent qu'ils n'aiment pas se bâtir des préjugés avant de connaître l'élève. Est-ce toujours possible?
	La psychoéducatrice passe dans la classe pour venir chercher un élève. L'enseignante lui dit non, car il a été absent tout l'avant-midi pour aller au dentiste et il devra s'absenter à la dernière période en orthopédagogie.	Le temps des spécialistes est précieux, ce manque de communication gaspille une période de la psychoéducatrice. Il faut des meilleurs outils de communication.
	L'élève a été appelé par la psychorééducatrice, il s'est passé quelque chose à la récréation, mais l'enseignante ne sait pas quoi et il ne veut pas lui dire.	C'est dommage que la psychorééducatrice n'informe pas l'enseignante sur-le-champ, ça l'aiderait à comprendre comment gérer la situation.
Flexibilité du système scolaire	Un enseignant a demandé une dérogation à la directrice pour faire de l'art dramatique plutôt que des arts plastiques. Elle a dû faire des pieds et des mains à la commission scolaire, mais elle a réussi. Il se trouve qu'une fois que l'école a choisi entre l'art plastique et l'art dramatique, tous les enseignants doivent s'y conformer.	Le manque de flexibilité des commissions scolaires peut parfois empêcher de belles initiatives de voir le jour alors qu'elles pourraient s'avérer porteuses pour l'école et les élèves.

Toutefois, ce tableau était encore trop teinté de nos a priori de recherche. Ce faisant, nous avons ensuite peaufiné notre analyse afin de proposer un tableau plus représentatif de nos observations réalisées sous le regard de l'*affordance*. Ce second tableau met plutôt en évidence les conditions observées ainsi que les dispositions qui y sont liées et sera présenté à même le récit ethnographique du chapitre 4.

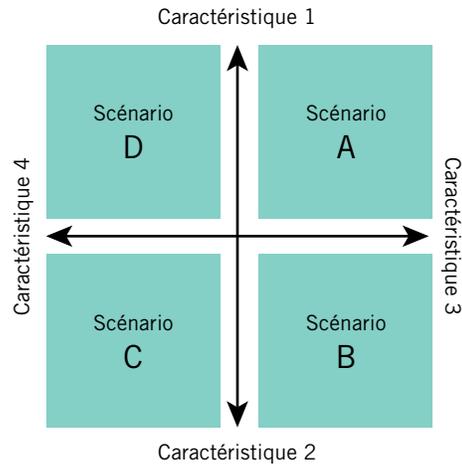
Une fois les données analysées, nous avons transformé ces dispositions en opportunités de design. Ce faisant, trois opportunités ont émergé : les possibilités de valorisation, les possibilités de discrimination et finalement, les possibilités de communication entre le personnel. Lors de la phase d'idéation, nous avons donc cherché à modifier les conditions liées aux dispositions problématiques identifiées, dans le but d'offrir de nouvelles dispositions favorisant l'émergence de comportements prosociaux.

3.2.2 La phase d'idéation

Le processus de design n'est pas linéaire (Rittel et Webber, 1973, Schön, 1988, Buchanan, 1992, Newman, 2010), ainsi il serait faux de dire que nous avons commencé la phase d'idéation à la suite de l'étape d'observation. En fait, tout au long de notre terrain d'enquête, nous avons noté certaines intuitions qui préfiguraient des pistes de solution pouvant améliorer les dispositions prosociales de la situation scolaire.

Malgré cela, suite à l'identification de nos trois opportunités de design, nous avons réalisé une phase d'idéation en utilisant la méthode des scénarios. Il est dit que dans le cas de situations complexes comme la nôtre, cette méthode permet d'entrevoir la complexité et de s'assurer que nous y répondons adéquatement (Manzini et Jégou, 2000). En effet, les scénarios nous amènent à mettre nos hypothèses de concept à l'épreuve. D'une part, il s'agit de l'épreuve de la mise en œuvre, car le scénario offre une image plus fidèle du fonctionnement d'un dispositif imaginé et de ses implications (ressources requises, contraintes, impacts, etc.). D'autre part, c'est aussi l'épreuve de l'expérience-usager, car pour imaginer un récit qui ait une véritable force évocatrice, nous devons faire preuve d'empathie envers les usagers, ce qui fait du scénario un des outils les plus aptes à rendre compte de cette expérience irréductible aux propriétés naturelles des environnements dans lesquels se déroulent les usages. Bien entendu, la conception de ces scénarios n'aurait pas été possible si nous ne nous étions pas imprégnés de la réalité de la situation scolaire lors de nos observations préalables, ayant permis de saisir la situation dans son ensemble.

Afin d'explorer une diversité de scénarios, nous avons construit un espace-solution propre à chacune des trois opportunités de design identifiées. Cet espace-solution est composé de deux axes dont les pôles représentent une caractéristique de la situation actuelle ou future. Ceux-ci permettent de baliser l'espace d'idéation tout en nous amenant à réfléchir à différentes hypothèses de concepts. Nous avons donc développé quatre hypothèses de concept par opportunité de design, pour un total de douze scénarios qui seront présentés au chapitre 5.



F₃ - Espace solution

3.2.3 Les phases de prototypage et de rétroaction

Afin d'amener nos hypothèses de concept à une étape ultérieure et de raffiner nos scénarios d'usage, nous avons développé les maquettes d'interface des scénarios utilisant des technologies numériques. Nous n'avons pas réalisé les maquettes d'interface pour chacun des quatre scénarios d'une opportunité de design, mais nous avons plutôt choisi de développer la maquette d'interface pour le scénario qui nous semblait le mieux répondre à la problématique ciblée.

Une fois les scénarios et les maquettes d'interface réalisés, nous avons invité le personnel scolaire de l'école de la CSDM à une présentation des résultats de notre étude menée dans leur école. Une lettre d'invitation a été déposée dans les pigeonniers du personnel environ quatre semaines avant la date de la présentation qui avait lieu durant la pause du diner lors d'une journée de classe. Sur un total de 72 membres du personnel de l'école, sept se sont présentés, soit quatre enseignantes chez qui nous avons fait des observations, deux enseignantes que nous n'avons pas rencontrées et une intervenante spécialisée. La présentation a duré environ 45 minutes, faisant un retour sur les constats ayant émergé des observations et présentant les hypothèses de concepts. Par la suite, une discussion d'environ 20 minutes avec le personnel nous a permis d'approfondir notre compréhension de leur réalité et de soulever certaines réflexions par rapport aux hypothèses de concepts proposées.

Afin de poursuivre le projet, il aurait été logique de faire l'itération des hypothèses de concept afin de les raffiner suite à la rétroaction réalisée avec le personnel scolaire, pour ensuite aller tester ces hypothèses dans un contexte réel. Toutefois, le but de ce travail n'était pas d'implanter un projet, mais plutôt d'arriver à analyser notre processus de design social. Ce faisant, ayant mené le projet jusqu'à une première phase de rétroaction, il nous semblait avoir suffisamment de données terrain pour répondre à notre question de recherche à savoir comment les designers peuvent aborder une problématique sociale telle que l'intimidation à l'école et si l'*affordance* peut s'avérer une théorie pertinente pour ce faire. Ce dernier sujet sera abordé en conclusion au chapitre 6.

3.3 Conclusion

L'intention à l'origine de la présente recherche était motivée par le projet. En tant que designers, nous voulions participer à la lutte contre l'intimidation à l'école. Toutefois, en tant que chercheur, l'intérêt de cette recherche était de comprendre comment il est possible d'aborder une telle problématique en adoptant une perspective propre à la pratique du design. Pour ce faire, nous avons dû générer nos propres données d'enquête par l'entremise d'une recherche-projet où nous avons expérimenté un projet de design visant à lutter contre l'intimidation à l'école.

Pour ce faire, nous avons premièrement mené une phase d'observation de plus de quatre semaines dans deux écoles primaires. Sous le regard de l'*affordance*, cela nous a permis de faire émerger plusieurs dispositions relatives à la situation scolaire et de les transformer en opportunité de design. Le récit de nos observations ainsi qu'un tableau mettant de l'avant les conditions et les dispositions ayant émergé de ces observations seront présentés au prochain chapitre. La phase qui a suivi consiste à l'idéation visant à concevoir des dispositifs qui tentent de modifier ces conditions pour amener de nouvelles dispositions qui ont le potentiel d'encourager l'agir prosocial. Finalement, les scénarios développés pour expliquer les expériences proposées par ces dispositifs et ainsi mettre en lumière comment ils pourraient modifier les conditions de la situation scolaire seront présentés au chapitre 5. La réalisation de ce projet nous a permis de répondre à notre question de recherche à savoir comment le design peut intervenir lorsqu'il est question de problématiques sociales telle que l'intimidation à l'école. Cela sera finalement abordé au chapitre 6.

CHAPITRE 4

Le récit à l'aune de l'*affordance*

Afin d'exposer nos données, ce chapitre présente le récit ethnographique de nos observations. Ce récit porte sur nos deux terrains d'enquête, le premier d'une durée de trois jours qui visait à valider notre hypothèse initiale, puis le second de quatre semaines, effectué dans le but de s'imprégner de la situation scolaire et d'en faire émerger les conditions propices aux comportements pouvant mener à de l'intimidation. Le récit intègre également nos réflexions afin de permettre de saisir notre raisonnement et ce qui a mené au choix des opportunités de design utilisées pour réaliser la phase de projet. Précisons que le récit suivant a été anonymisé pour des considérations éthiques et de respect des individus concernés. Nous utilisons donc des noms fictifs afin de fluidifier certains passages du récit.

4.1 Première phase : prendre conscience de l'environnement

JOUR 1

L'amorce du terrain d'observation à l'école primaire de Sainte-Julie s'est faite de façon quelque peu désorganisée. Puisque je sais qu'il est de mise de se présenter au secrétariat lorsque l'on visite une école, je m'y rends et j'explique la raison de ma présence, qui n'était de toute évidence pas attendue. Lorsque je croise le regard d'une femme qui semble énormément sollicitée par ses collègues alors que la journée n'est toujours pas commencée, je comprends qu'il s'agit de la directrice avec qui j'ai échangé de nombreux courriels précédemment afin de demander l'accès à ce premier terrain d'observation. Elle s'était montrée très ouverte à m'accueillir dans son école, mais je réalise que ma venue n'a pas été préparée lorsque la directrice m'amène dans une classe de 3^e année et demande à l'enseignante si elle accepterait que j'observe dans sa classe. L'enseignante accepte gentiment et je m'installe au fond de la classe alors que les élèves sont déjà assis à leurs pupitres. L'enseignante entame son cours sans tarder, faisant abstraction de ma présence, ce qui me convient totalement. Malgré cela, ma présence ne manque pas d'attirer l'attention, plusieurs élèves me regardent et me sourient.

LA PÉRIODE DE LECTURE

La journée débute avec une période de lecture. Afin de choisir leur livre, les élèves sont pigés au hasard. L'enseignante les nomme par leur numéro plutôt que par leur nom, ce qui me laisse quelque peu perplexe. Je me souviens qu'à l'école primaire j'avais un numéro et qu'on me nommait parfois

ainsi : 16. Je n'ai pas le souvenir que cela m'ait troublé à l'époque, mais aujourd'hui cela m'apparaît impersonnel et peu humain, considérant que je m'intéresse aux humanités.

Malgré la classe relativement nombreuse, je suis étonnée par le calme des 25 élèves. Après une quinzaine de minutes, l'enseignante pige à nouveau afin d'offrir le privilège à un élève de s'asseoir dans la chaise d'ordinateur qui semble très confortable. L'élève chanceux s'exclame de joie sans que les autres élèves manifestent de mécontentement. Ils semblent habitués à cette routine. Après 30 minutes, le calme cède peu à peu ; un élève demande d'aller à la toilette, d'autres se lèvent, échangent des livres. J'ai l'impression qu'il serait temps de changer d'activité, mais la période de lecture se poursuit et un nouvel élève est pigé pour prendre la chaise confortable. Cela est encore une fois fait dans le respect et le calme, ce faisant l'enseignante en profite pour octroyer dix points à chaque équipe. J'en déduis que les pupitres regroupés en îlots représentent les équipes et que la classe utilise un système d'émulation. L'équipe qui aura le plus de points de bonne conduite à la fin de la semaine se méritera des *Mr. Freeze*. L'enseignante m'explique que ce système lui permet de moins devoir se répéter, car les élèves se responsabilisent. J'en comprends rapidement l'intérêt lorsqu'un élève se fait réprimander par les autres élèves de son équipe. L'enseignante précise que toutes les classes ne travaillent pas en équipe, mais selon elle, cela encourage l'entraide. Par exemple lorsqu'un élève aide un collègue, cela est positif pour les deux partis, l'un se sent valorisé et l'autre apprend à accepter l'aide d'un égal.

DONNER LA PAROLE AUX ÉLÈVES

Suite à la période de lecture, la classe entreprend de terminer et de corriger un travail de mathématiques. Les élèves sont à nouveau pigés afin d'aller inscrire leur réponse au tableau interactif. Puisque le tableau est trop haut pour eux, les élèves doivent grimper sur une table basse afin d'arriver à inscrire leur réponse. Un élève se met à bouder, car bien qu'il ait levé la main pour répondre, il n'a pas été choisi. L'enseignante lui explique calmement, mais fermement qu'elle pige chaque élève. Lorsque son numéro est enfin annoncé, il se réjouit d'aller au tableau. Il explique très bien sa réponse, mais il fait une légère erreur que les élèves l'aident à corriger toujours dans le respect. Le logiciel du tableau interactif se met à mal fonctionner, alors un élève suggère de faire les corrections directement sur l'ordinateur. L'enseignante acquiesce et je réalise que d'inviter les élèves à suggérer des solutions aux problèmes en classe peut s'avérer très positif pour eux, tant au niveau de leur estime que de leur créativité. L'attention des élèves qui se dissipait est soudainement accrue puisqu'ils trouvent très amusant d'écrire à l'écran sans réellement savoir où se trouve le curseur.

LES REGROUPEMENTS NATURELS

Cette bonne humeur se prolonge puisque la récréation débute. Les garçons jouent ensemble, de même que les filles. La cour semble se diviser naturellement en grade, les plus jeunes à une extrémité et les plus vieux à l'autre. L'aire est surveillée par deux femmes, ce qui m'apparaît peu pour la taille de la cour. Je remarque un élève de 3^e année vêtu d'un chandail où l'on peut lire l'inscription « glandeur professionnel » et je suis interloquée. Je ne comprends pas pourquoi un parent voudrait que son enfant porte un tel message.

UNE COURTE SÉANCE D'UNIVERS SOCIAL

Au retour de la récréation, l'enseignante doit sortir de la classe pour aller faire une photocopie. Elle assigne donc le rôle de surveillant à un élève qui doit l'avertir si un élève parle durant son absence. Au retour, les élèves font une courte évaluation en univers social, une matière où l'on enseigne des notions d'histoire. Du lot, six élèves reçoivent des traitements particuliers parce qu'ils sont dyslexiques ou ont un trouble de l'attention. Une fois l'évaluation terminée, l'enseignante demande aux élèves d'entreprendre un exercice de mathématique. J'éprouve alors une certaine déception, car j'étais curieuse d'assister à un cours d'univers social, mais ce dernier s'est limité à une évaluation de dix minutes et nous n'en avons plus parlé.

LES ENSEIGNANTS ET LA NORME ADMINISTRATIVE

La matinée tire à sa fin et je commence à me demander s'il est prévu que j'aie visiter d'autres classes. Durant le diner, je croise mon amie enseignante qui m'invite à manger dans la salle des employés. Sur une douzaine d'enseignants, je suis étonnée de constater qu'il n'y a que trois hommes, dont deux enseignants d'éducation physique et un enseignant de 6^e année. Cette faible représentation masculine m'amène à me demander à qui les jeunes garçons peuvent s'identifier à l'école.

Une fois assise à la table, j'écoute les conversations sans y prendre part. Un échange entre trois enseignantes attire mon attention. L'une d'elles s'amuse du fait que les garçons de sa classe ne savent pas exprimer leurs émotions et ses partenaires abondent en ce sens en gloussant. L'enseignant de 6^e année, seul homme présent à ce moment réagit alors vivement : « ce n'est pas parce que les jeunes garçons sont comme ça qu'on ne devrait pas travailler là-dessus ! » dit-il, visiblement choqué du manque de scrupule de ses collègues vis-à-vis de l'enjeu des émotions. Une autre enseignante de 6^e année renchérit en disant que ses élèves manquent d'empathie. Elle donne l'exemple d'un cours où ils traitaient des pays défavorisés et avait demandé à ses élèves d'expliquer ce qui les dérange dans cette situation. Les élèves étaient restés muets, à son grand désarroi.

J'ai ensuite l'occasion de m'entretenir avec l'enseignant de 6^e année qui m'explique que la notion d'émotion est selon lui très importante et il l'intègre autant que possible à son enseignement. Ce faisant, il enseigne l'art dramatique à ses élèves, une matière qu'il considère idéale pour aborder ces notions. Il avoue que certains élèves sont très réfractaires au départ, mais que lorsqu'ils s'ouvrent, ils deviennent plus conscients par rapport à leurs émotions que celles d'autrui. Il mentionne toutefois que l'enseignement de l'art dramatique n'est pas la norme dans son école. En effet, chaque école primaire doit choisir entre l'art plastique et l'art dramatique et une fois que le choix est fait, toute l'école doit s'y conformer. Il soutient que cette standardisation est nécessaire afin d'offrir un bulletin uniforme, mais il déplore l'aspect « comptable » qui prime, au détriment d'un système plus flexible qui serait davantage centré sur les élèves. Il m'explique que l'art plastique est souvent préféré puisqu'il est plus facile à enseigner sans être un expert, étant donné qu'à l'école primaire, l'enseignement des arts revient pratiquement toujours à l'enseignant régulier. De son côté, il a choisi d'affronter le système et de faire une demande de dérogation que sa directrice a accepté de porter avec lui devant la commission scolaire. Il avoue que sans une directrice aussi dévouée, son combat aurait été vain.

LE JEU ASOCIAL

Suite à cela, je rejoins les élèves qui terminent leur pause du diner dans la cour de récréation. Je remarque qu'un groupe de quatre filles de 5^e année semblent s'amuser à s'embêter. Enfin, je n'arrive pas à être certaine qu'elles s'amuse, car elles reviennent constamment ensemble comme le feraient des amies, mais toujours pour se narguer ou exclure l'une d'elles ensuite. Elles vont même se plaindre à tour de rôle à la surveillante lorsque la situation tourne à leur désavantage et je me demande combien de temps peut durer ce cirque. Durant un instant de cohésion, elles viennent me demander qui je suis, puis repartent aussitôt.

LES GRANDS

Au retour, je me dirige vers la classe de 5^e année d'une enseignante qui m'a invité durant le diner. Dès mon arrivée, je sens plus d'hostilité provenant des élèves qui semblent se méfier de ma présence, contrairement à la classe de 3^e année où les élèves cherchaient plutôt à paraître gentils. L'enseignante m'explique qu'un de ses élèves lui a demandé si j'étais présente pour l'évaluer, car il a un trouble que je ne saurais nommer, mais qui nécessite des suivis d'experts. Il vaut quatre élèves selon leur cotation. Cette situation permet de constater que bien que je tente de me fondre dans l'environnement, ma présence influence le comportement des élèves et certainement des enseignants également. L'attitude des élèves est également très différente par rapport à la classe de 3^e année. Deux filles qui me semblent amies un instant se parlent avec mépris la seconde suivante. Deux garçons se trouvent très amusants en mimant des gestes à caractère sexuel. Lorsque le son annonçant la récréation se fait entendre, les élèves se propulsent en rang. Un garçon bouscule une fille de façon très agressive et celle-ci riposte, ce qui met un terme à la cohue.

UNE COLÈRE INEXPLIQUÉE

Au retour de la récréation, les élèves sont enjoués et vivifiés. On termine la journée avec une période d'art plastique. Ayant lu au sujet des bienfaits que peut avoir l'art sur les élèves, je suis impatiente d'observer comment cela se déroule concrètement. Alors que l'enseignante tente d'expliquer l'activité, on cogne à la porte. La psychoéducatrice demande de voir un élève qui se renfrogne soudainement. Après une dizaine de minutes, Simon est de retour, mais son attitude a complètement changé. Il est visiblement en colère, il frappe son bureau et maugrée. L'enseignante lui demande d'être poli gentiment, mais fermement. Pourtant, rien ne change. L'enseignante semble désemparée, elle doit interrompre ses explications à la classe pour aller voir le garçon qui refuse de lui expliquer ce qui ne va pas et se met à pleurer. En y réfléchissant, il m'apparaît insensé que la psychoéducatrice possède de l'information qui permettrait à l'enseignante de mieux gérer le problème, mais qu'elle ne puisse y avoir accès. À court d'inspiration, elle lui explique qu'il n'a pas à être gêné de se confier à elle, va lui chercher le matériel nécessaire pour entamer son activité d'art plastique et il se calme un peu.

ARTS PLASTIQUES OU EXERCICE DE MOTRICITÉ ?

La situation ayant retrouvé un fragile équilibre, l'enseignante reprend les explications au sujet de l'activité d'art plastique. Ils vont poursuivre la réalisation de masques pour une pièce de théâtre. Une

enseignante d'art plastique prend le relais et leur distribue des pochoirs afin qu'ils puissent découper les morceaux de leur masque et leur explique quelles couleurs de carton ils doivent utiliser pour les différents morceaux. Ils n'ont aucune liberté artistique et cela me fait penser à de la peinture à numéro. Je me dis que le découpage renforce certainement leur dextérité, mais pour ce qui est de stimuler la créativité, on repassera. Cela est d'autant plus dommage lorsque je pense aux nombreux enseignants qui se plaignaient du manque de créativité des élèves.

LES SÉQUELLES DE LA COLÈRE

Lorsque la journée de cours prend fin, je vais observer au service de garde. J'entreprends ensuite de retourner chez moi, mais je remarque l'enseignante de 5^e année qui semble troublée. Elle m'interpelle et m'explique qu'il y a eu une bagarre à la sortie des classes. Cela n'a pas eu lieu sur le territoire de l'école évidemment, mais plutôt sur le chemin du retour à la maison. La bagarre impliquait Simon, l'élève en crise dans sa classe à peine une heure plus tôt. Elle l'a su, car sa mère a appelé. L'enseignante me confie que dès qu'elle tente d'aborder le fait que Simon est provocateur et qu'il aurait besoin d'aide, sa mère refuse d'entendre et nie tous les torts que son fils pourrait avoir. Ce faisant, l'enseignante se sent quelque peu laissée à elle-même, sans la communication de la psychoéducatrice ni la collaboration du parent.

JOUR 2

J'entame ma seconde journée d'observation dans une classe d'élèves avec troubles de comportement. Il n'y a que huit élèves, alors qu'il y en a près de 25 dans les classes régulières. De plus, il y a deux enseignantes pour s'occuper d'eux alors que pour les groupes réguliers, les enseignants sont seuls. Dès que le son de la cloche se fait entendre, la directrice entre dans la classe tel un rayon de soleil. Elle est très chaleureuse et a un bon mot pour chaque élève à qui elle s'adresse par leur prénom.

Les élèves commencent ensuite une période de lecture, mais contrairement aux élèves des classes régulières, ceux-ci n'arrivent pas à se concentrer. Un des élèves refuse de se joindre au groupe et reste en retrait dans une petite salle. L'une des enseignantes l'invite à rester à cet endroit et laisse la porte ouverte afin qu'il puisse écouter ce qui se déroule en classe.

TRAVAILLER EN DUO

Après une dizaine de minutes de lecture, l'une des enseignantes distribue un texte d'univers social pendant que la seconde va discuter avec l'élève en retrait. La dynamique à deux enseignantes est très intéressante puisqu'elle leur permet de gérer les problèmes sans devoir interrompre la classe et d'offrir des approches plus personnalisées. Les enseignantes s'adressent aux élèves de façon très affectueuse, en utilisant des formulations telles que « mon cœur ». Les enseignantes tentent aussi de laisser la parole à chaque élève et d'en souligner les points positifs afin de les valoriser.

À la récréation, les huit garçons sortent avec leurs enseignantes et restent à l'écart des autres élèves, sur la pelouse à l'avant de l'école. Les élèves dans la cour ne peuvent les voir, mais je me demande tout de même s'ils se sentent rejetés, ou s'ils sont ostracisés par les élèves des classes régulières.

LES PETITS

Après la récréation, je me faufile dans une classe de 1^{re} année, celle où mon amie enseigne. bercée par une musique de méditation, une fillette explique à son enseignante que deux autres élèves de la classe lui ont dit qu'elle n'était plus leur amie. L'enseignante va rencontrer les deux élèves en question. En discutant, elle comprend qu'il ne s'agit que d'un malentendu et convoque les trois fillettes à son bureau afin de clarifier la situation. Cet exemple me permet de constater que le fait d'intervenir rapidement et en connaissance de cause semble éviter que les problèmes ne prennent une ampleur démesurée. Il semble possible de le faire chez les petits qui ont le réflexe de dénoncer tous les problèmes aux adultes, mais c'est le contraire chez les grands, ce qui rend les problèmes plus difficiles à déceler.

LE CONCEPT DE NORMALITÉ

Lorsque la classe débute, mon amie me présente et explique à ses élèves la raison de ma présence. Comme nous nous connaissons bien, elle le fait avec beaucoup d'aisance comparativement aux autres enseignantes. Toutefois, cette aisance amène mon amie à tenir un propos qui me donne envie de fondre. Elle conclut en disant à ses élèves d'environ six ans que je « viens voir s'ils sont normaux ». Voyant que ces élèves n'y comprennent rien ou peut-être qu'ils comprennent trop bien, elle se ravise. La phrase avait toutefois fait son chemin dans la tête des petits et l'une des élèves demande : « c'est quoi normal ? » et sa voisine lui répond « c'est pour voir si on est des monstres ». Coup de grâce, je fonds ! Moi qui tente notamment de comprendre comment éviter d'entretenir des idées préconçues pour plutôt valoriser les différences, j'ai l'impression qu'une simple phrase lancée sans mauvaise intention risque d'avoir fait germer chez ces enfants une notion allant à l'encontre de ma prémisse. Malgré ce malaise inopportun, voir la perception que des enfants d'un si jeune âge peuvent avoir du concept de normalité s'est avéré captivant. Réaliser que la majorité des élèves ne savait pas ce que cela signifie m'a fasciné, mais constater que ceux qui le savent estiment que s'ils ne sont pas normaux, ils sont l'équivalent de monstres, cela m'a ébranlé. En continuant mes observations dans cette classe de 1^{re} année, je réalise que l'enseignement porte autant sur les matières enseignées que sur le fait d'interagir en société. Durant la lecture d'une histoire, une fillette se plaint à l'enseignante qu'un garçon a ri d'elle. L'enseignante explique que ce n'est pas bien, lui demande s'il aurait aimé se faire traiter de la sorte et lui demande de s'excuser. Tel que mentionné précédemment, en grandissant, les élèves ne semblent plus demander l'aide des enseignants pour régler leur conflit, mais je n'ai pas eu l'impression que c'est parce qu'ils maîtrisent l'art de la discussion. Il me semble plutôt que l'adulte allié se transforme parfois en adulte de qui l'on doit se méfier à l'adolescence.

L'OSTRACISME

Je décide de suivre le groupe dans leur salle à manger durant la période du dîner. Il n'y a que les élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e années. Je m'installe à une table et étonnamment, je me sens moi-même mal à l'aise de

me retrouver seule au milieu de cette masse d'enfants qui m'observent avec un regard interrogateur. Étant différente et n'appartenant à aucun groupe, je ne me sens pas à ma place et je me dis qu'un enfant qui vivrait un sentiment semblable sur une période prolongée en serait certainement affecté. Mon malaise ne fait que s'accroître lorsque les plus jeunes cèdent leur place aux élèves de 4^e, 5^e et 6^e année dont les regards sont encore une fois plus hostiles à mon égard. Je remarque les deux filles de 5^e année qui semblaient s'apprécier puis se détester le jour précédent. L'une d'elles pleure en gesticulant. Contrairement au groupe plus jeune où il ne semblait pas y avoir d'élèves rejetés, dans ce groupe, il y a quelques élèves à l'écart dont un qui est complètement seul. Il capte mon attention, mais je ne veux pas donner l'impression de l'étudier. Je remarque sa frêle stature sur laquelle flottent des vêtements trop amples. Je le suis subtilement lorsque le groupe sort dans la cour de récréation. Le regard fixé au sol, les épaules voutées, il n'attire pas l'attention. En fait, personne ne semble le remarquer et je me surprends à penser qu'il vaut peut-être mieux qu'il soit ignoré plutôt qu'il soit la cible de méfaits. Toutefois, je me demande si les adultes interviennent pour l'aider à socialiser. Avant que les cours ne reprennent, je me dirige à la salle à diner des enseignants afin de tenter d'en savoir plus sur ce jeune. Je me demande bien comment je vais arriver à leur expliquer de qui j'essaie de leur parler alors que je ne connais ni le nom ni le grade de cet élève. Je sais à tout le moins qu'il est parmi les élèves de 4^e, 5^e ou 6^e année, ce qui représente tout de même environ 250 élèves. J'ai à peine fini d'expliquer que j'ai vu un garçon très isolé dans la salle à diner, que je remarque les enseignants qui s'échangent des regards de connivence. Ils savent très bien de qui je parle et me partage son nom : Maxime et le numéro de son groupe classe en 6^e année. Ma première réflexion est très critique par rapport au personnel. Je me dis qu'ils connaissent tous les difficultés de l'élève, mais personne n'intervient. Je me modère ensuite, réalisant qu'il n'est pas évident d'intervenir auprès d'un jeune qui ne dérange pas, car cela risquerait de le stigmatiser davantage.

Avide d'approfondir ma compréhension de cette situation, je me dirige vers la classe que l'on m'a indiquée. Je me greffe à un petit groupe d'élèves qui n'a pas encore quitté pour leur cours de musique malgré leur regard empreint de jugement. Ils parlent de Facebook, un phénomène que je n'avais pas encore rencontré. Une fois en classe, les élèves doivent prendre part à une évaluation écrite. Maxime n'a pas amené de crayon et l'enseignante doit demander si quelqu'un peut lui en prêter un. Silence. Les élèves commencent leur examen en ignorant la demande de l'enseignante qui doit le demander à nouveau. Après un temps qui m'a paru infini, une élève se résigne à lui en prêter. Elle semble tiraillée, voulant agir de manière altruiste, mais à la fois mal à l'aise d'aider Maxime. Je me demande alors quelles conséquences peut-il y avoir à prêter un simple crayon à une autre personne, même si cette dernière est généralement rejetée. Elles doivent être non négligeables pour figer une vingtaine de personnes ainsi. Suite à l'examen écrit, les élèves doivent faire leur examen pratique à la flute à bec. Le caractère sévère de l'enseignante m'étonne. J'ai du mal à imaginer le déroulement d'un cours de musique dans cette ambiance astreignante. Maxime est pigé l'avant-dernier pour faire sa prestation à la flute. Il fait beaucoup de fausses notes, comme plusieurs élèves l'ayant précédé. Toutefois, Maxime a droit à des ricanements de la part de plusieurs élèves et un petit groupe de garçons ne manque pas de faire remarquer son manque de justesse en se tortillant et en se bouchant

les oreilles. L'enseignante intervient pour les gronder en leur disant que c'est impoli et immature d'agir ainsi et que s'ils se faisaient faire la même chose, ils n'apprécieraient pas. Elle en profite pour valoriser Maxime en saluant le courage dont il a fait preuve. Les moqueries cessent, mais je me demande si l'intervention de l'enseignante aide réellement Maxime à long terme ou si elle ne fait que mettre en évidence sa vulnérabilité.

UN CONFLIT ISSU DE L'ENVIRONNEMENT

La cloche sonne et je sors avec les élèves à la récréation. Une fillette de 1^{re} année vient me chercher, car elle a un conflit avec d'autres élèves qui ne la laissent pas faire son tour dans la glissade. Je réalise rapidement que les élèves n'en ont pas spécifiquement contre elle, simplement il s'est créé deux files et c'est ce qui entraîne des disputes. Il s'agit d'un exemple simple qui démontre que la source d'un conflit peut émerger de l'environnement.

Je termine la journée dans une nouvelle classe de 1^{re} année. Lorsque les élèves entrent en classe, l'enseignante doit elle aussi régler un conflit. Elle fait du renforcement positif auprès de la petite qui a dénoncé et je me demande si c'est naturel ou si cela fait partie des bonnes pratiques recommandées par le plan de lutte contre la violence et l'intimidation de leur école.

JOUR 3

Lors de la dernière journée de mon premier terrain d'observation, certaines classes ont une journée jeu et je choisis de les accompagner afin de les observer dans un contexte plus libre. J'accompagne les trois groupes de 1^{re} année qui vont au parc. Je souris intérieurement, car un garçon veut tenir la main de son ami et lui donner des bisous, c'est mignon. À cet âge, quelques-uns sont encore inconscients des normes sociales et je réalise à quel point la société impose des conventions qui peuvent contraindre notre liberté de pensée.

Au parc, les enfants s'amuse, l'ambiance est légère. Il y a toujours de petites querelles ici et là, mais rien d'important et les élèves ne manquent pas d'en informer les enseignantes si quelque chose leur déplaît. Les élèves de 5^e année arrivent également au parc et je m'attends à observer des situations problématiques. Pourtant, tout se déroule convenablement, car les plus vieux profitent du vaste terrain gazonné pour jouer au ballon ou se coucher dans l'herbe. Ils ne sont pas intéressés par les glissades et le carré de sable où jouent les plus jeunes. Quoique des petits viennent me demander de l'aide, car deux élèves de 5^e année flânent dans la balançoire-pneu qu'ils aimeraient utiliser. Je vais parler aux élèves pour leur expliquer que les enfants aimeraient s'amuser dans la balançoire et ils se lèvent à contrecœur, mais sans protester.

DISCUTER COMME DES GRANDS, OU MIEUX

De retour en classe, l'après-midi est consacrée au jeu. Les élèves des trois classes de 1^{re} année sont autorisés à aller d'une classe à l'autre. Je remarque un trio de garçons où il semble y avoir des tensions.

J'entends l'un d'eux dire : « comment tu veux qu'il comprenne ». Un autre ajoute : « c'est comme si tu me disais que j'étais bizarre ». Je ne sais aucunement de quoi il est question, mais je suis étonnée de constater le calme dont ils font preuve. Ces enfants de six ans ont discuté longuement sans s'énerver afin de régler leur conflit.

LES CONDITIONS ENVIRONNEMENTALES AVANT TOUT

À la lumière de cette première observation de trois jours, je réalise que mon hypothèse initiale visant à intégrer les techniques du design empathique à l'école n'est pas de premier intérêt. En effet, avant d'enseigner l'empathie ou tout autre comportement prosocial, encore faut-il offrir les conditions environnementales adéquates qui permettront d'instaurer ces comportements de façon durable.

Les situations problématiques que j'ai pu observer, soit la crise de Simon et l'ostracisme de Maxime reposent sur des conditions environnementales. Dans le cas de Simon, c'est notamment le manque de communication entre le personnel et même de collaboration avec le parent. Pour ce qui est de Maxime, le manque de possibilités d'intervenir auprès d'élèves ostracisés amène à questionner le type d'intervention préconisé. Est-ce nécessaire d'intervenir individuellement au risque de stigmatiser ou n'y a-t-il pas moyen d'intervenir plus largement afin d'offrir à tous les élèves des conditions qui leur permettraient de s'émanciper ? Dans cette optique, le système qui fait obstacle à l'enseignant voulant faire profiter de l'art dramatique à ses élèves simplement pour offrir des bulletins standardisés peut également représenter une condition environnementale périphérique problématique.

Le tableau ci-dessous présente d'ailleurs une rationalisation des situations problématiques observées durant ce premier terrain d'enquête. Ces situations sont potentiellement infinies, mais dans le cas de notre étude, elles ont notamment été limitées par la durée de l'enquête et le milieu d'observation. Les conditions et les dispositions que nous avons associées à chacune des situations sont également présentées. Les conditions associées sont les propriétés qui caractérisent l'environnement scolaire et qui constituent l'ensemble des possibilités menant à ces dispositions. Elles représentent des hypothèses explicatives pouvant expliquer les situations observées. Les dispositions antisociales dérivées sont des anticipations à propos de ce que les conditions associées peuvent *afforder*. Les deux dernières colonnes représentent le projet de design. On retrouve l'aménagement proposé afin de modifier les conditions, c'est-à-dire l'hypothèse de concept, puis les dispositions anticipées, soit le scénario attendu.

Mentionnons qu'en réalisant cette synthèse, il nous est apparu qu'il est possible de structurer notre approche de la même manière que l'on schématise parfois le processus de design, c'est-à-dire par une phase d'abduction et une phase de prospective (Dorst, 2015). Notre approche se calquant sur ce modèle, cela tend une fois de plus à démontrer la pertinence de notre approche pour le champ du design.

TVI. Possibilités offertes par les conditions identifiées lors de la première phase d'observation

Situation insatisfaisante	Abduction		Prospective	
	Pensée divergente		Pensée convergente	Situation préférable
Situations problématiques observées	Conditions associées observées	Dispositions anti-sociales dérivées	Aménagements proposés aux conditions présentes dans le milieu	Dispositions anticipées
Non-implication du personnel enseignant auprès d'un élève ostracisé	Moyen d'intervention orienté vers les personnes Interventions dirigées vers les élèves perturbateurs Valorisation de l'attitude calme et silencieuse	Disposition à la stigmatisation des élèves lors d'une intervention Disposition à la non-détection des problèmes affectant les élèves introvertis	Intervention orientée sur l'environnement	Disposition à la non-stigmatisation Disposition à la valorisation de soi
Attentes envers les élèves basées sur les stéréotypes	Préjugés discriminatoires de certains enseignants	Disposition à l'auto-dénigrement Dispositions au dénigrement des différences	Sensibilisation aux préjugés par l'enseignement des humanités aux enseignants Formation en <i>design thinking</i> afin de saisir les opportunités de conception	Disposition à l'ouverture aux différences Disposition à la non-discrimination Disposition à la sensibilité aux valeurs des humanités Disposition à neutraliser les stéréotypes
Difficulté d'introduire de nouvelles matières au programme (ex : art dramatique, philosophie, etc.)	Standardisation du programme par l'école ou la commission scolaire Cours prodigué par l'enseignant régulier Manque de temps pour offrir des matières autres que celles de base	Disposition à une perspective négative de certaines matières par les élèves et les parents Disposition à l'auto-dénigrement	Flexibilité du système scolaire Évaluations quantitatives à tout le moins dans les matières à fort développement personnel et social Enseignement des humanités	Disposition à l'ouverture aux différences Disposition à la non-discrimination Disposition à la sensibilité aux valeurs des humanités
Compréhension difficile de l'état affectif des élèves par le personnel	Manque de moyens de communication entre membres du personnel Horaire serré des consultations auprès des professionnels	Disposition à la non-détection des problèmes affectant les élèves	Amélioration et facilitation des communications entre le personnel Amélioration de la communication entre le personnel et les parents	Disposition à prévenir la dégradation des problèmes affectant les élèves

4.2 Seconde phase : comprendre les dispositions de l'environnement

C'est dans cette perspective que nous avons abordé notre second terrain de recherche de près de quatre semaines dans une école primaire de la CSDM. Cela nous a permis de bonifier notre compréhension de la situation scolaire et d'identifier de nouvelles conditions potentiellement problématiques. Ces dernières s'ajouteront au tableau précédent et seront présentées dans un tableau synthèse suivant le récit du second terrain d'enquête.

JOUR 1

Dès mon arrivée à l'école de la CSDM, la diversité culturelle me frappe. À Sainte-Julie, il était rare de remarquer des élèves d'origines ethniques différentes, alors qu'ici il y a une grande diversité et je ne remarque que très peu de caucasiens.

LES PERFORMANCES SCOLAIRES ET LA PERCEPTION DES PARENTS

J'entame mes observations dans une classe de 6^e année en option sport où je passerai la semaine. Il n'y a que 17 élèves et l'enseignante Marie m'explique qu'ils sont dans un milieu défavorisé. Ce faisant, le nombre d'élèves par classe est réduit, oscillant autour de 18 élèves par classe. Je m'installe au fond de la classe et j'observe les élèves qui font leur routine de début de journée. Une fillette, Fatima, prend une craie et met en image un message de bienvenue au tableau. L'enseignante m'explique qu'elle a un talent artistique formidable, mais que ses parents ne semblent pas le valoriser. Lors de l'inscription à l'école secondaire, l'enseignante avait suggéré aux parents d'inscrire Fatima dans un programme artistique où elle pourrait pleinement se réaliser, mais c'était hors de question. Ils voulaient à tout prix l'inscrire dans une école ayant de hauts standards de performance, malgré la mise en garde de l'enseignante qui est consciente des difficultés scolaires de Fatima et qui craint qu'elle ne soit pas à sa place dans une telle école. Je constate effectivement le talent de la fillette qui arrive à schématiser ses idées en dessins de façon surprenante, de quoi rendre jaloux de nombreux designers !

LA RECONNAISSANCE DE CHACUN

Une fois les élèves installés, l'enseignante lance une discussion ouverte sur leur fin de semaine. Plusieurs relatent des événements, certains plutôt violents, auxquels ils ont assisté dans le quartier. Un élève amène un sujet d'actualité et l'enseignante souligne qu'il est l'expert en la question. Cela peut sembler anodin, mais quand je pense à Fatima qui dessine chaque matin et au garçon reconnu comme l'expert de l'actualité dans sa classe, j'ai l'impression que cette façon de valoriser chaque élève pour ce qui le représente vraiment est très intéressante.

On se met ensuite au travail en corrigeant un exercice de français. Certains élèves sont très moqueurs et lorsqu'un élève donne une mauvaise réponse, on peut les entendre souffler des « ho my god! » ou des « bâtard ». L'enseignante leur fait savoir que ce n'est pas gentil, en me faisant remarquer d'un air impuissant qu'il s'agit d'un comportement fréquent. Un des ricaneurs dit que ce n'est pas méchant et Marie répond qu'elle le sait bien, toutefois je ne suis pas persuadée que l'impact soit allégé pour les élèves vers qui ces commentaires sont dirigés.

LES OPPORTUNITÉS D'ENSEIGNER LES HUMANITÉS

Les élèves lisent ensuite un texte abordant la thématique de l'Halloween qui approche à grands pas. Le texte raconte l'histoire d'un ogre poilu vert qui est content qu'Halloween arrive puisqu'il pourra enfin se promener sans être jugé par autrui. Je réalise qu'il s'agirait d'un bon prétexte pour aborder le sujet de la discrimination, mais une fois le texte terminé, il est mis de côté et l'on passe à autre chose. Je me demande si à cet âge, les enfants sont capables de faire eux-mêmes le parallèle entre la discrimination du monstre et celle qui peut exister dans la vie de tous les jours, mais j'en doute.

LA RÉCRÉATION

À la récréation, je remarque que les filles et les garçons ont tendance à se regrouper entre eux, comme à Sainte-Julie. Ici, les pauses des élèves de 4^e, 5^e et 6^e année sont décalées de celles des plus jeunes, car la cour n'est pas suffisamment grande. Celle-ci est d'ailleurs plutôt morne, très étroite par endroit, où les hautes clôtures en treillis métalliques donnent quelque peu l'impression d'une prison. La surveillance est réalisée par trois enseignants différents chaque jour.

BÂTIR LA SOLIDARITÉ

Au son de la cloche, les élèves de ma classe restent à l'extérieur, car ils vont courir dans le parc. Ils font une course, mais en équipe de quatre ou cinq, ce qui signifie qu'ils doivent franchir l'arrivée ensemble. Cela crée une dynamique très intéressante, car les équipes doivent être solidaires. Ceux qui sont bons ne peuvent pas se dissocier de leur équipe et doivent encourager les autres, alors que ceux qui ont de la difficulté doivent tenter de se surpasser. Les équipes semblent très solidaires et j'ai l'impression qu'étant donné que plusieurs élèves sont dans le même groupe pour la deuxième année consécutive (concept que les enseignants nomment *looping*), on sent davantage de fraternité. L'enseignante m'explique d'ailleurs que le *looping* lui permet de laisser beaucoup plus de flexibilité aux élèves. Elle peut les impliquer dans les choix d'activités, le choix des cahiers d'exercices, etc.

De retour en classe, les élèves font une rédaction au sujet du cross-country qu'ils ont fait la semaine précédente. Ils vont ensuite en cours de musique où une remplaçante accepte que je me joigne à eux. Tout comme j'avais constaté à Sainte-Julie, le cours est tellement sérieux ; plusieurs élèves font des âneries, dessinent dans leur cartable, ils s'ennuient. En examen écrit, un élève qui tarde à terminer fait rire de lui. L'enseignante s'exclame : « franchement ! » et réprimande les moqueurs qui se mettent à caricaturer l'enseignante en répétant « franchement, franchement ! », mais ils sont sauvés par la cloche qui annonce le dîner.

PRISE AU DÉPOURVU

Les élèves plus vieux entament la pause du dîner en récréation et iront ensuite manger. Dans la cour, deux fillettes de la classe de 6^e année où j'observe, Racha et Jennifer, viennent me parler. Elles m'expliquent qu'elles ont choisi d'aller au secondaire à l'école Sophie-Barat parce qu'elle trouve l'école jolie et qu'elles font des projets « cool » comme une vidéo contre l'intimidation. Les élèves ne savent pas que je m'intéresse à l'intimidation, mais je profite de l'occasion pour leur demander ce qu'elles en

pensent en paraissant détachée. Elles se mettent alors à m'expliquer que Racha a souvent des conflits avec Lina, une autre élève de la classe. Selon leurs dires, Lina aurait répandu des rumeurs au sujet de Racha qui s'est sentie jugée par toute l'école. Elles admettent que parfois elles sont responsables du déclenchement d'une dispute, mais elles ont essayé différentes stratégies pour calmer le conflit. Racha vient ensuite me voir seule et me demande si j'ai des idées pour l'aider à régler cette situation. Je me sens soudainement très désemparée. Moi qui ai lu au sujet de l'intimidation, je ne sais trop quoi lui répondre. Je me mets à la place d'une enseignante qui reçoit une telle demande et je réalise à quel point il peut être angoissant de se voir confier une telle demande. Je ressens qu'il est de mon devoir de l'aider, mais je ne sais trop comment m'y prendre et je n'ai pas l'impression d'avoir les outils nécessaires pour l'aider adéquatement. Je lui propose de faire un travail d'équipe avec Lina, mais elle a déjà tenté le coup. Étant déjà à court d'idées, je lui dis que je vais y réfléchir et lui revenir à ce sujet.

De retour en classe, j'observe Lina et je réalise qu'elle n'a pas dit un mot de toute la journée, elle me semble très introvertie. Lors de la correction d'un exercice de mathématique, l'enseignante demande à Lina de répondre, mais elle reste muette. Marie la somme d'écouter, mais je me demande si le manque d'attention est vraiment la source du problème.

LES OPPORTUNITÉS D'ENSEIGNER LES HUMANITÉS

Pour terminer la journée, l'enseignante lit une histoire à teneur politique aux élèves. Cela évoque des concepts variés qui sont rarement abordés en classe, notamment l'histoire, la politique, la démocratie, le vivre ensemble, les émotions, etc. Un élève demande pourquoi le personnage pleure et Marie explique que c'est parce qu'il est très fâché. Un élève ajoute que parfois, lorsqu'il est fâché et qu'il ne peut rien frapper, il pleure. Un autre dit que lorsqu'il est « fâché noir », il pleure de rage.

JOUR 2

Ce matin, il manque cinq élèves qui sont partis chez le dentiste dans le cadre d'un programme d'hygiène dentaire offert par l'Université McGill, qui permet aux jeunes de bénéficier de services d'un étudiant-dentiste durant les heures de cours. Bien qu'elle approuve les bienfaits du programme, l'enseignante se plaint que ses élèves sont trop souvent monopolisés par divers programmes ou suivis de spécialistes. Cela diminue le temps dont elle dispose, qu'elle considère déjà très limité pour transmettre la matière importante à toute sa classe.

Ce faisant, on commence la journée avec un cours d'univers social, ce qui provoque des réactions mitigées de la part des élèves, certains s'exclamant de joie alors que d'autres bougonnent.

À LA PISCINE

Par la suite, les élèves ont une période où ils vont à la piscine. Pour nous y rendre, nous n'avons pas à sortir, car la piscine est intégrée à l'école. Une fois arrivée, les élèves passent premièrement au vestiaire, escortés par un enseignant qui les surveille. Marie accompagne les filles alors qu'un enseignant d'une école voisine, ayant lui aussi une période de piscine avec sa classe, accompagne les garçons.

Une monitrice prend en charge les élèves durant l'activité, ce qui libère l'enseignante. Nous avons donc l'occasion de discuter. Marie m'explique qu'elle a dû se battre avec plusieurs parents qui refusaient que leur fille se baigne avec des garçons. Elle ajoute que plusieurs parents sont réticents à sa façon d'enseigner qui n'est pas traditionnelle et linéaire, mais qu'ils finissent par l'accepter lorsqu'ils prennent conscience de son dévouement.

Justement, Marie me confie qu'il y a selon elle la moitié des enseignants qui sont passionnés et qui ne comptent pas leurs heures. Toutefois, elle affirme qu'il ne s'agit pas d'une pratique encouragée et qu'il n'y a aucune reconnaissance pour les enseignants qui s'investissent. Ce faisant, elle a l'impression que certains cherchent à faire le strict minimum. Elle ajoute que dans ce contexte, demander une implication extrascolaire aux enseignants est très délicat.

UN TERME GALVAUDÉ ?

L'activité de piscine tirant à sa fin, les élèves retournent au vestiaire. À la sortie, l'enseignant de l'école voisine gronde durement Steven, un élève de notre classe. Il semble qu'il ait eu une grosse dispute entre les élèves des deux écoles, un ayant insulté la mère de Steven, faisant dégénérer l'échange. L'enseignant est furieux et reproche à Steven d'intimider son élève. Le mot intimidation semble être sur toutes les lèvres. Dès qu'une dispute éclate, on l'entend. Mais j'ai l'impression qu'il est parfois utilisé à tort, tel un mot à la mode. Tout conflit n'implique pas l'intimidation et la surutilisation de ce terme m'amène à penser qu'il risque de perdre son sens.

EN MODE SOLUTION

Une fois de retour en classe, Marie ne réprimande pas les élèves impliqués dans la dispute. Toutefois, elle leur demande de réfléchir à ce qu'ils auraient pu faire différemment et d'écrire chacun un texte avec des solutions. Elle m'explique ensuite que Steven est un élève turbulent, qui a tendance à agir telle une bougie d'allumage auprès de ses amis qui deviennent agités en sa présence. Steven est dans sa classe depuis deux ans et elle a fait énormément de progrès avec lui, mais elle déplore que les autres membres du personnel ne puissent constater cette amélioration.

Durant le diner, je vais dans la grande salle des élèves. Je ne remarque pas d'élève rejeté comme ça avait été le cas à Sainte-Julie. Les élèves tendent à se regrouper par classe et par sexe.

ENCOURAGER L'ENTRAIDE

De retour en classe, la journée se termine en mathématique. L'enseignante demande aux meilleurs élèves d'aller en avant de la classe afin de les jumeler à ceux qui ont de la difficulté. Une fois cordés devant son bureau, elle renvoie deux élèves qu'elle ne juge pas suffisamment doués pour aider leur camarade. Ils choisissent leur partenaire, mais Marie demande qu'ils se jumèlent à une personne avec qui ils n'ont pas l'habitude de travailler. Cela crée des duos mixtes, au grand désarroi des élèves. Ils sont mal à l'aise au départ, mais en réalisant qu'ils peuvent faire une différence, les jeunes mentors prennent leur rôle très au sérieux et semblent dévoués et fiers. L'enseignante m'explique que des

études démontrent que lorsque les élèves s'enseignent entre eux, ils comprennent mieux et ceux qui ont de la facilité améliorent leur compréhension, car ils doivent expliquer la notion. De plus, c'est valorisant et cela tisse des liens de respect et d'entraide entre des élèves qui n'auraient peut-être pas tendance à échanger en temps normal.

JOUR 3

Ce matin, des élèves donnent des contraventions aux autres élèves devant l'école et un garçon de la classe en a reçu. C'est un geste symbolique, il n'y a pas réellement de sanction.

QU'EN EST-IL DES COMPORTEMENTS POSITIFS

Toutefois, dans l'école il existe un réel système de contravention, où les élèves ayant de mauvais comportements reçoivent des « billets rouges » qui sont envoyés aux parents. En éducation physique, ils utilisent un principe semblable, en empruntant la métaphore des trois prises, comme au baseball. Je me demande s'il n'y aurait pas moyen de donner des contraventions positives, afin de valoriser les comportements prosociaux. Certains enseignants utilisent l'argent scolaire en classe, mais cela ne concerne pas les comportements sociaux.

La classe entame la traditionnelle discussion de début de journée. L'élève expert de l'actualité étant absent, d'autres élèves donnent leur opinion. Lina refuse de s'impliquer et l'enseignante lui demande ce qu'elle pourrait faire pour qu'elle s'intéresse. L'air las, Lina répond qu'elle ne sait pas et l'enseignante lui suggère d'amener ses propres nouvelles et qu'ils pourront en discuter aussi.

UN DÉPASSEMENT CONCRET

Une fois en éducation physique, les élèves sont à l'étape de l'athlétisme. Lors de l'épreuve du saut en longueur, il est intéressant de voir les élèves qui veulent repousser leurs limites. Même ceux qui ne sont pas très doués cherchent à gagner quelques millimètres lors de leurs trois essais. Ils semblent être motivés à se dépasser, car l'objectif est concret, mesurable. Les deux athlètes de la classe se relancent, la compétition est intense, mais positive. À chaque essai, l'un bat la marque de l'autre, ils vont peut-être battre le record de l'école. L'enseignant, Marc, sort spontanément son téléphone intelligent pour immortaliser l'exploit en devenir. Comme à la fin de chaque cours, l'enseignant décerne une étoile pour féliciter un élève, mérite qui va aujourd'hui au nouveau détenteur du record.

Il y a également un mur des étoiles dans le couloir se rendant au gymnase. Chaque grade a une section lui étant consacrée, où des élèves sont élus à chaque mois pour leur réussite sportive. Lorsque les élèves circulent devant ce mur, j'en entends plusieurs dire que le mois prochain leur photo y sera, ou s'exclamer de joie si eux ou une personne qu'ils connaissent s'y trouvent. Les élèves semblent friands de ce genre de reconnaissance, mais les honneurs sont encore une fois réservés aux élèves performants.

Je profite de ma présence au gymnase pour observer l'activité qui s'y déroule durant le dîner : du soccer. Il n'y a que des garçons, mais certains sont doués, d'autres pas du tout, pourtant ces derniers ne semblent pas exclus pour autant.

MANQUE DE CONCERTATION

De retour en classe, la psychoéducatrice passe chercher Steven qui a souvent des rendez-vous avec elle. Toutefois, l'enseignante refuse de laisser partir le garçon, stipulant qu'il était absent en matinée et qu'il doit passer un peu de temps en classe. Marie a été très abrupte avec la psychoéducatrice, mais elle n'avait aucun moyen de savoir que Steven s'était déjà absenté en avant-midi.

UN SYSTÈME D'ÉMULATION ASOCIAL

Pour terminer la journée, l'enseignante présente un nouveau jeu aux élèves. Il s'agit en fait d'un outil d'émulation virtuel où chaque élève se crée un avatar et peut gagner des points qui lui serviront à bonifier son personnage. Les élèves pourraient aussi acheter des points, mais l'enseignante le leur interdit. Pour gagner des points, les récompenses sont associées à la réalisation d'un bon travail, ou au fait de donner une bonne réponse, rien qui ne porte sur les comportements sociaux.

Le jeu fonctionne en équipe et lorsqu'une personne fait perdre trop de points à son équipe, les autres membres peuvent choisir de la virer. Je m'étonne qu'une stratégie plus prosociale ne soit pas utilisée, car ce principe me fait étrangement penser au fonctionnement de l'intimidation indirecte.

Un élève demande s'ils peuvent discuter sur le forum en ligne du jeu. L'enseignante répond par l'affirmative, mais leur fait remarquer qu'elle pourra tout lire ce qui est dit et plusieurs élèves manifestent leur mécontentement.

JOUR 4

Le lendemain, Marie m'explique qu'elle a dû supprimer certains commentaires qui étaient trop vulgaires et irrespectueux, puis elle informe les élèves qu'ils n'auront plus accès au forum. Je suis abasourdie de constater que les élèves ont cédé à des comportements déviants, même s'ils savaient que l'enseignante pouvait les lire. Cela démontre à quel point les élèves se sentent intouchables lorsqu'ils sont derrière leurs écrans.

La classe continue de tester le jeu en prenant part à un évènement. La sélection aléatoire s'arrête sur le titre « Humiliation des guérisseurs », ce qui implique que tous les élèves ayant le rôle de guérisseur ne peuvent se lever jusqu'à la récréation. Lorsque j'ai lu le titre, j'ai pensé qu'il y aurait une notion sociale à cette activité où les élèves devraient peut-être aider les guérisseurs afin qu'ils ne se fassent pas humilier. Mais je me trompais, l'idée était réellement d'humilier les guérisseurs. Le terme « humilier » est certes un peu fort, mais il me semble justement que ce n'est pas le genre de terme qu'il est souhaitable d'encourager et même de banaliser en l'utilisant dans un jeu comme s'il s'agissait d'un mot anodin.

Lors d'une activité d'écriture dans le cours de français, un élève a oublié son cahier dans son casier. Comme il s'agit d'un guérisseur confiné à sa chaise, l'enseignante l'informe qu'il lui coutera des points pour aller le chercher. Ce faisant, ses équipiers le somment de ne pas y aller, au détriment de son exercice de français.

LES OUTILS DE CONCERTATION DES ENSEIGNANTS

Les élèves quittent ensuite pour leur cours d'anglais alors que je me dirige vers une petite salle de repos des enseignants, puisque l'enseignante d'anglais refuse que j'observe dans sa classe. J'en profite pour explorer les nombreux documents qui sont éparpillés sur la table : le journal de l'école, un calendrier commun, une liste de remplaçants à appeler en cas d'urgence, etc. Je me demande alors si ces documents sont également accessibles en ligne, car il me semble que ce serait un moyen plus efficace de partager l'information.

CRITIQUER LES PERFORMANCES

De retour en classe en après-midi, l'enseignante demande aux élèves de prendre quelques minutes pour imaginer l'histoire à caractère politique qu'ils ont lue précédemment. À mon étonnement, plusieurs élèves manifestent du mécontentement à l'idée de dessiner, mais plusieurs sont enthousiastes également. La fillette douée en art se met à critiquer le dessin du nouveau détenteur du record de saut en longueur qui se fâche et lui rétorque : « c'est comme si je te critiquais en éducation physique ! » Cela m'amène à réaliser à quel point les performances scolaires sont valorisées chez les élèves, même dans des matières difficilement quantifiables.

LES MODÈLES

Un message à l'interphone interrompt soudainement l'activité. Le directeur adjoint annonce qu'étant donné la mauvaise température, la récréation aura lieu à l'intérieur. Durant le message, l'enseignante se met à ridiculiser les propos du directeur devant les élèves. Elle va même jusqu'à dire : « est-ce qu'on peut fermer l'interphone ? », ce qui amuse beaucoup les élèves. Toutefois, je me demande quel message cela envoie aux élèves. J'imagine qu'il s'agit d'une stratégie pour rallier la classe, mais cela ne justifie pas l'attitude irrespectueuse. Cette situation me fait penser au principe d'intimidation pratiqué par certains enseignants au Japon (Noel Treml, 2001), qui encouragent leurs élèves à cibler et agresser un élève de la classe, qui sera le souffre-douleur permettant au groupe de se rallier et ainsi créer un sentiment de solidarité puissant qui facilite la gestion de classe, évidemment sans scrupule pour la victime.

DES SOLUTIONS POUR QUI ?

Durant la récréation, puisque les élèves doivent rester à l'intérieur, ils sont confinés à la grande salle où ils doivent rester assis autour des tables. Marie m'explique qu'à l'époque, les enseignants pouvaient rester avec leurs élèves en classe et jouer. Mais aujourd'hui, leur syndicat exige qu'ils sortent de la classe parce qu'autrement, cela faisait en sorte que les enseignants dépassaient leur nombre d'heures prescrit en classe. Je me dis que cette requête syndicale n'est absolument pas centrée sur les besoins des élèves et voyant la réaction de Marie qui me dit : « comment veux-tu qu'on enseigne après ça ! » je réalise que cela ne répond pas davantage aux besoins des enseignants.

L'IMPLICATION

De retour en éducation physique, je m'implique afin d'aider l'enseignant qui doit gérer huit ateliers différents en simultané. Je tente d'encourager certains élèves peu athlétiques en leur expliquant

que l'important n'est pas d'être le meilleur, mais plutôt de se dépasser soi-même. L'enseignant Marc m'offre ensuite de choisir le jeu auquel la classe va participer. Je me sens moi-même enthousiasmée à l'idée de contribuer au cours et j'imagine quel effet cela peut faire lorsque les élèves sont invités à s'impliquer de la sorte.

UN AMÉNAGEMENT PROPICE À LA CONCERTATION

La journée se termine par une période à la bibliothèque municipale qui jouxte l'école. L'enseignante m'explique qu'une bibliothécaire lui a confié qu'un important problème était survenu après l'école hier. Lina et la sœur d'une autre fille de la classe se sont querellées au point qu'ils ont dû faire appel aux ambulanciers. Heureusement que la bibliothèque est située dans l'école, car autrement, Marie n'aurait jamais été informée de cette dispute. L'enseignante est immédiatement allée aviser la psychoéducatrice, me laissant superviser le groupe. Marie me disait qu'elle sait qu'il y a beaucoup de tension dans la famille de l'autre fillette en ce moment et elle estime qu'il peut s'agir de la raison pour laquelle une telle dispute a éclaté. Cette situation m'amène à réaliser à quel point la concertation est importante pour permettre aux enseignants d'agir en connaissance de cause. Cela est crucial entre le personnel scolaire certes, mais également avec les parents et même les institutions environnantes fréquentées par les jeunes.

SEMAINE 2

J'entame ma deuxième semaine d'observation en 4^e année, mais lorsque je me présente, le local est verrouillé, car les élèves sont attendus en cours d'anglais. Je demande à l'enseignant qui vient les chercher si je peux les suivre en classe pour observer. D'un air à la fois fâché et paniqué, il me répond qu'il n'a pas été informé et qu'il acceptera peut-être la prochaine fois, mais pas aujourd'hui.

LE RADAR EN CLASSE

Entre temps, je croise Judith, l'enseignante de 4^e année qui m'explique immédiatement les dynamiques qu'elle a perçues dans sa classe. Elle me parle de deux élèves qu'elle juge problématiques. Le premier a continuellement besoin d'être stimulé, il a une feuille de route à sa demande. Le second, Antony, est un élève très doué à l'école, mais qui se fait rejeter et ridiculiser par les autres élèves, particulièrement les garçons, par exemple en l'accusant de courir comme une fille. L'enseignante avoue qu'il est efféminé, en plus d'être peu débrouillard, ce que Judith associe au fait qu'il est infantilisé par sa mère qui le nourrit notamment tel un bébé. Lorsque vient le temps de faire des équipes pour un travail en classe, je constate son rejet. Seule l'équipe de filles paraissant plus matures accepte finalement qu'Antony se joigne à elles. De plus, étant donné qu'il performe sur le plan académique, il tente de se faire valoir en se vantant de ses résultats, ce qui ne fait que lui attirer davantage de mépris. Judith croit qu'il aurait besoin d'aide, mais puisqu'il est doué à l'école, il passe sous le radar, un peu comme c'était le cas avec Maxime à Sainte-Julie.

S'ADAPTER AUX PROBLÉMATIQUES DE LA CLASSE

Étant à la veille de l'Halloween, l'enseignante a offert aux élèves de décorer deux citrouilles : « une citrouille fille et une citrouille garçon ». Les élèves s'exclament de joie à cette idée, mais je me demande s'il est judicieux de renforcer la division entre les genres, particulièrement dans une classe où il y a un problème de discrimination lié au sexe. De surcroît, une fillette demande si elle peut faire la citrouille garçon et l'enseignante refuse. Les garçons décorent leur citrouille, puis une fois terminée, ils se mettent au défi de la lever à une main. Anthony s'avance pour essayer à son tour et les garçons s'exclament « ho oui ! essaye ! », prêts à se moquer de lui à nouveau. Il n'y arrive pas, mais les garçons ne sont guères surpris et ne réagissent pas excessivement.

UN RADAR DIFFÉRENT

En éducation physique, je retrouve Marc l'enseignant que j'avais rencontré avec le groupe de 6^e année lors de ma première semaine d'observation. Avec la classe de 6^e année, il m'avait prévenu que je n'aurais pas l'occasion d'observer beaucoup de problèmes sociaux, justifiant cela par la bonne cohésion entre les élèves générée par le looping, combiné à l'enseignante qu'il juge à la fois ferme, ouverte et stimulante. Dans cette classe, il m'indique certains élèves qui le préoccupent. Fait intéressant, il ne s'agit pas exactement des mêmes élèves dont Judith m'avait parlé. Il me montre une fillette qui l'inquiète, car elle ne dit jamais un seul mot. Je réalise que cela ne m'avait aucunement frappé en cours régulier, mais dans la pratique d'un sport d'équipe, son introversion émerge de façon évidente. Il me pointe également Antony, qui a mis ses lunettes de protection à l'envers et qui n'arrive pas à tenir son bâton de hockey. C'est sans surprise qu'il est le dernier à être choisi lors de la composition des équipes.

LES OPPORTUNITÉS PROSOCIALES DES PRATIQUES SPORTIVES

À la fin du cours, une élève vient se plaindre à Marc. Elle est fâchée, car son capitaine ne l'a pas aidé et l'a plutôt traité de « poche ». Il fait venir le capitaine et lui explique le rôle d'un bon chef d'équipe, ce qu'il réitère à tout le groupe durant la remise de l'étoile du match. Le cours tirant à sa fin, Judith fait son apparition, pour ramener les élèves en classe. Pendant que les élèves sont aux vestiaires, cela permet à Judith et Marc de se concerter. En temps normal, Marc m'explique qu'il ne rencontre les enseignants réguliers qu'une fois par trimestre. J'ai l'impression que les enseignants ont beaucoup de mal à trouver du temps pour échanger entre eux. Pourtant, Marc m'explique que les enseignants sont libérés une heure par semaine afin de pouvoir se concerter entre enseignants du même niveau. Malheureusement, il sait que cette période n'est pas souvent consacrée à cette fin, ce qu'une enseignante régulière me confirme d'ailleurs ensuite.

MALADROIT EN AMITIÉ

Durant la récréation, je remarque Anthony qui se fait bousculer par d'autres garçons. Une surveillante doit intervenir. Plus loin, j'aperçois un petit garçon blond qui tente de s'intégrer à un groupe qui joue au ballon. Dès qu'il réussit à intercepter le ballon, les autres semblent prêts à accepter qu'il joue avec eux et attendent qu'il remette la balle en jeu. Le blond choisit pourtant ce moment pour enlever son manteau et il n'en fallait pas plus au groupe pour s'impatiser et partir avec le ballon. J'avais remarqué que cet élève était souvent seul lorsque je dinais au service de garde, mais j'avais présumé qu'il devait avoir d'autres

amis à l'extérieur du service. Le voyant à nouveau errer seul dans la cour de récréation, je me demande s'il n'est tout simplement pas doué pour se faire des amis, particulièrement s'il agit toujours comme il l'a fait avec le ballon.

ENCOURAGER LES DISCUSSIONS

En entrant de la récréation, il y a un conflit entre cinq filles de deux classes, dont la nôtre. Judith leur donne cinq minutes pour aller discuter dans le couloir afin de régler la situation. Il y a également cinq élèves qui sont absents, car ils rencontrent des spécialistes, quatre chez l'orthopédagogue et un chez la psychoéducatrice. Tout comme c'était le cas en 6^e année, l'enseignante est donc contrainte à ne pas enseigner de matière importante pour ne pas nuire aux absents.

LE JUGEMENT

Durant l'après-midi, je change de classe pour aller en 5^e année. J'alternerai entre ces deux groupes durant toute la semaine. Dans cette classe, je remarque beaucoup d'outils rappelant les règles de vie et le savoir-être qui sont affichés au mur. J'attends dans la classe alors que les élèves sont en rang à l'extérieur, patientant pour que leur enseignante, Suzanne, déverrouille la porte. Ils peuvent me voir par la petite fenêtre et sont curieux. J'entends des garçons dire que je suis belle, d'autres que je suis laide. Je ne suis pas certaine si j'arrive à en faire complètement abstraction ou si je ne ressens pas un léger pincement en me faisant juger ainsi, même si ce ne sont que des enfants. Je suis surprise d'entendre ce genre de propos qui implique une notion d'attirance physique, car ça n'avait pas été le cas jusqu'à maintenant, même en 6^e année. J'avais pourtant observé des comportements à caractère sexuel en 5^e et 6^e année à Sainte-Julie.

MATÉRIALISER L'EMPATHIE

Dans le rang, une élève traite un garçon de poulet, ce qui semble anodin, mais il n'en faut pas plus pour semer la discorde. Suzanne, l'enseignante, a tout entendu et demande au garçon de regarder la fille dans les yeux et de lui dire qu'il n'a pas apprécié se faire traiter de poulet. Judith a ensuite demandé à la fille si elle aimerait se faire traiter de la sorte, une formulation que j'ai souvent entendu à Sainte-Julie et qui permet en quelque sorte de matérialiser l'empathie.

INTÉGRER LES HUMANITÉS

Suite à une période à la petite bibliothèque de l'école, les élèves retournent en classe et font une présentation orale dans le cadre du cours de français. En équipe, l'enseignante leur demande de préparer une saynète représentant une situation de la vie de tous les jours. Elle insiste sur l'importance d'exprimer les émotions qui transparaissent grâce aux différentes intonations. Je réalise qu'il est tout à fait possible d'intégrer des notions d'humanité dans les cours réguliers. Suzanne me confie d'ailleurs qu'elle considère très important de parler d'émotions en classe puisqu'il s'agit souvent d'un sujet tabou à la maison, particulièrement en milieu multiethnique.

L'ASSEMBLÉE DU PERSONNEL

En fin de journée a lieu une assemblée du Comité de participation des enseignantes et des enseignants aux politiques de l'école (CPEPE) où tout le personnel est convié. Lors de cette rencontre, la technicienne en éducation spécialisée explique qu'il est difficile d'être au courant des problèmes qui existent entre les élèves, parce que les enseignants n'ont pas l'occasion d'échanger à ce sujet. Elle donne l'exemple d'un surveillant qui peut intervenir au sujet d'un conflit entre deux élèves durant la récréation du matin. Lorsque ces élèves entrent en classe, l'un continue d'harcéler l'autre, mais l'enseignant n'a aucune idée de l'origine du conflit, à moins que le surveillant soit venu lui expliquer ce qui est survenu, ce qui n'arrive pratiquement jamais. Ce faisant, l'enseignant n'a pas les informations nécessaires pour intervenir dans la situation en connaissance de cause, tout comme c'était le cas avec le garçon en crise en classe de 5^e année à Sainte-Julie. Une enseignante se plaint : « on n'a pas le temps de leur parler aux spécialistes. C'est quoi, on doit leur parler entre deux portes devant tout le monde ? » Bref, ce manque de communication peut amener un conflit à dégénérer, sans que le personnel soit en mesure d'intervenir adéquatement, transformant un évènement anodin en situation complètement ingérable.

LES DIFFICULTÉS DE CONCERTATION S'IMPOSENT

Pour répondre à cette problématique, la technicienne en éducation spécialisée a donc proposé de déposer un cahier de notes au secrétariat, où les membres du personnel viendraient faire état des problèmes auxquels ils ont assisté en inscrivant le nom des élèves concernés ainsi qu'une brève description du problème. Elle expliquait que de cette manière, le personnel pourrait faire le suivi des situations problématiques, affirmant qu'elle se doute bien que les noms des élèves cités dans ce cartable seront souvent les mêmes. La proposition est adoptée et sera mise à l'essai dès le lendemain. Je remarque que le personnel scolaire a naturellement tendance à se mettre en mode solution et à passer en prototypage avec les moyens dont ils disposent, un réflexe qui concorde avec l'approche design.

DE RETOUR EN ÉDUCATION PHYSIQUE

De retour en 4^e année, la journée débute en éducation physique où les élèves jouent au basketball. À mi-parcours, l'enseignant explique aux élèves comment ils peuvent s'améliorer. Il en profite pour glisser un mot au meilleur joueur qui ne doit pas tenter de tout faire seul, mais plutôt de travailler en équipe.

Durant le cours, chaque fois qu'un des élèves passe à côté de moi, il prononce des mots dans sa langue qui m'est inconnue, mais que je peux présumer méprisants si je me fie à son regard et à son ton. Je ne comprends guère pourquoi il me traite ainsi et je tente à nouveau d'imaginer comment se sentirait un élève subissant ces paroles à répétition.

L'EMPATHIE EN SCIENCES

En 5^e année, les élèves font une activité de sciences sur les volcans. En équipe, ils ont fabriqué des volcans et s'apprêtent à les faire jaillir. Tous les élèves sont captivés, même ceux qui sont habituellement turbulents et peu attentifs. Suzanne leur explique ensuite le fonctionnement d'un vrai volcan et conclut

en mentionnant qu'un vrai volcan a des conséquences importantes. Elle leur demande d'imaginer quelles pourraient être ces conséquences. Au commencement, les élèves évoquent des conséquences plus factuelles comme la transformation de la lave en roche ou la présence de feu et de fumée. Peu à peu, ils pensent à des conséquences que je qualifierais de plus humaines : « les arbres, les animaux et les humains risquent de mourir, leur maison, leur récolte, leur village pourraient être détruits ». Cet exercice me démontre encore une fois qu'il est possible d'intégrer des notions d'empathie dans l'enseignement régulier.

LES DÉFIS CULTURELS

Durant le cours de musique, les élèves écoutent un film à titre de cadeau pour l'Halloween qui est demain. J'en profite pour discuter avec l'enseignant André, qui m'explique les difficultés auxquelles il fait face en tant qu'enseignant de musique dans un milieu multiethnique. En effet, plusieurs parents pratiquant diverses religions refusent que leur enfant chante. André me racontait qu'il avait déjà tenu tête à un père qui refusait que sa fille chante. L'unique façon qu'il avait finalement réussi à le convaincre était lorsqu'il avait évoqué qu'il ne pourrait pas évaluer et noter sa fille.

LES PERFORMANCES SCOLAIRES ET LES ÉLÈVES

À nouveau en classe avec Suzanne, les élèves font un petit test de multiplications et divisions mathématiques. Une fois l'exercice terminé, les élèves échangent leurs feuilles pour corriger. L'enseignante demande ensuite aux élèves de lui transmettre leur note. Elle précise qu'ils ont le choix d'annoncer leur résultat à haute voix ou de venir la lui montrer en privé à son bureau. Du lot, seulement cinq élèves acceptent de donner leur note devant toute la classe et de ceux-ci, la pire note est de 92 %. En discutant de ce sujet avec un enseignant du secondaire, il confirme que les notes sont souvent source de discrimination. Toutefois, il précise qu'à l'école secondaire c'est d'autant plus délicat puisque le fait d'exceller dans une matière peut également amener un élève à être ostracisé.

HALLOWEEN ET LE JUGEMENT INTERCULTUREL

Halloween est enfin arrivée et la fébrilité est tangible. En 4^e année, seulement sept élèves sont déguisés sur un total de 19. Certains ne peuvent pas se déguiser étant donné leur religion, d'autres ne voulaient simplement pas se déguiser à l'école. L'un d'eux mentionne qu'il était trop gêné de passer dans sa rue étant déguisé, car toutes les familles qui y habitent ne fêtent pas l'Halloween. L'enseignante m'explique ensuite qu'il y a beaucoup de jugement entre les élèves pratiquant une même religion. En effet, un élève qui ne se conforme pas entièrement aux mœurs de sa communauté est souvent dénigré par les autres élèves de la même culture. Dans ce contexte, j'ai été surprise d'entendre une autre enseignante expliquer qu'elle offre de l'argent scolaire (système d'émulation traditionnel) aux élèves qui viennent à l'école déguisés. J'ai l'impression que la majorité des élèves souhaitent se déguiser, mais que plusieurs sont contraints par des raisons qu'ils ne saisissent guère. Récompenser une décision dont l'élève n'est pas maître m'apparaît problématique, particulièrement dans un contexte où cela risque d'accroître la discrimination.

OCCASION DE SE FAIRE VALOIR

À la récréation, les élèves sont surexcités par leurs costumes. Même les élèves n'étant pas déguisés sont captivés par les déguisements de leurs amis. Je remarque le petit blond, se promenant habituellement seul dans la cour de récréation, qui est soudainement entouré de nombreux élèves qui s'intéressent à lui, ou plutôt à son superbe costume de Hulk. Je réalise qu'il en faut peu pour qu'une personne ignorée de tous puisse soudainement susciter l'intérêt. Toutefois, je me demande quelles occasions ont les élèves pour se mettre en valeur et réellement montrer qui ils sont s'ils ne sont pas performants dans les matières prescrites par l'école.

ISOLEMENT

Durant les récréations, je remarque de plus en plus d'élèves seuls. Ce midi, un garçon longe la clôture, le regard fixé au sol, le regard éteint. Je me dis qu'il est peut-être seul par choix, mais je suis convaincue du contraire lorsque je vois ses yeux s'illuminer lorsqu'il réussit momentanément à s'intégrer à un groupe qui passait près de lui en jouant à la tague. Le groupe est tellement pris dans le jeu qu'aucun élève ne remarque la déception du garçon qui n'arrive pas à se rallier au groupe.

SEMAINE 3

Cette semaine se déroule dans différentes classes de 3^e année à l'exception d'une journée dans une classe de 4^e année. Dès mon arrivée en 3^e année, je retrouve l'attitude admirative des enfants envers les adultes, comme ça avait été le cas à Sainte-Julie. Les fillettes qui entrent en classe sont curieuses. Elles viennent me rencontrer, me disent qu'elles sont contentes de me voir et que je suis belle. Un garçon vient me parler du hamster qu'ils ont en classe, le premier animal que je rencontre dans l'école. Un élève est chargé de changer son eau chaque jour. Je trouve l'idée d'intégrer des animaux à la classe intéressante, puisque j'avais lu que les animaux peuvent aider à développer l'empathie (Daly et Suggs, 2010).

L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL

Lors d'un travail de mathématique, l'enseignante s'installe à une table de travail et dit aux élèves qu'ils peuvent venir la consulter s'ils éprouvent des difficultés. En peu de temps, pratiquement tous les élèves s'accumulent en file afin de lui poser des questions. Voyant qu'une élève a terminé, l'enseignante lui indique qu'elle sera correctrice et qu'elle peut commencer à aider les autres. Autrement, le travail est principalement individuel, tant en mathématique que plus tard en français. Ce faisant, je n'ai pas l'occasion d'observer beaucoup d'interactions. Je réalise ainsi que certains cours sont plus propices aux interactions sociales et donc à l'apprentissage de comportements sociaux. J'ai assisté à plusieurs situations de la sorte en éducation physique, mais certains enseignants qui offrent un enseignement très dynamique, comme j'ai pu observer dans les classes de Marie et Suzanne, arrivent à créer davantage d'occasions de socialisation.

DE NOMBREUSES RESPONSABILITÉS DIVERSIFIÉES

Une élève revient de la toilette et informe son enseignante qu'elle a vomi. L'enseignante contacte immédiatement la secrétaire afin qu'elle demande au concierge d'aller nettoyer et appelle un parent de la fillette pour qu'il vienne la chercher. Elle offre une chaise à la petite et lui approche la poubelle avant de sortir un produit nettoyant pour désinfecter le bureau de la malade. Elle me regarde en disant : « c'est aussi ça être prof ! » et je réalise le nombre de responsabilités qui incombent aux enseignants du primaire.

LA CONFUSION D'UN DOUBLE DISCOURS

Étant chez les petits, je remarque maintenant que les grands sont très arrogants lorsqu'ils croisent les élèves des cycles inférieurs. Bien que j'étais attentive à ce genre de comportement précédemment, cela ne m'était pas apparu. Un élève de la classe va voir l'enseignante pour lui confier quelque chose que je ne peux entendre. L'enseignante rétorque alors que les « portes-paniers » ne l'intéressent pas et l'élève s'éloigne penaud. Je me dis que ce genre de commentaire doit semer la confusion pour les élèves à qui l'on tente d'expliquer qu'il est important de dénoncer lorsqu'il est question d'intimidation et de violence.

LE BESOIN DE SE CONFIER

En début d'après-midi, une jeune femme dans le début de la vingtaine se présente dans la classe dans le cadre du programme « L'écoute en classe » offert bénévolement par l'organisme *La Maison des Enfants*. Elle passe à chaque bureau et offre aux élèves qui le désirent de sortir un à un afin de se confier à elle. Plus de la moitié des élèves de la classe souhaitent la rencontrer, elle prend donc les noms en note et devra poursuivre la semaine suivante. L'enseignante m'explique que ce service a été offert à tous les enseignants, mais peu y participent. Elle y a adhéré puisqu'elle a vraiment le sentiment qu'il s'agit d'un besoin important des élèves. Je ne suis pas étonnée que ce concept fonctionne chez les petits, mais je me demande s'il fonctionne également chez les grands.

UTILISER L'AUTORITÉ

De retour en 4^e année, je retrouve les grands à la récréation. Un groupe de filles joue au ballon-poire et je remarque que deux d'entre elles ne respectent pas la règle non écrite qui exige de céder sa place lorsque l'on manque. Une élève de 6^e année vient me voir pour s'en plaindre. Je lui réponds que j'ai remarqué et qu'elle devrait le dire aux deux rebelles. Son air déconcerté m'indique que ce n'est visiblement pas la réaction qu'elle espérait, mais elle fait volteface et retourne en rang. Bien qu'elle n'ait pas expliqué son mécontentement aux deux filles, ces dernières ont cédé leur place simplement en me voyant discuter avec la dénonciatrice qui savait probablement l'effet qu'elle aurait simplement en venant me voir.

SEMAINE 4

Lors de ma dernière semaine d'observation, je retourne en 3^e année, dans une classe dont Marie, l'enseignante de 6^e année chez qui j'ai entamé mes observations, m'avait vanté l'approche humaine. En entrant dans la classe, je remarque de nombreux dessins sur les murs, autant des œuvres professionnelles que réalisées par les élèves.

STIMULER L'EMPATHIE

En début de journée, une élève arrive en retard, car elle a la jambe cassée et elle doit se déplacer à l'aide de béquilles. Aussitôt, l'enseignante saisit l'occasion de faire appel à l'empathie des élèves en leur demandant d'imaginer les difficultés que cela peut représenter d'avoir la jambe cassée. Un garçon de la classe remet à la jeune blessée un trophée qu'il a fabriqué pour elle.

Un peu plus tard, l'enseignante explique aux élèves qu'il est important d'être compréhensif par rapport à ce que les autres vivent. Elle donne l'exemple d'une élève de la classe dont la mère est sur le point d'accoucher. Elle demande aux élèves s'ils croient que celle-ci arrive à bien se concentrer. Tous répondent non à l'unisson.

APPRENDRE PAR LE JEU

Durant la période de mathématique, l'enseignante utilise beaucoup le jeu afin de transmettre la matière aux élèves. Je remarque que deux élèves qui semblaient particulièrement lunatiques sont maintenant davantage impliqués. L'enseignante m'explique qu'il existe plusieurs jeux mathématiques qui ont été créés afin de permettre aux élèves de jouer tout en apprenant. Elle ajoute que dans un milieu défavorisé il est important de permettre aux élèves de jouer, car il n'y a pas beaucoup de jeu à la maison. Elle avoue que c'est peut-être plus difficile en 4^e et en 6^e année, puisqu'il s'agit respectivement des années où il y a les examens du ministère et les examens d'admission au secondaire. À ce sujet, elle avoue que les élèves sont selon elle trop souvent en évaluation. Si ce n'était que d'elle, il n'y aurait des évaluations que pour permettre aux enseignants d'ajuster leur enseignement, et non pour attribuer des cotes de performance aux élèves. Toutefois, elle est consciente que les chiffres dans les bulletins sont très importants aux yeux des parents, puisque cela représente le principal moyen dont ils disposent pour suivre l'évolution de leur enfant.

COMPRENDRE POUR MIEUX AGIR

Une fois en français, les élèves lisent un texte qui traite notamment de rumeurs. L'enseignante en profite pour expliquer aux élèves de quoi il s'agit. Spontanément, un élève fait référence à Facebook, mais l'enseignante répond que « ça ne nous intéresse pas Facebook ». En 4^e et en 6^e année, j'avais eu l'occasion de remarquer certains élèves qui semblaient craindre Facebook. Plusieurs disaient que c'est dangereux, d'autres ne savaient pas exactement de quoi il s'agit, mais avaient entendu que c'est mauvais. J'ai l'impression que les élèves se font terroriser par les adultes qui diabolisent ce réseau social. Peut-être que les adultes sont eux-mêmes effrayés par cet outil qu'ils connaissent peu. Mais je me demande s'il ne serait pas plus judicieux d'expliquer aux élèves de quoi il s'agit et comment

l'utiliser convenablement, plutôt que de leur faire croire que c'est mal. Ils utiliseront inévitablement des réseaux sociaux éventuellement, et il me semble qu'il vaut mieux qu'ils y soient préparés.

SI ÇA COMPTE, C'EST IMPORTANT

Lors de la seconde journée avec cette classe de 3^e année, les élèves prennent part à une activité de géométrie où ils doivent classer des formes sous différentes catégories. Toutefois, ils doivent eux-mêmes inventer les catégories. Les nombreuses questions me permettent de remarquer que les élèves sont inconfortables face à cette liberté à laquelle ils ne sont habituellement pas confrontés. Un élève confus demande si l'exercice compte. L'enseignante rétorque que tout ce qu'ils font compte, au désespoir de l'élève qui espérait pouvoir prendre à la légère cet exercice qui lui paraît farfelu.

CLASSE ACCUEIL

Je termine mes observations dans un groupe d'accueil, où les nouveaux arrivants sont réunis afin de leur enseigner les bases qui leur permettront éventuellement de réintégrer une classe régulière. Dans ce groupe, l'entraide est très présente. Une nouvelle élève parle espagnol et tous les élèves qui parlent également cette langue l'aident à comprendre. Toutefois, je remarque aussi des comportements inverses, lorsque la nouvelle arrivée se fait bousculer par d'autres filles ou encore lorsque certains élèves ayant de la difficulté font rire d'eux. L'enseignante explique à la classe qu'il est important de ne pas rire des élèves en difficulté et que chacun apprend à son rythme.

JOURNÉE DE CONCERTATION SUR L'INTIMIDATION

La semaine se termine par une journée pédagogique dont l'après-midi est dédié à la concertation au sujet de l'intimidation à l'école. Une enseignante de 3^e année m'a invité à me joindre à elle, toujours à titre d'observatrice. Les enseignantes de 3^e année ayant accepté de se joindre à la rencontre sont réunies dans une classe et elles doivent remplir quelques fiches qu'elles devront remettre à la direction.

Lorsque j'arrive, elles discutent de leur inquiétude au sujet de la psychoéducatrice qui doit quitter étant donné les coupes budgétaires. Elle sera remplacée certes, mais les heures seront réduites, alors que la technicienne en éducation spécialisée a déjà vu sa présence réduite de 5 à 3 jours cette année. Évidemment, il n'y a pas de suivi d'élèves lorsque la technicienne n'est pas à l'école.

Les enseignantes proposent diverses idées afin d'aider à la lutte contre l'intimidation. Il est question de billets verts pour récompenser les bons comportements, de boîtes de plaintes, mais le commentaire qui revient continuellement est : « qui va s'occuper de ça ? Nous on n'a pas le temps ! »

Par la suite, une enseignante raconte la situation d'extorsion qui se déroulait dans sa classe, sans qu'elle en ait la moindre idée. Elle l'a apprise par le parent d'une des victimes durant la rencontre des parents. L'agresseur avait battu le frère d'une fillette qui avait refusé de lui donner son argent scolaire. Le garçon a été rencontré par la police, la direction, l'enseignante et le parent, mais les enseignantes avouent que généralement, lorsqu'un élève ne saigne pas, peu d'actions sont entreprises. Les enseignantes se

défendent en disant qu'elles n'ont pas le temps de remplir les nombreux papiers exigés afin de soulever une situation problématique. Elles affirment qu'il serait plus simple pour elles de simplement expliquer la situation problématique par courriel ou de vive voix aux personnes concernées. Cela m'amène à penser que les méthodes de dénonciation ne sont pas, elles non plus, centrées sur les besoins des enseignants et des élèves.

4.3. Conclusion

À la lumière de ces quatre semaines d'observation, nous avons identifié et validé certaines conditions qui nous avaient semblé pouvoir mener à des comportements problématiques lors de notre premier terrain d'observation. Premièrement, les nombreuses situations démontrant les difficultés de communiquer entre le personnel scolaire ont confirmé l'importance de cet enjeu. Aussi, lors de nos premières observations, il nous avait semblé délicat d'intervenir auprès d'élèves calmes, mais éprouvants des difficultés sociales. Notre second terrain a aussi été en ce sens, mais il nous a également amenés à voir la valorisation telle une possibilité d'émancipation. En effet, nous avons remarqué que les élèves qui performant à l'école semblent gagner de la confiance et apprécier les occasions de se valoriser qui leur sont offertes. Toutefois, nous avons réalisé que cette valorisation est limitée aux performances scolaires, ce qui nous a semblé envoyer le message aux élèves qu'il s'agit du seul critère qui importe. Nous avons d'ailleurs observé que cet accent sur les performances peut encourager des comportements stigmatisants en plus de décourager certains élèves à participer dans les matières ayant un fort potentiel de développement personnel et social. Grâce à cet approfondissement de notre compréhension de la situation scolaire, nous avons bonifié le tableau synthèse présentant les conditions de l'environnement scolaire pouvant mener à des situations problématiques.

Nous sommes conscients qu'il existe certainement d'autres conditions pouvant mener à des comportements d'intimidation et de violence. Le tableau suivant tente malgré tout de faire une démonstration honnête de l'étendue des conditions qui nous a été possibles d'observer durant notre terrain d'enquête. Aussi, dans la présente étude, les dispositions liées aux différentes conditions ne varient pas à l'infini. Nous en avons identifié neuf, de telles sortes que certaines partagent les mêmes conditions associées. Ces dernières se retrouvent au tableau synthèse TVII et peuvent être énumérées comme suit :

1. la disposition au dénigrement des différences,
2. la disposition à la stigmatisation des élèves lors d'une intervention,
- 3 et 4. la disposition à la non-détection d'un problème affectant les élèves, notamment les élèves introvertis,
5. la disposition à l'autodénigrement,
6. la disposition à la discrimination des élèves ne pouvant se valoriser par les centres d'intérêt de l'école,
7. la disposition à une perspective négative de certaines matières par les élèves et les parents,
8. la disposition à la discrimination par rapport aux performances académiques,
9. la disposition à l'incapacité de comprendre et gérer ses émotions

TVII. Synthèse des possibilités offertes par les conditions identifiées				
Situation insatisfaisante	Abduction		Prospective	
	Pensée divergente		Pensée convergente	Situation préférable
Situations problématiques observées	Conditions associées observées	Dispositions anti-sociales dérivées	Aménagements proposés aux conditions présentes dans le milieu	Dispositions anticipées
Ostracisme d'élèves dans la cour et à l'heure du dîner	Homogénéité ethnique (en banlieu)	Dispositions au dénigrement des différences	Enseignement multiculturel Diversité des populations	Disposition à l'ouverture aux différences
Non-implication du personnel enseignant auprès d'un élève ostracisé	Moyen d'intervention orienté vers les personnes Interventions dirigées vers les élèves perturbateurs Valorisation de l'attitude calme et silencieuse	Disposition à la stigmatisation des élèves lors d'une intervention Disposition à la non-détection des problèmes affectant les élèves introvertis	Intervention orientée sur l'environnement	Disposition à la non-stigmatisation Disposition à la valorisation de soi
Centres d'intérêt des élèves limités aux matières enseignées par l'école	Valorisation limitée aux centres d'intérêt de l'école	Disposition à l'auto-dénigrement Disposition à la discrimination des élèves ne pouvant se valoriser par les centres d'intérêt de l'école	Diversification des centres d'intérêt proposés par l'école Écoute et espace offert aux intérêts des élèves	Disposition à la valorisation de soi Disposition à la non-discrimination
Attentes envers les élèves basées sur les stéréotypes	Préjugés discriminatoires de certains enseignants	Disposition à l'auto-dénigrement Dispositions au dénigrement des différences	Sensibilisation aux préjugés par l'enseignement des humanités aux enseignants Formation en <i>design thinking</i> afin de saisir les opportunités de conception	Disposition à l'ouverture aux différences Disposition à la non-discrimination Disposition à la sensibilité aux valeurs des humanités Disposition à neutraliser les stéréotypes
Difficulté d'introduire de nouvelles matières au programme (ex : art dramatique, philosophie, etc.)	Standardisation du programme par l'école ou la commission scolaire Cours prodigué par l'enseignant régulier Manque de temps pour offrir des matières autres que celles de base	Disposition à une perspective négative de certaines matières par les élèves et les parents Disposition à l'auto-dénigrement	Flexibilité du système scolaire Évaluations quantitatives à tout le moins dans les matières à fort développement personnel et social Enseignement des humanités	Disposition à l'ouverture aux différences Disposition à la non-discrimination Disposition à la sensibilité aux valeurs des humanités

Traité à la section 5.1

Traité à la section 5.2

Traité à la section 5.2	Unique possibilité de suivre la progression de son enfant par les bulletins chiffrés	Objectivité dans les évaluations des performances académiques Uniformité dans le suivi offert Présentation simplifiée des performances académiques (uniquement quantitative)	Disposition à une perspective négative de certaines matières par les élèves et les parents Disposition à l'auto-dénigrement Disposition à la discrimination par rapport aux performances académiques	Évaluations qualitatives à tout le moins dans les matières à fort développement personnel et social	Disposition à la non-discrimination Disposition à la valorisation de soi
	Peu d'espace accordé au jeu, à l'imagination et aux émotions (ex : musique)	Spécialistes adoptant une approche rigoureuse semblant vouloir former des professionnels	Disposition à l'incapacité de comprendre et gérer ses émotions Dispositions au dénigrement des différences	Enseignement mettant l'accent sur le jeu, l'imagination, les émotions	Disposition à comprendre et gérer des émotions Disposition à l'ouverture aux différences
	Certaines orientations scolaires proscrites par les parents	Occasion de valorisation correspondant aux matières scolaires privilégiées Désire de se conformer aux valeurs de la société	Disposition à une perspective négative de certaines matières par les élèves et les parents	Informer la société des bienfaits des humanités	Disposition à la sensibilité aux valeurs des humanités
Traité à la section 5.3	Compréhension difficile de l'état affectif des élèves par le personnel	Manque de moyens de communication entre membres du personnel Horaire serré des consultations auprès des professionnels	Disposition à la non-détection des problèmes affectant les élèves	Amélioration et facilitation des communications entre le personnel Amélioration de la communication entre le personnel et les parents	Disposition à prévenir la dégradation des problèmes affectant les élèves
	Lourdeur du processus de dénonciation des situations d'intimidation et de violence à l'école par les enseignants	Manque de temps pour remplir les nombreux formulaires Moyen de communication archaïque	Disposition à la non-détection des problèmes affectant les élèves	Simplification du processus de dénonciation Utilisation de moyen de communication efficace	Disposition à prévenir la dégradation des problèmes affectant les élèves

Grâce à cette synthèse, nous avons pu faire émerger trois opportunités de design principales, soit le manque de possibilités de se valoriser à l'école, les possibilités de discrimination due aux performances scolaires et finalement, le manque de possibilité de communication entre le personnel. Nous sommes conscients que d'autres opportunités auraient pu être abordées, mais nous avons choisi de nous focaliser sur celles qui sont apparues de façon récurrente lors de nos observations. Nous avons également priorisé les opportunités ayant trait aux humanités afin d'agir en amont de l'intimidation. L'opportunité concernant les difficultés de communication entre le personnel fait exception, mais nous avons tenu à la considérer puisqu'elle s'est imposée de façon évidente lors de nos observations. Ces opportunités seront abordées dans la phase de projet qui sera présentée au chapitre 5, où nous tentons de modifier les conditions actuelles afin d'offrir de nouvelles dispositions qui encouragent l'agir prosocial.

CHAPITRE 5

Le projet de design

Lors de la présente phase d'idéation, nous avons tenté de modifier les conditions actuelles de la situation scolaire qui nous ont semblé pouvoir encourager des comportements antisociaux, afin d'offrir de nouvelles dispositions qui pourront inciter des comportements sociaux plus positifs. Afin de saisir l'expérience offerte par nos hypothèses de concepts et ainsi, comprendre les nouvelles dispositions qu'elles amènent, les hypothèses de concept sont présentées sous forme de scénario.

Nous avons principalement abordé trois opportunités de design, c'est-à-dire : le manque de possibilités de se valoriser à l'école, les possibilités de discrimination due aux performances scolaires et finalement, le manque de possibilité de communication entre le personnel scolaire. Afin d'obtenir des hypothèses de concepts variées répondants à diverses réalités de la situation scolaire, nous avons élaboré différents espaces-solution propres à chacune des opportunités de design identifiées. Cet espace-solution est composé de deux axes représentant une propriété de la situation scolaire actuelle ou d'une situation prospective.

Pour chacune des trois opportunités de design explorées, nous avons choisi un axe récurrent, soit l'opposition entre le système scolaire actuel et un système scolaire réinventé. Il s'agit d'une part de penser en fonction d'une innovation dite de type incrémentale, où les changements sont graduels et s'inscrivent dans la prolongation de ce qui existe à l'heure actuelle. D'autre part, nous voulions aussi réfléchir à une innovation dite de rupture, qui cherche à transformer radicalement l'organisation et les processus. En effet, il semble important de pouvoir imaginer un système d'éducation qui soit en rupture avec la situation actuelle afin de mieux s'adapter aux besoins qui émergent des constats que nous avons réalisés tout au long de notre étude. Cependant, nous sommes conscients que de changer radicalement des systèmes aussi complexes que ceux implantés en éducation présente des enjeux importants et qu'il serait probablement plus viable d'instaurer des changements de façon graduelle. Ce faisant, nous avons jugé important de réfléchir à des solutions qui pourraient être mises en œuvre à court terme dans le respect du système actuel, pendant que les renouvellements majeurs s'articulent à moyen terme.

Les sections suivantes présentent donc le processus de création utilisé afin de transformer les opportunités de design soulevées en hypothèses de concept. La démonstration de la phase projet

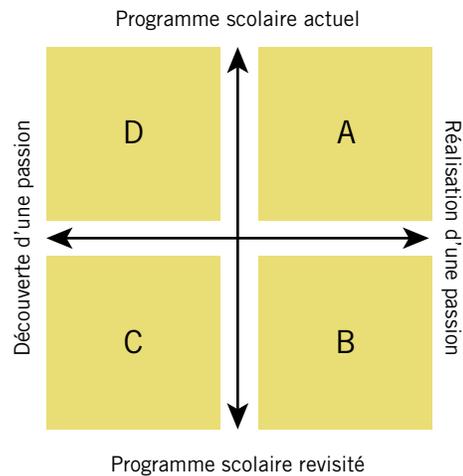
visée à mettre en lumière les opportunités de design qui peuvent émerger d'une recherche réalisée sous un regard écologique comme celui de l'*affordance*. De plus, elle met de l'avant la pertinence, pour les designers sociaux, de considérer les dispositions d'une situation et de réfléchir à la façon dont il est possible de les modifier afin d'offrir de nouvelles possibilités aux usagers. Finalement, afin d'exprimer la profondeur de la compréhension de la situation et la qualité de l'expérience proposée, nos hypothèses de concepts seront expliquées sous forme de scénarios, en utilisant des récits fictifs. En effet, notre processus nous amène à croire que la qualité de l'expérience d'un dispositif peut être un enjeu important afin de maximiser les chances de réalisation d'une nouvelle disposition et nous souhaitons que des études ultérieures puissent utiliser nos scénarios afin d'examiner cette hypothèse plus en profondeur et éventuellement y apporter des réponses.

5.1 Les possibilités de se valoriser à l'école

Avant d'entreprendre l'idéation entourant cette opportunité de design, nous avons tenu à approfondir notre compréhension des mécanismes de valorisation chez les jeunes. Les travaux du chercheur en psychologie Serge Tisseron suggèrent que l'être humain en général a besoin de partager une part de son intimité à autrui afin de valider sa propre valeur et de se sentir accepté (Tisseron, 2011). À l'adolescence, la valorisation de soi est fortement liée à l'acceptation sociale (Zanna et al., 2000), car pour bâtir leur estime de soi, les jeunes se comparent à leurs collègues et amis (Thorne et Michaelieu, 1996). La combinaison du besoin de partager son intimité et de se sentir accepté par les pairs explique en grande partie la popularité des réseaux sociaux, principalement à l'adolescence. Ils assouviennent exactement ces besoins, mais ils augmentent également la vulnérabilité des enfants, car il est facile de perdre le contrôle de son intimité, qui peut alors être utilisée sous forme de cyberintimidation (Tisseron, 2011).

Ce faisant, nous avons réalisé qu'il est effectivement important de permettre aux jeunes de se valoriser à l'école, mais que cela pèse bien peu si aucun moyen de diffusion sécuritaire n'est mis en place afin de transformer cette valorisation en acceptabilité sociale.

Afin d'imaginer des solutions susceptibles de pallier ces incohérences entre le milieu scolaire et les modalités de valorisation personnelle des enfants, il convient d'abord de délimiter un espace-solution, c'est-à-dire un domaine à l'intérieur duquel l'ensemble des solutions possibles pourrait s'inscrire. Tel que mentionné en début de chapitre, il nous a semblé pertinent de tenir compte de la situation dans laquelle se trouve actuellement le système d'éducation québécois et de l'imaginer en prospective. C'est ce que nous avons illustré par l'axe opposant Programme scolaire actuel et Programme scolaire revisité. Par ailleurs, le second axe propose d'accentuer l'estime de soi des élèves par la découverte d'une passion, puis par la réalisation de cette passion. Précisons que l'utilisation du terme « passion » est une image qui vise à regrouper l'idée qu'il est important de permettre aux élèves de prendre part à une diversité d'activités et de faire valoir leurs champs d'intérêt même s'ils ne cadrent pas avec les matières actuellement enseignées à l'école.



F4 - Axes de compromis, hypothèses de concept 1

Les quatre scénarios imaginés sont expliqués ci-dessous sous forme de récit fictif. Les deux premiers scénarios consistent à mettre en œuvre les intérêts qu'ont déjà les enfants, alors que les deux derniers cherchent plutôt à les aider à découvrir une diversité d'intérêts qui pourraient les aider à s'émanciper.

A SCÉNARIO 1A : La réalisation des passions dans un programme scolaire inchangé

La proposition que nous avons choisie pour le scénario 1A consiste en un système de valorisation des élèves à l'échelle de la classe.

Imaginons notre élève introverti qui arrive en classe en début de 3^e année. L'enseignante se présente et demande à chaque élève de remplir individuellement un questionnaire. Elle leur explique que cela servira à déterminer quels sont les aptitudes et les intérêts de chacun, afin qu'ils puissent se choisir une responsabilité dans laquelle ils pourront se sentir valorisés.

Notre jeune introverti croyait que l'enseignante parlait de tâches comme laver le tableau et aller chercher les collations, mais il est étonné lorsque son enseignante lui apprend que pour le premier trimestre il sera responsable de la réalisation

des citrouilles pour le concours d'Halloween. Il pourra choisir des élèves pour l'aider, mais comme il a indiqué dans son questionnaire qu'il fait de la sculpture, l'enseignante l'a choisi pour être le chef d'équipe durant cette activité.

Les élèves se verront assigner une tâche et pourraient en choisir d'autres parmi une liste divisée en catégories. Les élèves du 3^e cycle (5^e et 6^e année) seraient également libres de proposer des initiatives personnelles: organiser une activité, offrir une formation, créer une œuvre, etc.

Le tableau suivant est calqué du tableau VII que l'on trouvait au précédent chapitre. L'information qu'on y retrouve a été ciblée afin de ne présenter que les conditions, les dispositions et l'aménagement concernant l'hypothèse de concept 1A. De plus, la colonne grisée offre davantage de précisions au sujet de l'aménagement proposé spécifiquement dans le scénario 1A, alors que nous étions restés relativement vagues à ce sujet dans le tableau VII.

TVIII. Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 1A				
Situation insatisfaisante	Abduction		Prospective	
	Pensée divergente		Pensée convergente	Situation préférable
Situations problématiques observées	Conditions associées observées	Dispositions antisociales dérivées	Aménagements proposés aux conditions présentes dans le milieu	Dispositions anticipées
Non-implication du personnel enseignant auprès d'un élève ostracisé	Moyen d'intervention orienté vers les personnes Interventions dirigées vers les élèves perturbateurs Valorisation de l'attitude calme et silencieuse	Disposition à la stigmatisation des élèves lors d'une intervention Disposition à la non-détection des problèmes affectant les élèves introvertis	Intervention au niveau de la classe, permettant à tous les élèves de s'impliquer dans quelque chose où ils se sentent compétents	Disposition à la non-stigmatisation Disposition à la valorisation de soi
Centres d'intérêt des élèves limités aux matières enseignées par l'école	Valorisation limitée aux centres d'intérêt de l'école	Disposition à l'autodénigrement Disposition à la discrimination des élèves ne pouvant se valoriser par les centres d'intérêt de l'école	Diversification des centres d'intérêt proposés par l'école en permettant aux élèves de proposer leurs propres initiatives Écoute et espace offert aux champs d'intérêt des élèves grâce au questionnaire à remplir en début d'année permettant d'offrir des responsabilités valorisantes à chaque élève	Disposition à la valorisation de soi Disposition à la non-discrimination

SCÉNARIO 1B : La réalisation des passions dans un programme scolaire revisité

B Le dispositif que nous proposons au scénario 1B est l'implantation d'une plage horaire que nous avons nommé « Période passion ». Il s'agit de dédier une période par semaine à la réalisation du projet personnel de chaque élève.

Imaginons notre élève très introverti, qui depuis son entrée à l'école primaire, n'a jamais été apte à s'intégrer très facilement avec ses camarades de classe. En effet, il n'a pas l'impression d'avoir beaucoup en commun avec eux, ce qui ne lui donne pas l'occasion d'entamer des discussions. Les garçons de sa classe aiment tous les sports, mais lui s'intéresse principalement à la sculpture et ils doutent que ses camarades aient envie de discuter de ce sujet. À l'âge de 4 ans, il sculptait des figurines dans la pâte à modeler comme tous les enfants. Cette activité lui a tellement plu qu'il a continué à explorer cette voie. Aujourd'hui, il est très bon en sculpture d'argile et souhaite apprendre la sculpture sur bois.

Arrivé en 3^e année du primaire, son école lui offre pour la première fois une « Période passion ». Il en entend parler depuis la première année et il sait exactement le sujet qu'il va aborder lors de son premier trimestre, la sculpture sur bois bien sûr !

Des initiatives semblables à la « Période passion » sont entreprises dans certaines écoles internationales pour les élèves plus performants. Toutefois, notre concept cherche à bénéficier à tous les élèves et pas seulement aux plus doués, d'autant plus qu'il peut s'agir d'un moyen particulièrement intéressant pour que les élèves ayant plus de difficultés scolaires puissent trouver un intérêt à l'école et s'y sentir valorisés.

Lors de la première période, notre jeune introverti rencontre les enseignants afin de choisir qui sera son mentor pour le trimestre. Les enseignants ont préalablement choisi une thématique générale qu'ils aimeraient encadrer, mais les élèves peuvent choisir un mentor qui ne cadre pas avec leur projet si ce dernier est

d'accord. C'est pourquoi notre jeune introverti opte pour le mentor qui lui semble le plus facile d'approche et qui arbore le thème « expérience scientifique » plutôt que la femme qui traite de « découverte artistique ». D'une manière ou d'une autre, il sera éventuellement appelé à travailler avec elle, car les élèves doivent changer de mentor chaque trimestre afin de multiplier les modèles inspirants qu'ils seront appelés à côtoyer durant leur parcours académique.

Ainsi, chaque semaine notre jeune introverti rencontre son mentor en compagnie d'une quinzaine d'autres élèves de même niveau. Il travaille sur son projet personnel qu'il a défini avec son mentor, mais il apprend également à découvrir les passions des autres élèves. À la fin du trimestre, il a fait suffisamment de recherche pour remettre un texte et faire une présentation orale sur l'histoire de la sculpture sur bois qui seront évalués par son enseignante. Il remet également la conjugaison du verbe sculpter en anglais, qui sera évalué par son enseignant d'anglais. Finalement, il termine la réalisation de sa sculpture en bois à l'effigie de son chien Max et la remet à l'enseignante d'art plastique qui l'exposera dans l'agora avec les œuvres des autres élèves ayant réalisé un projet créatif.

Notre jeune introverti est surpris de voir qu'il a plusieurs mentions « *j'aime* » sur l'image de sa sculpture diffusée sur le réseau social de l'école. De retour en classe, il est fier de son accomplissement et se risque à en parler avec des élèves qui discutaient aussi de leur projet. Il leur parle même du sujet dont il aimerait traiter au prochain trimestre, c'est-à-dire la modélisation 3D, une sorte de sculpture virtuelle qu'il a brièvement découverte en parlant à un des élèves de son groupe qui travaillait sur la thématique des jeux vidéos.

Le tableau suivant présente l'information ciblée en ce qui a trait aux conditions, aux dispositions et à l'aménagement de l'hypothèse de concept 1B. La seule colonne offrant de nouvelles informations est celle étant grisée, où l'on présente plus précisément l'aménagement proposé au scénario 1B.

TIX. Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 1B				
Situation insatisfaisante	Abduction		Prospective	
	Pensée divergente		Pensée convergente	Situation préférable
Situations problématiques observées	Conditions associées observées	Dispositions antisociales dérivées	Aménagements proposés aux conditions présentes dans le milieu	Dispositions anticipées
Non-implication du personnel enseignant auprès d'un élève ostracisé	Moyen d'intervention orienté vers les personnes Interventions dirigées vers les élèves perturbateurs Valorisation de l'attitude calme et silencieuse	Disposition à la stigmatisation des élèves lors d'une intervention Disposition à la non-détection des problèmes affectant les élèves introvertis	Intervention au niveau de l'école, afin d'offrir une nouvelle matière personnalisable par les élèves	Disposition à la non-stigmatisation Disposition à la valorisation de soi
Centres d'intérêt des élèves limités aux matières enseignées par l'école	Valorisation limitée aux centres d'intérêt de l'école	Disposition à l'autodénigrement Disposition à la discrimination des élèves ne pouvant se valoriser par les centres d'intérêt de l'école	Diversification des centres d'intérêt proposés par l'école en permettant aux élèves de proposer leurs propres sujets d'étude Écoute et espace offert aux champs d'intérêt des élèves	Disposition à la valorisation de soi Disposition à la non-discrimination



SCÉNARIO 1C : La découverte des passions dans un programme scolaire révisité

Dans le cas du scénario 1C, où le programme scolaire est révisé afin de permettre aux élèves de découvrir de nouveaux champs d'intérêt, nous proposons simplement d'instaurer une période par semaine qui se nomme Découverte, où des ateliers-conférences ont lieu sur des sujets diversifiés. Cette hypothèse de concept est proposée dans la situation d'un programme scolaire révisité puisque tel que mentionné précédemment, dans le contexte scolaire actuel, les enseignants manquent de temps pour enseigner les matières de base (Leblanc, 2014). Ce faisant, il ne serait actuellement pas réaliste d'ajouter une telle période à la routine quotidienne.

Cette fois, imaginons que notre jeune introverti n'a jamais découvert une passion pouvant l'amener à s'accomplir et se valoriser. Il est donc impatient d'assister au premier atelier-conférence Découverte. Le sujet sera dévoilé seulement une fois rendu à la conférence, mais il a vu qu'un de ses collègues a proposé le sujet de l'escrime sur le réseau social de l'école.

Une fois arrivé, le sujet de l'atelier-conférence est effectivement l'escrime. Il apprend l'origine

de cette activité, il visionne des vidéos d'experts en action et finalement, il essaie diverses positions enseignées par le conférencier.

De retour chez lui, notre élève introverti est excité de parler de sa nouvelle découverte à ses parents. Il leur remet par le fait même un coupon que leur a offert le conférencier. Ce coupon s'applique à un cours d'initiation gratuit au centre communautaire du quartier où le conférencier enseigne.

Le tableau X présente les conditions, les dispositions et l'aménagement de façon plus ciblée pour l'hypothèse de concept 1C. La colonne grisée offre aussi plus de précisions par rapport à l'aménagement spécifique du scénario 1C.

TX. Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 1C				
Situation insatisfaisante	Abduction		Prospective	
	Pensée divergente		Pensée convergente	Situation préférable
Situations problématiques observées	Conditions associées observées	Dispositions antisociales dérivées	Aménagements proposés aux conditions présentes dans le milieu	Dispositions anticipées
Non-implication du personnel enseignant auprès d'un élève ostracisé	Moyen d'intervention orienté vers les personnes Interventions dirigées vers les élèves perturbateurs Valorisation de l'attitude calme et silencieuse	Disposition à la stigmatisation des élèves lors d'une intervention Disposition à la non-détection des problèmes affectant les élèves introvertis	Intervention au niveau de l'école, afin d'offrir une plateforme de découverte diversifiée permettant de rejoindre tous les élèves	Disposition à la non-stigmatisation Disposition à la valorisation de soi
Centres d'intérêt des élèves limités aux matières enseignées par l'école	Valorisation limitée aux centres d'intérêt de l'école	Disposition à l'autodénigrement Disposition à la discrimination des élèves ne pouvant se valoriser par les centres d'intérêt de l'école	Diversification des centres d'intérêt proposés par l'école en offrant des conférences hebdomadaires sur différents sujets Écoute et espace offert aux champs d'intérêt des élèves sur le réseau social de l'école	Disposition à la valorisation de soi Disposition à la non-discrimination

D**SCÉNARIO 1D : La découverte des passions dans un programme scolaire inchangé**

Dans le même ordre d'idée, le scénario 1D cherche également à présenter des options aux élèves afin qu'ils trouvent de nouveaux champs d'intérêt, mais cette fois, dans le cas où le système scolaire serait tel qu'il est actuellement. Dans cette situation, nous proposons plutôt un jeu d'échange de passion entre les élèves de même niveau.

Notre élève introverti a l'impression qu'il n'a pas beaucoup en commun avec les autres élèves, ce qui rend les échanges difficiles. Alors que les garçons de sa classe s'intéressent principalement aux sports, lui est passionné de sculpture de toute sorte. Lundi matin, l'enseignante leur demande d'inscrire sur une carte une chose qu'ils aiment particulièrement faire et la sculpture est la première chose qu'il pense à écrire. L'enseignante demande d'ajouter leur numéro de groupe classe et leur numéro d'élève, puis elle récolte les cartes.

Elle leur explique que les cartes seront échangées au hasard parmi tous les élèves de 3^e année. Le lendemain, il reçoit une carte où il est inscrit « *rainbow loom* ». Son défi est alors de faire une courte recherche sur le sujet qui est inscrit sur la carte qu'il a reçue et lorsque possible, d'essayer l'activité proposée. Dans un délai d'un mois, il doit écrire un court texte dans son journal de bord scolaire à propos de ce qu'il a découvert du sujet sur sa carte. Bien que très sceptique au départ puisqu'il croyait que les

rainbow loom ne servaient qu'à fabriquer des bracelets, sa recherche lui a permis de découvrir que ces petits élastiques colorés pouvaient également servir à confectionner des figurines. Il a donc eu bien du plaisir à fabriquer un hibou qui a impressionné ses camarades lorsqu'il l'a amené en classe une fois la fin du mois arrivée. À la fin de cette période, une séance est dédiée afin que les élèves ayant échangé des cartes puissent se rencontrer. Notre jeune introverti a donc pu découvrir qui était l'auteur de la carte « *rainbow loom* », Stella, une fille qu'il ne connaissait que de vue. Comme l'exercice le suggère, il a offert son hibou à Stella qui était ravie d'apprendre qu'elle pouvait faire de telles figurines avec ces élastiques. Notre jeune introverti a également rencontré Patrick qui avait pigé sa carte « sculpture d'argile ». Comme la sculpture de Patrick n'était pas totalement réussie, il a pu lui donner quelques conseils afin de mieux réussir la prochaine fois. À la fin de cette séance, les enseignants ont récolté les cartes et chaque élève a pigé de nouveau.

Finalement, le tableau suivant présente les conditions, les dispositions et l'aménagement spécifiquement en ce qui a trait à l'hypothèse de concept 1D. La colonne grisée offre plus de précisions par rapport à l'aménagement spécifique du scénario 1D.

TXI. Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 1D				
Situation insatisfaisante	Abduction		Prospective	
	Pensée divergente		Pensée convergente	Situation préférable
Situations problématiques observées	Conditions associées observées	Dispositions antisociales dérivées	Aménagements proposés aux conditions présentes dans le milieu	Dispositions anticipées
Non-implication du personnel enseignant auprès d'un élève ostracisé	Moyen d'intervention orienté vers les personnes Interventions dirigées vers les élèves perturbateurs Valorisation de l'attitude calme et silencieuse	Disposition à la stigmatisation des élèves lors d'une intervention Disposition à la non-détection des problèmes affectant les élèves introvertis	Intervention au niveau de l'école, afin de mettre en valeur les intérêts des élèves et de créer des occasions d'échange entre eux	Disposition à la non-stigmatisation Disposition à la valorisation de soi
Centres d'intérêt des élèves limités aux matières enseignées par l'école	Valorisation limitée aux centres d'intérêt de l'école	Disposition à l'autodénigrement Disposition à la discrimination des élèves ne pouvant se valoriser par les centres d'intérêt de l'école	Diversification des centres d'intérêt proposés par l'école en permettant aux élèves de découvrir de nouvelles choses par le biais de l'échange de cartes Écoute et espace offert aux champs d'intérêt des élèves dans le non-jugement étant donné le caractère anonyme des cartes	Disposition à la valorisation de soi Disposition à la non-discrimination

5.2 Les possibilités de discrimination due aux performances scolaires

Afin de mieux comprendre les dispositions entourant les possibilités de discrimination relatives aux performances académiques, nous avons approfondi notre recherche en consultant plusieurs articles et témoignages d'enseignants. Il s'avère que l'idée d'éliminer les évaluations notées n'a rien de nouveau et que de nombreux enseignants s'opposent aux notes puisqu'elles sont, selon leur expérience, sources de discrimination et de découragement (Pannier, 2010). Les notes sont également critiquées puisqu'elles seraient réductrices du travail des élèves et qu'elles ne donneraient pas un portrait exhaustif des capacités de ces derniers. De plus, les élèves auraient tendance à ne se préoccuper que de leur note, sans prendre en compte l'importance des apprentissages qui y sont liés, ce que nos observations nous ont également démontré.

De très nombreuses alternatives au bulletin traditionnel existent. Par exemple, l'évaluation par compétence (Pannier, 2010), en opposition à l'évaluation par note, exige de cerner les compétences à atteindre pour un travail déterminé et d'y attribuer une cote, par exemple A pour acquis, ECA pour en cours d'acquisition et NA pour non acquis. Il existe également d'autres méthodes telles que l'évaluation par les pairs, l'autoévaluation, l'évaluation de la participation de l'élève, l'évaluation de la progression individuelle où les objectifs sont généralement fixés par l'élève avec son enseignant, etc.

En théorie, ces façons de faire semblent très intéressantes, mais il nous a semblé important de valider si l'expérience d'usage offerte par ces autres façons de faire est réellement appréciée par les élèves et leurs parents. En effet, bien que nous soyons totalement en accord avec ces principes d'évaluation alternatifs, nos observations nous ont permis de constater que les résultats scolaires quantitatifs actuels offrent certaines dispositions importantes aux yeux des parents et des élèves. Cela permet notamment aux parents de faire le suivi de leur enfant et à ce dernier de constater les progrès qu'il a réalisés, même si selon les témoignages d'enseignants, ces données quantitatives sont peu représentatives. Il existe plusieurs articles de blogue qui discutent de l'abolition des notes ou de l'influence des notes sur les élèves. Toutefois, à cette étape, il était important pour nous d'obtenir les commentaires des principaux concernés, c'est-à-dire les enfants. Ainsi, en utilisant le moteur de recherche *Google*, le seul blogue que nous ayons trouvé qui recueillait de réels commentaires d'élèves était tiré du site internet *GéoAdo*, une revue française dédiée aux adolescents de 10 à 15 ans. Nous n'avons pas trouvé d'équivalent québécois, mais bien que les répondants provenaient principalement de France, les enjeux de performances chiffrées semblaient sensiblement les mêmes.

La question posée aux élèves dans ce blogue est « faut-il supprimer les notes? » (Michel, 2014). Les 24 témoignages permettent de constater que les modes d'évaluation qualitatifs cités précédemment ne font pas l'unanimité, au contraire 58 % des élèves se positionnent contre l'abolition des notes de performance quantitative.

Le tiers des commentaires affirment que les systèmes de note basés sur les compétences ou la progression sont trop abstraits et ne permettent pas à l'élève d'avoir l'heure juste sur ses accomplissements et d'être récompensé adéquatement pour le travail effectué.

« Je suis pour les notes, elles permettent de se repérer et la notation A-B-C-D n'est pas assez précise. »

« Je préfère le mode de notation traditionnel, car avec un prof sévère on aura jaune, mais avec un prof gentil, un élève avec zéro faute ou quelques fautes auront la même note. Je trouve que c'est pas juste. »

Pourtant, certains enseignants argumentent justement que la note chiffrée ne renseigne pas davantage sur les acquis réels des élèves. Suite à la lecture des nombreux commentaires de ce blogue, nous avons posé l'hypothèse que la note chiffrée est importante aux yeux des élèves parce qu'elle leur permet de se comparer entre eux. En effet, il semble que pour certains, principalement ceux qui réussissent relativement bien à l'école, l'important n'est pas que la note explique leurs acquis et pointe les éléments qu'ils ont à améliorer. À leurs yeux, l'important semble plutôt qu'elle concrétise une hiérarchie basée sur les performances dans leur communauté scolaire, où ceux qui ont de bonnes performances académiques sont « au-dessus » de ceux qui ont de la difficulté. Cela semble offrir une disposition qui incite à des comportements discriminatoires. Pourtant, les élèves en difficultés ne sont pas nécessairement ceux qui travaillent le moins fort et vice-versa. Ce faisant, l'idée que la note chiffrée agisse tel un salaire pose encore une fois problème. C'est d'ailleurs ce dont se plaignent certains élèves qui sont contre les notes de performance.

« C'est injuste et ça n'a rien à voir avec le travail de l'élève ! C'est pour ça que je considère que les notes ne sont en aucun cas une référence fiable, c'est juste une donnée, un nombre, rien de plus. »

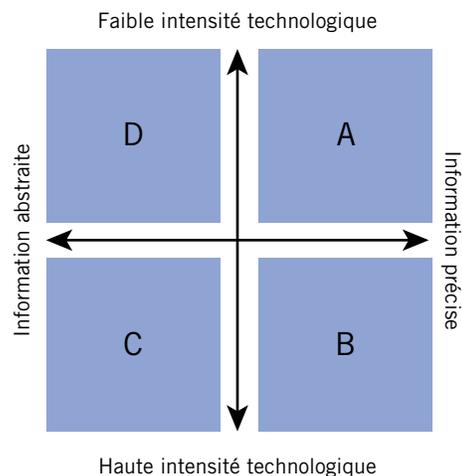
Malheureusement pour les élèves qui sont motivés par la comparaison de notes, c'est justement cette discrimination par rapport aux performances scolaires que nous souhaitons combattre en proposant un système de notation davantage basé sur des valeurs centrées sur les humanités. Toutefois, il n'est pas dit qu'il n'y a pas moyen d'offrir un système d'évaluation plus concret aux yeux des élèves et des parents afin de répondre à leurs besoins respectifs. De même qu'il n'est pas exclu d'offrir la possibilité aux élèves de bâtir une saine compétition entre ceux qui ont besoin de défis, sans pour autant créer une hiérarchie associée aux performances scolaires et ainsi encourager les comportements discriminatoires. Simplement, il semble que les systèmes de notation alternatifs actuels n'offrent pas une expérience d'usage qui répond aux besoins de toutes les parties prenantes, ce qui nécessite de réfléchir à une expérience qui soit plus viable puisqu'elle sera acceptée et appréciée par les usagers.

Une autre préoccupation non négligeable des élèves du lycée semble être l'admission dans les établissements postsecondaires s'ils étaient notés de façon abstraite. Pour eux, la seule manière d'accéder aux meilleurs programmes est d'avoir de bonnes notes aux examens. Les modes d'évaluation abstraits comme les codes de couleur semblent ainsi convenir avant le lycée, à l'école primaire au Québec, mais cela devient un enjeu par la suite, lorsque les résultats scolaires commencent à influencer les choix de leur parcours académique.

« Je n'aime pas trop les notations en A, AR, ça c'est bon pour le primaire quand on est au collège et même au lycée c'est mieux d'avoir de la précision ! Et puis notre système scolaire repose pas mal sur les notes : pour passer d'une classe à une autre il faut avoir une certaine moyenne générale, pour avoir le brevet ou le bac et pour avoir une mention, il faut qu'il y ait des notes. »

Cela pose effectivement un bon questionnement : jusqu'où pouvons-nous conserver un système de notation basé sur des valeurs plus qualitatives et humaines ? Il faudra éventuellement que les compétences nécessaires pour atteindre certaines formations et ensuite certaines professions soient évaluées concrètement. Est-ce que le système d'évaluation basé sur l'implication et la progression peut suffire ? Personne ne souhaite être opéré par le chirurgien s'étant le plus amélioré, nous voulons tout simplement le meilleur chirurgien. Dans le cas où ce système de notation se poursuivrait jusqu'à l'école secondaire, il serait essentiel de porter une attention particulière à ce questionnement pour tenter d'offrir un mode d'évaluation qui serait suffisamment concret pour renseigner sur les compétences nécessaires à l'atteinte d'un programme de formation et éventuellement d'une profession.

Cet approfondissement nous a permis de prendre conscience de dispositions essentielles qui s'ajoutent à celles préalablement identifiées afin de modifier les possibilités de discriminations relatives aux performances académiques, notamment la précision d'information pour les élèves et les parents, ainsi que le besoin de défis de certains élèves. Suite à cela, nous avons établi notre espace problème afin d'établir nos quatre hypothèses de concepts. Le premier axe consiste toujours à opposer le système scolaire actuel à un système réinventé, mais cette fois plus spécifiquement en ce qui a trait à l'accès aux technologies. En effet, l'intégration des technologies se fait lentement dans les écoles et représente une incertitude. Les technologies offrent plusieurs avantages, mais elles exigent également des investissements importants en termes de ressources humaines et matérielles, que l'on souhaiterait plutôt orientées vers le cœur de la mission scolaire. Le deuxième axe sur lequel nous souhaitons agir est l'opposition entre un suivi des élèves qui offre de l'information précise sur chaque matière, contrairement à un suivi beaucoup plus abstrait. Les systèmes d'évaluation abstraits cadrent bien avec l'idée d'offrir un suivi académique qui ne met pas l'accent sur les performances et permet d'imaginer de nouveaux systèmes scolaires. Toutefois, ils amènent aussi plusieurs préoccupations, notamment en ce qui a trait à l'accès aux études postsecondaires. Ainsi, dans l'optique de répondre aux besoins des usagers, nous avons développé des solutions où l'information est affichée de façon précise, mais nous avons également tenté de rendre les solutions abstraites compatibles avec l'accès aux études postsecondaires.



F5. Axes de compromis, hypothèses de concept 2

A SCÉNARIO 2A : suivi académique précis dans un système ayant peu accès aux technologies

Le scénario 2A est celui qui ressemble le plus à la situation actuelle dans les écoles. Puisqu'il s'agit du scénario le plus contraignant, nous proposons simplement d'ajouter une cote au bulletin actuel.

Imaginons deux amies, Sarah et Fannie, camarades de classe en 5^e année du primaire. Sarah est une élève douée, sérieuse et qui a une excellente mémoire, ce qui l'aide à performer dans tous les examens. Elle est également particulièrement talentueuse en dessin, ce qui lui permet d'obtenir d'excellentes notes en art plastique, une matière qu'elle adore. Fannie de son côté est une élève débordante d'énergie ce qui lui donne de la difficulté à se concentrer à l'école, durant les cours et les examens. Elle peine à réussir les examens, même si elle passe plusieurs récréations par semaine à réviser avec l'enseignante. Fannie est un peu jalouse de son amie qui réussit tellement facilement. Elle s'est même mise à redouter les cours d'art plastique, parce qu'elle peine à réussir les évaluations dans cette matière aussi. Lors de la rencontre de parent cette année, la mère de

Fannie confie à l'enseignante qu'elle sent que Fannie est sur le point de se décourager, car elle a l'impression que tous ses efforts ne comptent pour rien. L'enseignante explique donc à la mère de Fannie que bien que ses notes soient encore à améliorer, deux nouvelles cotes seront affichées au bulletin cette année: une cote représentant le niveau d'effort octroyé par l'élève et perçu par l'enseignante, ainsi qu'une cote exprimant le niveau de respect que l'élève démontre envers l'enseignant et les autres élèves. Lors du premier bulletin, Fannie est étonnamment surprise de constater qu'elle obtient une note parfaite pour l'effort et pour le respect, des cotes légèrement meilleures que celles de son amie Sarah. Bien que Fannie soit encore déçue de sa note de performance, elle se sent motivée de poursuivre ses efforts et de maintenir sa bonne attitude qui ont soudainement une valeur tangible.

Tout comme à la section précédente, le tableau suivant est calqué du tableau VII que l'on trouvait au chapitre quatre. L'information a été ciblée afin de ne présenter que les conditions, les dispositions et l'aménagement de l'hypothèse du concept 2A. De plus, la colonne grisée offre davantage de précisions au sujet de l'aménagement proposé spécifiquement dans le scénario 2A.

TXII. Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 2A				
Situation insatisfaisante	Abduction		Prospective	
	Pensée divergente		Pensée convergente	Situation préférable
Situations problématiques observées	Conditions associées observées	Dispositions antisociales dérivées	Aménagements proposés aux conditions présentes dans le milieu	Dispositions anticipées
Difficulté d'introduire de nouvelles matières au programme (ex. : art dramatique, philosophie, etc.)	Standardisation du programme par l'école ou la commission scolaire Cours prodigué par l'enseignant régulier Manque de temps pour offrir des matières autres que celles de base	Disposition à une perspective négative de certaines matières par les élèves et les parents Disposition à l'autodénigrement	Ajout d'évaluation mettant l'accent sur des valeurs plus humaines Enseignement et sensibilisation aux humanités grâce à l'ajout d'une évaluation du niveau de respect de l'élève envers le personnel et les autres élèves	Disposition à l'ouverture aux différences Disposition à la non-discrimination Disposition à la sensibilité aux valeurs des humanités
Unique possibilité de suivre la progression de son enfant par les bulletins chiffrés	Objectivité dans les évaluations des performances académiques Uniformité dans le suivi offert Présentation simplifiée des performances académiques (uniquement quantitative)	Disposition à une perspective négative de certaines matières par les élèves et les parents Disposition à l'autodénigrement Disposition à la discrimination par rapport aux performances académiques	Évaluations quantitatives traditionnelles et ajout d'une évaluation qualitative représentant le niveau d'effort dans toutes les matières	Disposition à la non-discrimination Disposition à la valorisation de soi

SCÉNARIO 2B : suivi académique précis à haute intensité technologique

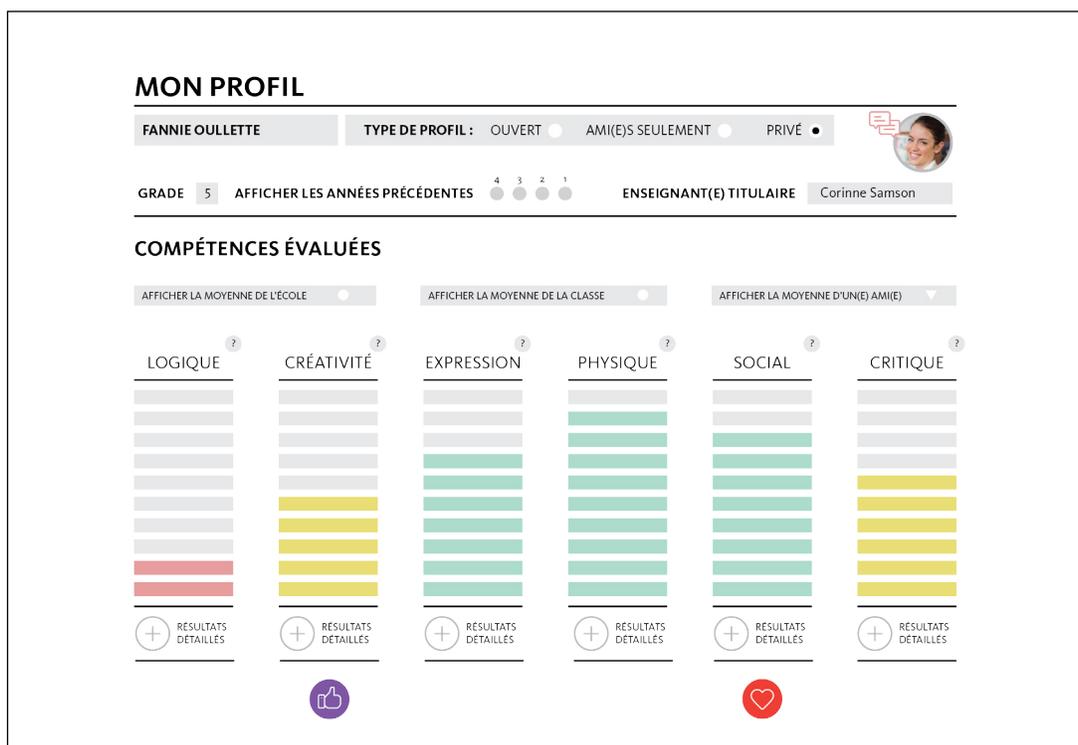
B Afin de satisfaire autant les élèves qui sont favorables aux notes parce qu'ils peuvent se comparer à autrui et mesurer leur performance, que ceux qui jugent les notes inutiles puisqu'elles ne représentent qu'un chiffre dénué de sens, nous avons imaginé un système de notation qui permet d'offrir des évaluations par compétences, à la fois complètes et concrètes.

Nous croyons que l'interface proposée peut satisfaire toutes les parties prenantes. En effet, elle est facile d'utilisation pour les enseignants, facile de compréhension pour les élèves et leurs parents, offrant de l'information très détaillée. De plus, elle permet une certaine émulation entre ceux qui auraient envie de se mesurer, tout en évitant la discrimination et le jugement relatif aux performances scolaires.

Imaginons toujours Fannie, notre élève de 5^e année éprouvant des difficultés à l'école puisqu'elle peine à se concentrer en classe. Malgré ses efforts, elle obtient constamment des notes plus qu'ordinaires aux examens. Elle tente d'expliquer à ses parents qu'elle fait tout son possible, mais les chiffres dans le bulletin ne font que les convaincre qu'elle ne réussira pas, car ses notes les plus faibles sont en mathématiques et en français. De plus, elle est très frustrée depuis qu'un petit malin de sa

classe a commencé à la ridiculiser parce qu'elle n'a pas de bonnes notes. Même son amie Sarah essaie d'impressionner les garçons en mettant de l'avant ses performances comparativement à celles de Fannie.

Cette année, l'enseignante leur explique que le système de notation a complètement changé et qu'il permet maintenant de faire un suivi continu avec chaque élève. Fannie y voit un cauchemar, imaginant que ses parents



F6. Profil général de l'élève, accessible sur ordinateur, tablette et téléphone intelligent.

vont pouvoir consulter les notes de chaque évaluation et la réprimander chaque semaine. Toutefois, elle est ravie de constater que les notes chiffrées n'existent plus. Elles ont cédé la place à des jauges pour six compétences différentes: la logique, la créativité, l'expression, l'aspect physique, le social et l'esprit critique.

Lorsque Fannie consulte son profil disponible en ligne, elle voit dans un premier temps son profil général avec les jauges indiquant le niveau atteint pour chaque compétence. En un coup d'œil, elle sait où elle doit s'améliorer et elle est étonnée de constater que plusieurs jauges sont dans le vert, alors qu'elle croyait être nulle dans tout. Elle a même obtenu deux badges à ce jour, le badge « *coup de cœur* » pour le volet social et le badge « *amélioration de géant* » dans le volet créatif.

Lorsque Fannie souhaite comprendre ce qui a mené à créer son profil, elle n'a qu'à consulter les résultats détaillés qui lui permettent de voir quels travaux ont mené à évaluer la compétence en question. D'autre part, Fannie n'avait jamais pensé que l'esprit critique était une compétence importante. Lorsqu'elle a appuyé sur le point d'interrogation à côté du mot « *critique* », elle a pu lire une explication de ce qu'il en est. Elle a rapidement compris la valeur de cette compétence et elle est très motivée à la développer davantage.

Fannie a choisi l'option « *privé* » pour son profil, car elle n'a pas tellement envie que les autres élèves viennent fouiner dans son profil alors

qu'elle n'est pas tellement fière de certaines de ses jauges. Son amie Sarah a plutôt choisi l'option « *ami seulement* » où les élèves qu'elle a indiqués comme étant ses amis peuvent voir son profil. Dans son cas, elle aurait tout aussi bien pu choisir l'option de profil « *ouvert* », car elle a accepté les demandes d'ami de pratiquement toute l'école. Enfin, même si le profil de Fannie est privé, elle peut voir la moyenne cumulative des élèves de l'école ou des élèves de sa classe, afin de se comparer.

Un soir, elle remarque que ses parents ne sont pas en train de regarder une émission télévisée sur leur tablette numérique, mais ils sont plutôt en train de naviguer sur le profil scolaire de Fannie. Lorsqu'elle les surprend, elle est satisfaite de pouvoir leur montrer qu'elle égale ou dépasse la moyenne de l'école dans toutes les jauges, sauf une, celle de la logique.

Ensemble, ils regardent plus en détail les évaluations ayant mené à construire le profil de leur fille. Fannie est fière d'expliquer à ses parents ce qu'est l'esprit critique et de constater qu'elle en sait plus qu'eux à ce sujet. Ils sont agréablement surpris de la voir aussi passionnée par ces nouvelles notions. Dans l'une des évaluations détaillées, ils remarquent que l'enseignante a ajouté plusieurs commentaires pour chaque notion évaluée ainsi qu'un commentaire général. Cela les aide à figurer comment ils pourront aider leur fille à progresser et ils prennent davantage conscience de tout l'effort que leur fille met à l'école.



F7. Interface de mise au défi — À gauche : l'interface mobile permettant de lancer un défi à un ami. À droite, l'interface de réception d'un défi pouvant être accepté, décliné ou encore permettant de proposer un défi différent.

Le lendemain, Fannie rencontre Sarah qui lui demande si elle voudrait télécharger l'application Défi qui est associée à la nouvelle plateforme d'évaluation. Elle lui explique que lors de la dernière évaluation de logique, elle a mis au défi Pierre-Luc et Lorie et elle a gagné. Fannie lui répond qu'elle n'est pas bonne en logique donc elle ne veut pas jouer. Néanmoins, Sarah lui explique que pour gagner un défi, il ne

faut pas avoir la meilleure cote à une évaluation, elles peuvent choisir parmi une liste de défis. Par exemple, elles pourraient choisir que celle qui gagnera est celle qui se sera améliorée le plus, ou celle qui aura obtenu un badge, etc. Dans cette optique, Fannie accepte finalement de faire un défi avec le but de s'améliorer en créativité.

Le tableau suivant présente les conditions, les dispositions et l'aménagement spécifiquement en ce qui a trait à l'hypothèse de concept 2B. La colonne grisée offre plus de précisions par rapport à l'aménagement spécifique du scénario 2B.

TXIII. Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 2B				
Situation insatisfaisante	Abduction		Prospective	
	Pensée divergente		Pensée convergente	Situation préférable
Situations problématiques observées	Conditions associées observées	Dispositions antisociales dérivées	Aménagements proposés aux conditions présentes dans le milieu	Dispositions anticipées
Difficulté d'introduire de nouvelles matières au programme (ex. : art dramatique, philosophie, etc.)	Standardisation du programme par l'école ou la commission scolaire Cours prodigué par l'enseignant régulier Manque de temps pour offrir des matières autres que celles de base	Disposition à une perspective négative de certaines matières par les élèves et les parents Disposition à l'autodénigrement	Flexibilité du système scolaire étant donné la polyvalence du système d'évaluation Évaluations qualitatives dans toutes les matières en mettant l'accent sur des valeurs plus humaines Enseignement et sensibilisation aux humanités grâce aux critères d'évaluation de l'esprit critique, de l'aspect social et créatif ainsi que des badges	Disposition à l'ouverture aux différences Disposition à la non-discrimination Disposition à la sensibilité aux valeurs des humanités
Unique possibilité de suivre la progression de son enfant par les bulletins chiffrés	Objectivité dans les évaluations des performances académiques Uniformité dans le suivi offert Présentation simplifiée des performances académiques (uniquement quantitative)	Disposition à une perspective négative de certaines matières par les élèves et les parents Disposition à l'autodénigrement Disposition à la discrimination par rapport aux performances académiques	Évaluations qualitatives dans toutes les matières, permettant un suivi en temps continu grâce à l'application web qui présente un portrait général, puis plus élaboré lorsque l'on consulte les détails de chaque évaluation	Disposition à la non-discrimination Disposition à la valorisation de soi



SCÉNARIO 2C : suivi académique de façon abstraite et à haute intensité technologique

Le concept proposé au scénario 2C s'applique surtout dans le cas d'une école qui fonctionne par projet, un peu comme nous l'avions suggéré au scénario 1B. Ainsi, les évaluations telles que nous les connaissons n'existeraient plus et les élèves seraient plutôt appelés à réaliser des portfolios en ligne pour chaque projet qu'ils accomplissent.

Prenons l'exemple de Fannie qui n'a plus envie de participer dans les cours d'arts, de mathématique et de sciences parce que malgré ses efforts, elle n'obtient pas de bons résultats aux examens. Arrivée en 5^e année, elle apprend que son école offrira un programme axé sur les projets. Sans savoir exactement de quoi il s'agit, elle propose à ses parents de s'inscrire dans ce programme. En arrivant, Fannie réalise qu'il n'y a pas seulement le fonctionnement des cours qui a changé, les évaluations ont également disparu. Lorsqu'elle entreprend son premier projet qui consiste à organiser la fête de l'automne à l'école, plusieurs tâches lui sont attribuées. Par exemple, elle doit rédiger un court texte d'invitation en français et en anglais, réaliser une illustration accompagnée d'un poème, effectuer une recherche afin d'expliquer le phénomène des saisons et tenir à jour un budget des dépenses associées au projet. Une fois le projet terminé, elle doit également remettre un texte critique du déroulement du projet. À mesure que Fannie effectue les tâches, elle doit afficher ses réalisations sur son portfolio en ligne. Pour l'instant, seuls son tuteur et ses parents peuvent y avoir accès, car ses réalisations ne sont pas publiques. Son tuteur la convoque donc afin de peaufiner les travaux effectués. Il lui explique qu'elle n'aura pas de notes par rapport à ces travaux, mais qu'elle devra les réviser jusqu'à ce qu'ils soient tous les deux satisfaits. Fannie est contente de ne pas avoir de chiffres apposés à son travail, elle était

frustrée de faire rire d'elle dans son ancienne classe, vu ses résultats plus qu'ordinaires. L'idée de perfectionner son travail ne lui fait pas peur, elle sait qu'elle a la détermination nécessaire pour y arriver et que de cette façon, elle aura réellement appris durant la réalisation de son projet. Bien que Fannie avait commencé à se renfrogner contre les mathématiques, elle a excellé à tenir son budget de dépense, ce qui lui permet de réaliser que lorsque les choses sont concrètes, elle a plus de facilité à comprendre. Une fois ses travaux approuvés, Fannie les publie sur son portfolio public de l'école. Elle reçoit rapidement plusieurs mentions « *j'aime* », surtout sur son illustration et son poème que les élèves adorent. Finalement, afin de préparer son admission au secondaire, Fannie souhaite préparer des projets ayant un accent sur l'activité physique, car elle souhaite être admise en option sport à l'école secondaire près de chez elle. Avec son tuteur, elle prépare plusieurs projets inspirant afin de bonifier son portfolio qui sera transmis aux écoles secondaires pour l'admission. Fannie a peur que puisqu'elle n'a pas de bulletin affichant des résultats quantitatifs, elle ne soit pas admise. Toutefois, son tuteur la rassure en lui expliquant que maintenant, tous les élèves doivent soumettre un portfolio pour être admis dans un programme à option et qu'il s'agit en fait d'un avantage, car le personnel qui choisit pourra connaître sa personnalité à travers ses projets, un peu comme le font les designers dans le milieu professionnel.

Le tableau XIV présente les conditions, les dispositions et l'aménagement de façon plus ciblée pour l'hypothèse de concept 2C. La colonne grisée offre aussi plus de précisions par rapport à l'aménagement spécifique du scénario 2C.

TXIV. Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 2C				
Situation insatisfaisante	Abduction		Prospective	
	Pensée divergente		Pensée convergente	Situation préférable
Situations problématiques observées	Conditions associées observées	Dispositions antisociales dérivées	Aménagements proposés aux conditions présentes dans le milieu	Dispositions anticipées
Difficulté d'introduire de nouvelles matières au programme (ex. : art dramatique, philosophie, etc.)	Standardisation du programme par l'école ou la commission scolaire Cours prodigué par l'enseignant régulier Manque de temps pour offrir des matières autres que celles de base	Disposition à une perspective négative de certaines matières par les élèves et les parents Disposition à l'autodénigrement	Flexibilité du système scolaire étant donné l'approche par projet et l'abolition des évaluations Les évaluations qualitatives sont poussées à l'extrême puisqu'il s'agit alors de bonifier son projet jusqu'à la satisfaction de l'élève et du tuteur Enseignement indirect des humanités par l'atteinte de compétences transversales créatives et réflexives	Disposition à l'ouverture aux différences Disposition à la non-discrimination Disposition à la sensibilité aux valeurs des humanités
Unique possibilité de suivre la progression de son enfant par les bulletins chiffrés	Objectivité dans les évaluations des performances académiques Uniformité dans le suivi offert Présentation simplifiée des performances académiques (uniquement quantitative)	Disposition à une perspective négative de certaines matières par les élèves et les parents Disposition à l'autodénigrement Disposition à la discrimination par rapport aux performances académiques	Évaluations abolies, la possibilité de suivre la progression de son enfant se fait grâce au portfolio disponible en ligne ou l'on peut constater l'avancement d'un projet, les tâches accomplies, celles en cours et celles à peaufiner	Disposition à la non-discrimination Disposition à la valorisation de soi

D**SCÉNARIO 2D : suivi académique de façon abstraite et à faible intensité technologique**

Afin de proposer des solutions qui sont applicables dans l'environnement scolaire actuel, nous avons imaginé un concept qui ne nécessite pas nécessairement la technologie et qui est basé sur la valeur de l'entraide plutôt que sur les performances scolaires. Tout comme au scénario 2C, il n'y aurait aucune note chiffrée dans ce concept abstrait. Les élèves recevraient bien sûr une rétroaction par rapport à leurs réussites et leurs erreurs, suite à quoi l'enseignant attribue une cote évolutive.

Cette année, Fannie arrive en 5^e année du primaire et son enseignante lui explique qu'il n'y a plus de bulletin avec des notes. Fannie est soulagée, car elle sentait beaucoup de pression pour performer et n'y arrivait pas très bien. Son amie Sarah est toutefois déçue, car elle aimait bien voir ses bonnes notes alignées dans son bulletin. En début d'année, Fannie et tous les autres élèves de la classe sont « apprentis » dans chacune des matières. Au fil des travaux effectués en classe, Fannie gagne des points d'expérience. Dans plusieurs matières comme les mathématiques et les sciences, elle reste au niveau « apprentis », car elle a de la difficulté dans les travaux. Heureusement, son amie Sarah qui est très douée a déjà atteint le niveau « débrouillard » en sciences et « mentor » en

mathématique. Le niveau « mentor » lui donne la responsabilité d'aider les autres élèves en mathématique. Sarah aime beaucoup aider et Fannie se sent à l'aise de questionner son amie, ce qui lui permet de s'améliorer. Fannie joue elle aussi le rôle d'aide en éducation physique où elle a rapidement obtenu le rôle de « mentor ». Elle peut aider des élèves qui riaient parfois d'elle en classe à l'époque des notes et cela lui donne un certain sentiment de fierté. Au-delà de sa fierté personnelle, Fannie apprend à connaître des élèves à qui elle ne parlait jamais, car à première vue, ils ne semblaient pas gentils. Peu à peu, à force d'aider des élèves et de se faire aider par d'autres, elle développe de nouvelles amitiés inattendues.

Finalement, le tableau suivant présente les conditions, les dispositions et l'aménagement spécifiquement en ce qui a trait à l'hypothèse de concept 2D. La colonne grisée offre plus de précisions par rapport à l'aménagement spécifique du scénario 2D.

TXV. Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 2D				
Situation insatisfaisante	Abduction		Prospective	
	Pensée divergente		Pensée convergente	Situation préférable
Situations problématiques observées	Conditions associées observées	Dispositions antisociales dérivées	Aménagements proposés aux conditions présentes dans le milieu	Dispositions anticipées
Difficulté d'introduire de nouvelles matières au programme (ex. : art dramatique, philosophie, etc.)	Standardisation du programme par l'école ou la commission scolaire Cours prodigué par l'enseignant régulier Manque de temps pour offrir des matières autres que celles de base	Disposition à une perspective négative de certaines matières par les élèves et les parents Disposition à l'autodénigrement	Flexibilité du système scolaire étant donné le système d'évaluation qualitatif Évaluations qualitatives dans toutes les matières en mettant l'accent sur d'amélioration et d'entraide Enseignement indirect des humanités par le système d'entraide instauré au sein des classes	Disposition à l'ouverture aux différences Disposition à la non-discrimination Disposition à la sensibilité aux valeurs des humanités

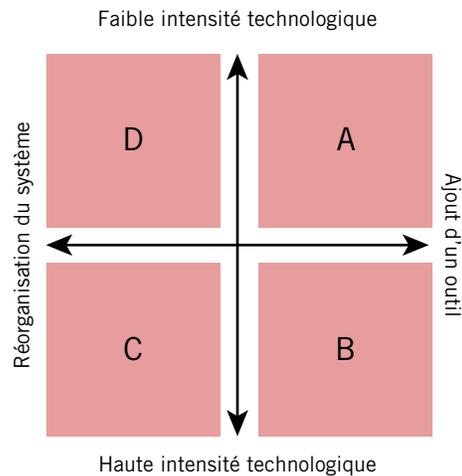
5.3 Les possibilités de communication entre le personnel scolaire

La dernière opportunité de design que nous avons abordé consiste à améliorer la communication entre le personnel scolaire afin d'éviter que des situations ou des disputes anodines ne dégèrent, au risque de devenir ingérables et dévastatrices comme c'est le cas avec la plupart des situations d'intimidation à l'école.

Contrairement aux deux opportunités de design précédentes, pour cette dernière nous n'avons pas eu besoin d'approfondir notre connaissance de la situation afin d'être en mesure de passer en mode solution. Nous croyons qu'il en est ainsi puisqu'il s'agit de l'opportunité de design qui s'est révélée le plus concrètement lors de notre terrain d'observation. En effet, dans un premier temps nous avons assisté à une situation qui montrait clairement que le manque de communication entre une enseignante et la psychoéducatrice avait entraîné l'escalade d'une situation de crise avec un élève, jusqu'à en devenir ingérable. C'est d'abord ce qui nous a amenés à porter une attention particulière aux situations similaires. Par la suite, un problème semblable a été soulevé en réunion du personnel et une solution de cahier de notes au secrétariat a été proposée, confirmant ainsi le besoin que nous avons identifié et la nécessité d'intervenir afin de proposer une solution mieux adaptée à la situation scolaire. Finalement, le témoignage d'une enseignante au sujet d'une situation d'extorsion dont elle n'était absolument pas au courant jusqu'à ce qu'elle ait finalement l'occasion de discuter avec une collègue est venu appuyer les données précédentes et renforcer notre compréhension de la situation.

En tant que designers naturellement en quête de situations problématiques à résoudre, nous étions enthousiastes d'observer autant de données concrètes par rapport au manque de communication entre le personnel scolaire. Dans le cadre de notre terrain de recherche, où nous nous intéressons à l'environnement scolaire en général, il a d'ailleurs fallu s'armer de prudence afin d'éviter de converger trop rapidement vers cet unique constat et garder l'esprit ouvert aux différentes dispositions pouvant mener à des comportements négatifs ou à des situations problématiques.

Lors de l'idéation toujours réalisée à l'aide d'axes de compromis, l'axe qui nous a semblé le plus évident est l'opposition entre une solution à faible intensité technologique et à haute intensité technologique. Comme mentionné précédemment, la technologie est un enjeu important dans l'environnement scolaire, notamment parce que les écoles publiques ont souvent des ressources technologiques désuètes. Mentionnons également que les enseignants ne sont actuellement pas autorisés à utiliser leur téléphone intelligent durant leurs tâches. De plus, sans vouloir généraliser, nos observations nous ont permis de constater que bien des enseignants ne sont pas particulièrement à l'aise d'utiliser des outils informatiques, bien que cela soit appelé à changer étant donné que les futurs enseignants seront des natifs numériques. Ce faisant, cet axe prend tout son sens puisqu'inévitablement, ces enjeux seront appelés à évoluer. Le second axe utilisé oppose une solution où l'on intègre un nouvel outil à une solution où l'on réorganise le système actuel sans rien ajouter.



F8. Axes de compromis - Hypothèses de concept 3

A SCÉNARIO 3A : ajout d'un outil à faible intensité technologique

Afin d'offrir une communication aussi instantanée que possible entre le personnel scolaire, mais sans avoir recours à des outils technologiques, nous proposons l'ajout d'un service de « facteur » au sein des écoles.

Imaginons la situation du garçon en crise dans la classe de 5^e année. Après avoir terminé la rencontre avec l'élève, la psychoéducatrice prépare un billet rouge. Elle aurait pu prendre un billet jaune ou vert indiquant des priorités moins élevées, mais dans le cas présent elle sait que l'élève est de très mauvaise humeur et qu'il risque d'éclater d'un instant à l'autre. Dans un premier temps, elle y inscrit le nom de l'élève, son groupe classe et un résumé de la conversation qu'ils ont eue en expliquant brièvement que l'élève s'est fait prendre à frapper un autre élève à la récréation et qu'il risque maintenant l'expulsion. La psychoéducatrice scelle le message et le dépose dans sa propre boîte d'envoi, située sur sa porte. Le facteur de l'école faisant sa ronde, il remarque l'enveloppe

rouge qui indique une urgence maximum. Il déverrouille donc la boîte d'envoi et se rend immédiatement à la classe pour déposer le message. Dans le cas d'une enveloppe verte ou jaune, le facteur aurait déposé le message dans la boîte de réception de l'enseignante durant la ronde, mais dans le cas d'une enveloppe rouge, il se rend directement à la classe et il cogne à la porte. L'enseignante déjà aux prises avec la crise du garçon se rend à la porte pour constater que le facteur veut lui remettre une enveloppe rouge. Elle prend une minute pour lire le message de la psychoéducatrice puis retourne en classe, mieux préparée pour intervenir auprès de l'élève en crise. Elle réussit cette fois à le calmer et lui indique qu'elle souhaite lui parler à la fin du cours.

Toujours dans le but de faire le lien avec le tableau VII du chapitre quatre, le tableau suivant présente la même information, mais cette fois ciblée afin de ne présenter que les conditions, les dispositions et l'aménagement de l'hypothèse du concept 3A. L'information a été bonifiée dans la colonne grisée, afin d'expliquer plus précisément l'aménagement proposé spécifiquement au scénario 3A.

TXVI. Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 3A				
Situation insatisfaisante	Abduction		Prospective	
	Pensée divergente		Pensée convergente	Situation préférable
Situations problématiques observées	Conditions associées observées	Dispositions antisociales dérivées	Aménagements proposés aux conditions présentes dans le milieu	Dispositions anticipées
Compréhension difficile de l'état affectif des élèves par le personnel	Manque de moyens de communication entre membres du personnel Horaire serré des consultations auprès des professionnels	Disposition à la non-détection des problèmes affectant les élèves	Amélioration et facilitation des communications entre le personnel par l'ajout d'un système de facteur visant à distribuer les communications adressées au personnel scolaire en continu	Disposition à prévenir la dégradation des problèmes affectant les élèves

SCÉNARIO 3B : ajout d'un outil à haute intensité technologique

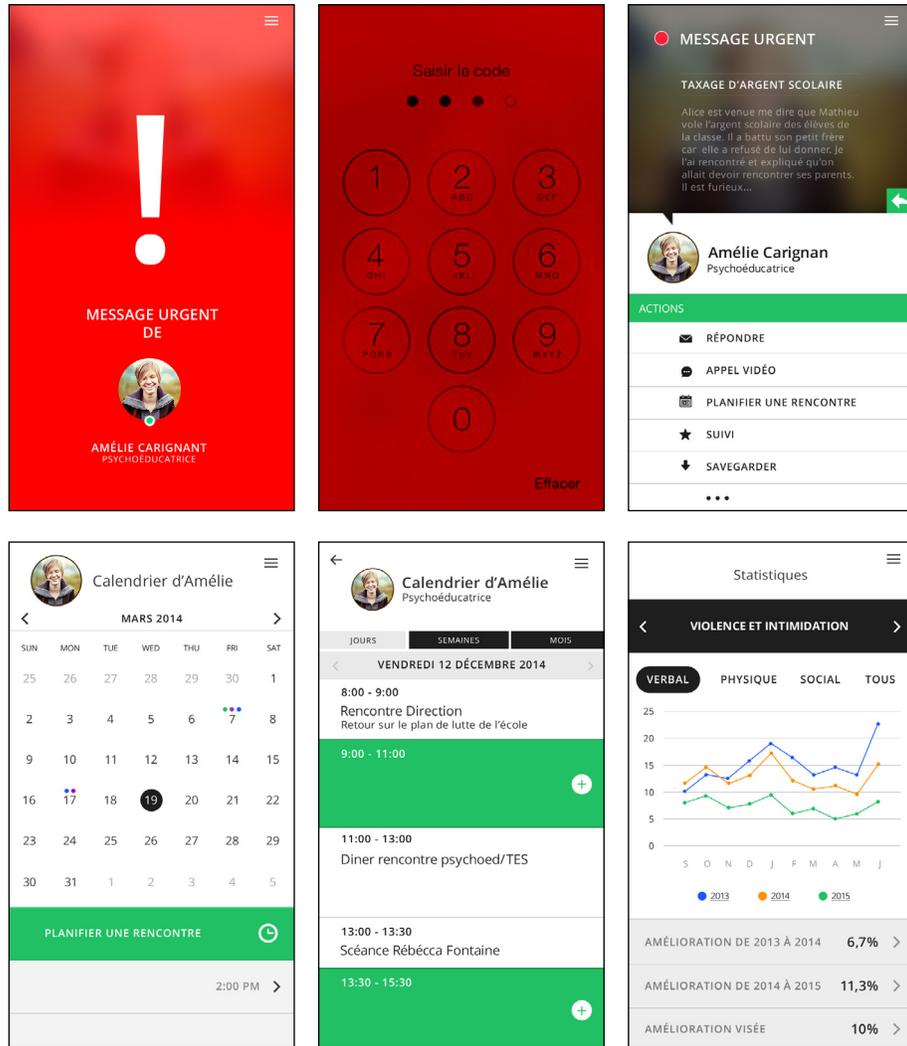
B Dans le même esprit, nous voulons offrir un outil qui permettra au personnel d'échanger en temps réel de façon intuitive et rapide. Nous proposons donc une application web et mobile qui permettra au personnel d'intervenir adéquatement lors d'une situation problématique, puisqu'ils seront en connaissance de cause. Il ne s'agit pas de réinventer la roue, les outils de communication mobile tels que les messages textes, les appels vidéos, les calendriers partagés n'ont rien de nouveau, mais il est essentiel de les adapter à l'environnement scolaire pour en faire une application simple et efficace qui sait répondre aux besoins du personnel et qui ne nuit pas à leurs tâches principales.

Imaginons à nouveau l'élève de la classe de 5^e année qui est de retour en classe après une rencontre avec la psychoéducatrice. L'enseignante remarque qu'il semble de mauvaise humeur, mais elle continue à expliquer les consignes à la classe. Soudainement, elle reçoit une alerte sur son téléphone intelligent. Normalement, elle aurait continué à expliquer les consignes, toutefois, comme l'alerte était accompagnée d'un signal sonore, cela signifie qu'il s'agit d'une communication urgente. Elle s'excuse donc à la classe et leur indique qu'elle a une urgence à régler. L'enseignante regarde son écran rouge, y entre son mot de passe et prend une minute pour lire le message provenant de la psychoéducatrice. Celle-ci lui expliquant que l'élève en question a été durement réprimandé après avoir frappé un élève durant le dîner et qu'il est menacé de suspension. Ce message a d'ailleurs automatiquement été envoyé à tout le personnel ayant à faire à cet élève afin qu'ils soient également aux faits des problèmes ayant lieu dans l'école. Voyant cela, l'enseignante ouvre le calendrier partagé de la psychoéducatrice afin de réserver une plage horaire pour la rencontrer, ça ira au lendemain matin et elle remarque que la technicienne en éducation spécialisée a immédiatement ajouté l'événement à son calendrier, signifiant qu'elle sera elle aussi présente. Entre temps, l'enseignante reprend de rapides explications pour permettre aux élèves de la classe de

commencer le travail. Ensuite, avant même que la crise n'éclate, l'enseignante demande à l'élève problématique de la rejoindre à l'extérieur de la classe. Elle prend donc quelques minutes pour discuter avec lui. Le connaissant bien, elle arrive à le calmer et lui propose des solutions pour réparer sa bétise.

Après la classe, l'enseignante consulte le profil d'action de cet élève. Il a effectivement une fiche plutôt négative. Comme les parents ont également accès à ce profil où les alertes sont affichées, dès le lendemain, elle reçoit un téléphone de la mère du garçon qui désire avoir plus de détail. L'enseignante lui explique la situation en s'appuyant sur les données du profil en ligne. Elles déterminent ensemble une stratégie à adopter afin d'éviter que l'élève poursuive dans une mauvaise voie.

Finalement, les statistiques des profils des élèves seraient automatiquement comptabilisées grâce à l'application, ce qui permettrait d'alléger le travail réalisé par la direction et les membres du comité intimidation, nécessaire afin de réaliser le rapport quantitatif exigé annuellement par le ministère au sujet de la violence et de l'intimidation à l'école et ainsi de permettre à ses membres de consacrer leur énergie à d'autres activités.



F9. Maquette de l'application — En haut à gauche : message urgent entrant, en haut au centre : le clavier servant à déverrouiller l'application, en haut à droite : l'affichage du message et des options de communication. En bas à gauche, l'interface du calendrier partagé, en bas au centre, l'option permettant de prendre rendez-vous, en bas à droite : les statistiques compilées des actions de violence et d'intimidation selon les années.

Le tableau suivant présente les conditions, les dispositions et l'aménagement spécifiquement en ce qui a trait à l'hypothèse de concept 3B. La colonne grisée offre plus de précisions par rapport à l'aménagement spécifique du scénario 3B.

TXVII. Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 3B				
Situation insatisfaisante	Abduction		Prospective	
	Pensée divergente		Pensée convergente	Situation préférable
Situations problématiques observées	Conditions associées observées	Dispositions antisociales dérivées	Aménagements proposés aux conditions présentes dans le milieu	Dispositions anticipées
Compréhension difficile de l'état affectif des élèves par le personnel	Manque de moyens de communication entre membres du personnel Horaire serré des consultations auprès des professionnels	Disposition à la non-détection des problèmes affectant les élèves	Amélioration des communications entre le personnel par l'implantation d'une application mobile permettant de partager des informations instantanément et de faciliter les échanges d'information grâce au regroupement de différents outils de partage sous une application conviviale	Disposition à prévenir la dégradation des problèmes affectant les élèves



SCÉNARIO 3C : réorganisation du système actuel avec haute intensité technologique

Dans le cadre de ce scénario, nous proposons une modification toute simple au système actuel, mais qui peut grandement accentuer les communications entre le personnel scolaire. En effet, nous pensons qu'il serait intéressant de permettre au personnel de communiquer entre eux grâce à leur téléphone intelligent.

Dans l'exemple du garçon en crise, lorsque l'enseignante explique les consignes et perçoit que l'élève s'agite, elle s'excuse à la classe, en profite pour glisser un mot sur l'utilisation respectueuse des technologies de communication tel qu'enseigné lors de sa formation sur l'utilisation des technologies de communication à l'école. Elle retourne ensuite à son bureau afin de consulter son téléphone intelligent. Elle constate qu'elle a reçu un message texte de la psychoéducatrice. En moins d'une minute, elle lit le bref message qui lui

explique la situation problématique où le garçon s'est fait prendre à frapper un autre élève durant la récréation. La psychoéducatrice précise qu'elle a expliqué au garçon qu'il est maintenant à risque d'être expulsé de l'école. L'enseignante comprenant maintenant la raison de l'agitation, termine rapidement ses explications afin que les élèves puissent commencer le travail et demande au garçon de la rejoindre à l'extérieur de la classe avant que ce dernier ne devienne ingérable.

Le tableau XVIII présente les conditions, les dispositions et l'aménagement de façon plus ciblée pour l'hypothèse de concept 3C. La colonne grisée offre plus de précisions par rapport à l'aménagement spécifique du scénario 3C.

TXVIII. Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 3C				
Situation insatisfaisante	Abduction		Prospective	
	Pensée divergente		Pensée convergente	Situation préférable
Situations problématiques observées	Conditions associées observées	Dispositions antisociales dérivées	Aménagements proposés aux conditions présentes dans le milieu	Dispositions anticipées
Compréhension difficile de l'état affectif des élèves par le personnel	Manque de moyens de communication entre membres du personnel Horaire serré des consultations auprès des professionnels	Disposition à la non-détection des problèmes affectant les élèves	Amélioration et facilitation des communications entre le personnel en permettant l'utilisation des téléphones intelligents par le personnel dans l'école	Disposition à prévenir la dégradation des problèmes affectant les élèves

SCÉNARIO 3D : réorganisation du système avec faible intensité technologique

Ce scénario cherche à réorganiser le système pour améliorer les communications entre le personnel sans faire appel à des solutions technologiques. Or, nous avons pensé qu'il serait possible de revoir la disposition des bureaux administratifs ainsi que des pigeonniers du personnel scolaire afin de les rendre plus accessibles tant pour la réception que le dépôt de communications.

Dans le cas du scénario du garçon en crise suite à sa rencontre avec la psychoéducatrice, cette solution n'est pas adéquate puisque cette situation exige un traitement instantané. Néanmoins, si nous prenons l'exemple de l'enseignante de 4^e année qui a découvert une situation d'extorsion dans sa classe, seulement après des semaines, cette proposition pourrait contribuer à régler ce genre de conflits.

En effet, les enseignants ont rarement le temps de passer à leur pigeonnier ou de communiquer entre eux à moins qu'ils ne soient voisins de classe ou bons amis dans la vie. Le pigeonnier devient donc le moyen de communication de prédilection, mais il est souvent confiné à l'extrémité de l'école.

Comme notre enseignante de 4^e année est affectée à la surveillance des récréations cette semaine, elle n'a aucun temps pour passer à son pigeonnier. Durant le diner, elle s'occupe des Gazelles, un groupe de jeunes sportives de l'école qu'elle doit accompagner à la piscine. Finalement, en fin de journée elle offre de l'aide au devoir et doit ensuite se dépêcher de retourner chez elle afin de s'occuper de ses propres enfants. Ce faisant, il peut se passer plusieurs jours avant qu'elle ne puisse aller à son pigeonnier pour déposer une communication aux autres membres du personnel ou encore pour prendre les communications qui auraient été laissées dans son propre pigeonnier.

Or, la semaine suivante, l'enseignante de 4^e année entre le lundi matin et constate que des modifications ont été faites à l'aménagement de l'école. En se rendant à sa classe par le couloir principal que tout le personnel doit nécessairement utiliser, elle remarque que les pigeonniers ont été installés à cet endroit. Elle aperçoit donc plusieurs messages dans le sien et est soulagée d'avoir maintenant accès à son pigeonnier sur son chemin de tous les jours. Elle doit maintenant utiliser la clé de sa classe afin de déverrouiller son pigeonnier et elle prend

la pile de documents qui s'y sont accumulés la semaine précédente. Parmi plusieurs lettres administratives, une note écrite à la main attire son attention. Il s'agit d'un message daté du début de la semaine précédente, rédigée par une enseignante de 2^e année. Les classes de 1^{er} et 2^e année étant situées dans l'aile opposée, elles ne se croisent que très rarement. L'enseignante est abasourdie d'apprendre qu'il y a une situation d'extorsion qui évolue dans sa classe, sous son nez, sans même qu'elle en ait connaissance. L'enseignante de 4^e année se rend compte à quel point il est important qu'elle consulte son pigeonnier et se demande combien de temps encore cette situation d'extorsion aurait duré si les pigeonniers n'avaient pas été déplacés dans cet endroit accessible. « *Je croyais connaître mes élèves* », dit-elle. Bref, l'enseignante de 2^e année a pris connaissance de cette situation, car dans sa classe, la petite sœur d'un élève refusant de se soumettre à de l'extorsion s'est fait menacer par l'agresseur.

Sans plus attendre, l'enseignante de 4^e année a appelé les parents de l'élève problématique pour planifier une rencontre avec eux et leur fils. Lorsque les élèves sont entrés en classe, elle a dit à l'élève qu'elle souhaitait le rencontrer durant la récréation. Étant aux faits de la situation, elle peut maintenant tenter de la redresser.

Finalement, le tableau suivant présente les conditions, les dispositions et l'aménagement spécifiquement en ce qui a trait à l'hypothèse de concept 3D. La colonne grisée offre plus de précisions par rapport à l'aménagement spécifique du scénario 3D.

TXIX. Dispositions et possibilités spécifiques à l'aménagement du scénario 3D				
Situation insatisfaisante	Abduction		Prospective	
	Pensée divergente		Pensée convergente	Situation préférable
Situations problématiques observées	Conditions associées observées	Dispositions antisociales dérivées	Aménagements proposés aux conditions présentes dans le milieu	Dispositions anticipées
Compréhension difficile de l'état affectif des élèves par le personnel	Manque de moyens de communication entre membres du personnel Horaire serré des consultations auprès des professionnels	Disposition à la non-détection des problèmes affectant les élèves	Facilitation des communications entre le personnel en réaménageant les pigeonniers du personnel afin de les rendre plus accessibles	Disposition à prévenir la dégradation des problèmes affectant les élèves

5.4 Réflexion sur le processus

En observant la situation de l'intimidation à l'école sous un regard écologique, nous avons réalisé à quel point les dispositions de la situation scolaire qu'il serait intéressant de modifier sont nombreuses. Toutefois, en regardant seulement la phase de projet de cette recherche-projet, nous constatons que ce regard élargi ayant fait émerger plusieurs problématiques passionnantes peut s'avérer vertigineux pour une chercheuse inexpérimentée. En effet, il devient facile de tomber dans le piège de vouloir modifier chacune de ces dispositions, sans en mener une complètement au bout. Il est difficile d'accepter de se concentrer sur une seule disposition et de fermer les yeux sur les autres, c'est à tout le moins ce que nous avons expérimenté durant cette phase de projet. En effet, l'ampleur de la problématique de l'intimidation à l'école nous a amenés à douter que le fait de modifier une seule disposition ait un impact suffisant sur la problématique. Avec le recul, nous croyons que malgré la complexité de la problématique, si le but est de mener un projet jusqu'à la phase d'implémentation, il n'est pas dans l'intérêt du designer de diverger dans de multiples directions, puisque cela a comme effet de grandement alourdir la réalisation des phases suivant l'idéation.

Malgré cela, l'intention de cette maîtrise était avant tout de réaliser une recherche visant à comprendre comment le designer peut aborder la problématique de l'intimidation à l'école. Plus précisément, nous cherchions à comprendre comment l'*affordance*, qui ouvre sur la notion de possibilités offertes dans une situation, peut s'avérer porteuse pour les designers afin de traiter des problématiques sociales. Dans cette optique, nous posons un regard réflexif sur notre démarche de projet. Cela nous amène à affirmer que l'observation réalisée sous le regard de l'*affordance* nous a permis d'identifier bon nombre de dispositions présentes dans la situation scolaire et pouvant être modifiées afin d'offrir de nouvelles possibilités qui peuvent contribuer à neutraliser le phénomène d'intimidation à l'école. Ces dispositions à modifier sont en fait ce que l'on nomme communément opportunités de design dans le champ du design. Les hypothèses de concepts développées permettent de mettre en lumière comment les designers peuvent saisir ces dispositions et les modifier afin de transformer une situation sociale problématique en une situation préférable. De plus, la présentation des hypothèses de concept sous la forme de scénarios démontre à quel point il est important de s'imprégner de la situation que nous souhaitons modifier, afin d'arriver à intervenir adéquatement. Finalement, la réalisation de ces scénarios nous a amenés à réfléchir à la question de l'expérience d'usage. Nos hypothèses de concept présentées sous forme de scénarios présentent également l'expérience d'usage, qui nous est apparue comme un enjeu important afin de maximiser les chances pour une nouvelle disposition de se réaliser.

5.5 Conclusion

La recherche-projet est extrêmement stimulante pour un chercheur-designer étant imprégné de la culture du projet (Vial, 2015). Notre recherche réalisée sous le regard de l'*affordance* nous a permis d'identifier trois dispositions à modifier, que l'on peut également nommer des opportunités de design. Il s'agit notamment du manque de possibilités de se valoriser à l'école, de la possibilité de discrimination due aux performances scolaires et finalement, le manque de possibilités de communication entre le personnel scolaire.

Les hypothèses de concept présentées dans le présent chapitre ont permis de démontrer qu'une perspective écologique axée sur la notion de possibilités offertes dans l'environnement peut s'avérer intéressante afin de trouver de nouvelles avenues permettant de participer à la lutte contre l'intimidation à l'école, souvent abordée sous un angle plus individuel. Le prochain chapitre présente la discussion finale entourant l'ensemble du processus de recherche-projet présenté de façon détaillée dans les chapitres précédents.

CHAPITRE 6

Discussion et conclusion

L'intimidation à l'école est un sujet qui nous interpelle grandement, car tel que présenté au premier chapitre, elle peut avoir des conséquences dévastatrices menant à une faible estime de soi, une tendance à la dépression et même au suicide (Olweus, 1993). Récemment, cette problématique a fait grand bruit puisqu'une série d'événements a été relatée dans les médias (Lorenzo, 2012, Thériault, 2012, Banerjee, 2013). Prenant conscience de la gravité de ce phénomène, notre instinct de designer désireux de transformer une situation actuelle en situation préférable a été interpellé. En étudiant l'abondante littérature issue du champ de la psychologie traitant du sujet de l'intimidation à l'école, nous avons saisi les principaux types d'intimidations, soit directs et indirects, ainsi que le caractère relationnel de l'intimidation à l'école, qui fait intervenir un ou des agresseurs, une victime ainsi que les pairs (Pepler et Craig, 2008). Les chercheurs en psychologie ont d'ailleurs suggéré que les solutions permettant de contrer l'intimidation devaient porter sur l'amélioration de compétences relationnelles.

La majorité des plans de lutte à l'intimidation que l'on retrouve dans les écoles sont également inspirés des études en psychologie. Ils sont plus précisément issus du plan de lutte élaboré par le père de la recherche sur l'intimidation à l'école, Dan Olweus, chercheur à l'université de Bergen en Norvège (Olweus, 1993). Ce plan de lutte a eu un certain succès en Norvège, soit 50 % d'amélioration. Toutefois, les études ont démontré que le taux de réussite était très bas en Amérique du Nord, due à une réalité qui diffère grandement des pays scandinaves, faisant en sorte que l'investissement exigé par ces plans de lutte n'est pas soutenable lorsque l'on considère la réalité de l'environnement scolaire (Limber, 2011). Ces programmes sont principalement basés sur une approche individuelle, où l'on cherche à intervenir auprès des agresseurs et des victimes. Or, une enquête démontrant également l'inefficacité des plans de lutte à l'exception de l'Italie, la Finlande et les pays scandinaves a suggéré que l'élément clé était peut-être davantage le climat que nous retrouvons dans les écoles de ces pays et suggère que les études futures se penchent sur cet aspect (Smith et coll., 2004).

Ce faisant, nous avons considéré ce constat au sujet du climat scolaire telle une opportunité d'ancrer notre recherche en design. En effet, en tant que designers, notre champ de compétences est très différent de celui de la psychologie et l'idée de désindividualiser la problématique de l'intimidation à l'école nous est apparue comme un bon moyen d'offrir un regard nouveau, propre au design, afin de tenter de contrer le phénomène de l'intimidation à l'école à la source. En effet, le champ de compétence

des designers consiste à réfléchir aux interactions entre l'homme et l'environnement afin d'en saisir les conditions et de les améliorer (Findeli, 2015, Simon, 1969). Ce faisant, nous avons entrepris une recherche-projet permettant de questionner l'environnement scolaire au sens large, incluant tant les personnes que les équipements physiques, l'organisation, les règles, les valeurs, etc.

Pour ce faire, nous avons réalisé des observations d'environ un mois à l'école primaire. Ces observations ont été réalisées sous le regard de l'*affordance* afin d'adopter une vision écologique du climat scolaire. Notre étude cherchait d'ailleurs à comprendre comment une telle approche peut s'avérer porteuse pour des designers œuvrant sur des problématiques sociales. La théorie de l'*affordance* que nous avons utilisée dans le cadre de cette recherche caractérise la relation entre les caractéristiques de l'environnement et les capacités d'un individu (Chemero, 2003). L'*affordance* est en fait une disposition à mener une action, mais rappelons que Chemero précise qu'une disposition, même dans les conditions idéales, ne réussira pas à tout coup, mais elle peut à tout le moins offrir la possibilité de réussir l'action. Cette idée d'offrir des possibilités nous a amenés à ajouter une notion complémentaire à la théorie de l'*affordance*, c'est-à-dire le concept des *capabilités*. En effet, le concept de *capabilité* s'apparente à la théorie de l'*affordance*, puisque dans les deux cas, il s'agit de considérer la relation entre l'environnement et les capacités de l'individu. Toutefois, dans le cas des *capabilités*, il s'agit plus précisément des possibilités offertes dans l'environnement combinées aux capacités de l'individu (Nussbaum, 2011). Ce qui nous a particulièrement interpellés dans ce concept des *capabilités* est l'idée d'inciter à certaines actions grâce aux possibilités offertes aux individus, ce qui contraste avec l'idée d'imposer certaines actions par la force ou la sanction, comme c'est souvent le cas dans les écoles. Dans cette optique, le climat scolaire peut encourager certains comportements. En effet, le climat d'une école est ce qui caractérise l'ensemble des situations sociales auquel nous pouvons nous attendre dans un tel environnement. Or, le climat présente des propriétés qui offrent certaines possibilités.

Néanmoins, si nous assumons qu'il est possible d'offrir certaines dispositions qui offrent des possibilités aux individus pour agir de façon prosociale, nous devons également présumer qu'il peut exister des dispositions qui offrent plutôt des possibilités d'encourager des comportements antisociaux. Ce faisant, lors de nos observations nous avons cherché à saisir quelles dispositions présentes dans la situation scolaire peuvent mener à des comportements d'intimidation à l'école. Nous les avons présentés en détail au chapitre quatre, à travers notre récit ethnographique ainsi que de façon plus synthétique dans le tableau VII. La pertinence pour les designers d'identifier ces dispositions est de les voir comme des opportunités de design, où l'on tente de transformer ces dispositions qui peuvent mener à des comportements indésirables, en proposant des solutions qui offrent de nouvelles possibilités pouvant mener à des comportements désirables. C'est ce que nous démontrons dans la phase projet du chapitre 5, c'est-à-dire que grâce à nos observations réalisées sous le regard de l'*affordance*, nous avons été en mesure d'identifier plusieurs dispositions. Nous avons ensuite cherché à modifier celles-ci grâce à nos hypothèses de concepts, dans le but d'offrir de nouvelles possibilités qui encouragent l'agir prosocial.

Or, si nous analysons cette démarche de projet, nous remarquons qu'elle donne lieu à des propositions qui ne semblent pas directement liées au phénomène de l'intimidation. C'est particulièrement vrai si l'on considère l'intimidation comme un phénomène psychologique, imputable aux individus qui en sont les auteurs et les victimes. Toutefois, nos propositions ne concernent pas spécifiquement les élèves « problématiques », elles concernent des dispositions qui caractérisent la situation scolaire dans son ensemble, telle que la réalisation des passions, la mesure des performances et la communication entre le personnel. Nos propositions s'intègrent à l'environnement pour former une base de survenance différente, c'est-à-dire offrir de nouvelles possibilités qui pourraient encourager les comportements prosociaux. Ce faisant, elles illustrent comment des enjeux de différents ordres peuvent se frayer un chemin dans les cahiers de charge de projets de design. Notre recherche-projet tend donc à démontrer qu'il est légitime de traiter des enjeux sociaux-affectifs dans le cadre de projets de design, et propose une manière de s'y prendre. Il faut notamment savoir repérer les manifestations de la disposition, qui est en fait l'enjeu auquel nous tentons de répondre et que nous nommons aussi opportunité de design. Il faut également détecter ce qui compose la base de survenance de cette disposition, ce que nous avons fait en proposant différentes hypothèses explicatives pointant vers des opportunités de design qui cherchent à modifier cette survenance dans le but de transformer la situation actuelle en une situation préférable. Les modalités essentielles permettant l'intégration de tels enjeux en design consistent donc d'une part à utiliser le récit ethnographique parce qu'il est synthétique et qu'il permet de saisir la disposition par l'expérience. Les modalités comprennent également l'utilisation des scénarios d'usage qui permet d'imaginer les survenances possibles à l'intérieur d'une situation déterminée par une innovation.

Finalement, notre recherche-projet ouvre sur un nouveau questionnement qui met en relation la théorie de l'*affordance* et l'expérience d'usage. En effet, tel que nous l'avons mentionné précédemment, bien qu'il soit possible de changer la base de survenance d'une disposition, c'est-à-dire de modifier les conditions du climat scolaire, il n'est pas garanti que la nouvelle disposition se réalisera (Chemero, 2003). Toutefois, notre démarche nous a amenés à penser que de réfléchir à la qualité de l'expérience d'usage offerte par la nouvelle disposition permet à tout le moins d'augmenter les chances de réussite de cette dernière. C'est le cas du cahier de notes au secrétariat, présenté à la page 51 de notre récit ethnographique, qui est à l'origine de cette nouvelle hypothèse. Effectivement, bien qu'une nouvelle disposition ait été offerte grâce au cahier de notes au secrétariat, l'expérience d'usage proposée n'aurait pas permis aux usagers de s'approprier la disposition et conséquemment, n'aurait pas amené la disposition à se réaliser. Il convient maintenant, dans le cas d'une étude ultérieure, d'approfondir la notion de disposition amenée par la théorie de l'*affordance*, en questionnant l'influence que peut avoir la qualité de l'expérience sur la réalisation d'une disposition. La notion d'expérience d'usage étant au cœur de l'expertise du designer, si cette hypothèse devait s'avérer, cela viendrait renforcer la pertinence de l'intervention du designer dans les domaines sociaux et de politiques publiques, où tout est question de possibilités offertes aux citoyens.

6.1. Limites de l'étude

Tel que nous l'avons expliqué précédemment, bien que nous ayons choisi de mener une recherche-projet, nous n'avons pas été en mesure de mener le projet jusqu'à une réelle phase de prototypage en contexte. Cette phase est importante puisqu'elle permet de valider l'impact des solutions proposées pour les raffiner (Buchenau et Fulton Suri, 2000). Dans le cas présent, notre seule validation provient d'une rétroaction réalisée auprès de quelques membres du personnel rencontrés a posteriori afin de discuter de nos hypothèses de concepts. Si nous nous étions concentrés sur une seule opportunité de design plutôt que d'en aborder trois, cela aurait certainement accentué les chances d'effectuer les phases subséquentes. Toutefois, le temps n'est pas la seule difficulté ayant empêché d'atteindre ces phases. En effet, une fois que nous avons eu terminé notre terrain d'observation d'un mois à l'école primaire, il a été impossible d'accéder à ce terrain à nouveau, étant donné la lourdeur administrative qui entoure l'accès aux écoles et la difficulté d'obtenir l'accord d'un enseignant pour accéder à sa classe. Bref, des phases auraient permis de valider si la modification des dispositions pouvait réellement changer le comportement des élèves. Toutefois, les changements proposés risquent d'être perceptibles à long terme, ce faisant, il aurait probablement été impossible de constater des changements au moment même.

Aussi, nous aurions souhaité pouvoir approfondir nos observations en allant poser des questions à certains élèves. Toutefois, cela implique des risques au niveau de l'éthique que nous avons tenu à éviter. Ces réponses auraient certainement pu nous amener à identifier d'autres dispositions et à valider nos hypothèses explicatives. Nous tenons ainsi à rester humbles par rapport aux trois opportunités saisies, sachant qu'il ne s'agit certainement pas des seules possibilités qui auraient pu et qui pourront éventuellement émerger d'une étude semblable. Cela nous amène également à réaliser à quel point nous sommes en quelque sorte à la merci de notre terrain de recherche, qui s'avère tellement riche, mais également très imprévisible.

De plus, précisons que le fait d'avoir réalisé notre enquête à l'école primaire représente également une limite. En effet, sachant que l'intimidation culmine entre la 5^e année du primaire et la 3^e année du secondaire, il aurait été intéressant d'observer la situation des écoles secondaires, qui diffère en partie de la situation de l'école primaire. Pour ne donner que quelques exemples, à l'école secondaire les élèves ont une plus grande liberté lors des pauses et de l'heure du dîner. Aussi, les élèves du secondaire changent continuellement de groupe classe et d'enseignants. Bien que nous n'ayons pas observé à l'école secondaire, notre expérience à l'école primaire nous amène à croire que certaines propriétés de cette situation puissent également offrir d'autres dispositions à l'intimidation.

Finalement, lorsque nous avons entamé notre recherche au sujet de l'intimidation à l'école, l'orientation que nous allions prendre était encore floue. Ce faisant, il nous a d'abord semblé logique de consulter en détail le corpus théorique entourant le sujet de l'intimidation à l'école qui est d'ailleurs présenté au chapitre 1. Or, l'évolution de notre étude nous a finalement amenés à nous intéresser au climat scolaire

au sens large. Avec le recul, nous réalisons qu'il aurait été intéressant d'avoir une compréhension plus approfondie du système d'éducation québécois plutôt que de nous limiter à notre compréhension acquise lors de notre terrain d'enquête. Nous sommes conscients que cela fait peser un certain risque au niveau de nos hypothèses de concepts, bien qu'elles n'étaient qu'un prétexte afin de comprendre comment le designer peut aborder des problématiques sociales.

6.2. Réflexion périphérique : les possibilités du « *design thinking* » en éducation

Notre démarche nous a amenés à une réflexion périphérique au sujet de l'intégration de la pensée par le design à l'école. À l'heure actuelle, de nombreux groupes à travers le monde tentent d'implanter des notions de « *design thinking* » dans l'enseignement aux jeunes dans les écoles (Speicher, 2013). Nous croyons que cette idée est très intéressante puisqu'il est suggéré que le design peut amener les jeunes à être sensibles, ouverts d'esprit, critiques et créatifs (Wootton, 2011), des caractéristiques semblables aux humanités, qui ne peuvent qu'aider à améliorer le climat scolaire. Nous croyons toutefois qu'une implantation de la sorte devra se faire au sein de la culture d'une école en entier, et même plus largement au niveau du système d'éducation, afin d'offrir les dispositions nécessaires lui permettant de se réaliser. Comme expliqué précédemment, lors de la présente étude nous avons envisagé d'intégrer des ateliers de design empathique à l'école. Toutefois, notre étude nous a amenés à saisir la réalité de la situation scolaire où le manque de temps qu'éprouve déjà le personnel rend difficile l'ajout d'une matière supplémentaire. C'est pourquoi nous croyons qu'il pourrait être intéressant que notre système d'éducation s'inspire des valeurs propagées par le « *design thinking* » afin d'orchestrer un changement en profondeur au niveau de l'enseignement.

Cela signifie avant tout des changements au niveau de la formation des enseignants qui pourraient gagner à recevoir un enseignement en ligne avec les humanités, valeurs que les designers tentent également d'utiliser dans leur pratique. En effet, tout comme pour les enseignants, si un designer est dénué de sensibilité, d'empathie et de pensée critique, il sera incapable de faire son travail adéquatement. Il a été suggéré que les futurs designers gagneraient à recevoir un enseignement abordant des notions d'éthique et de morale (Proulx, 2015). Cela permettrait de développer des designers naturellement sensibles et empathiques qui pourront mieux comprendre les besoins des usagers pour qui ils conçoivent. Nous pensons qu'il en est de même pour la formation des enseignants, qui doit s'assurer de mettre l'accent sur la sensibilité, l'empathie et la pensée critique afin qu'ils puissent transmettre ces valeurs aux élèves et utiliser ces compétences afin de saisir les opportunités de design qui surgissent dans leur environnement.

En effet, durant nos observations dans deux écoles primaires, nous avons constaté que l'environnement scolaire regorge d'opportunités de design qui apparaissent au quotidien selon les agissements des élèves. Notre intention initiale dans le cadre de cette recherche était d'ailleurs d'observer les opportunités de design qui surgissent dans l'environnement scolaire afin d'élaborer des ateliers qui

permettraient d'accentuer l'empathie, l'ouverture d'esprit, la pensée critique, etc. Nous avons déjà imaginé quelques activités lorsque nous avons réalisé que l'intérêt d'une telle démarche résidait plutôt dans l'idée de donner les moyens aux enseignants de saisir eux-mêmes les opportunités de design dans leur quotidien et de les outiller afin qu'ils puissent adapter leur enseignement aux besoins de leurs élèves.

Durant nos observations, nous avons remarqué que la nature du métier d'enseignant requiert de la créativité et de la sensibilité induites par les nombreuses situations auxquelles ils sont confrontés. Tout comme les designers, ils aiment passer en mode solution, ils s'adaptent constamment à leur environnement et mettent en action des projets imparfaits, mais qui ont un impact et peuvent évoluer. Dans cet esprit, nous croyons qu'il est préférable de donner aux enseignants les notions nécessaires afin qu'ils comprennent, par exemple, comment accentuer l'empathie chez les jeunes, plutôt que de leur proposer des idées toutes faites qui ne sont peut-être pas adaptées à leur besoin et ceux de leurs élèves. Nous croyons qu'il serait intéressant d'outiller les enseignants afin qu'ils sachent saisir les opportunités de design qui s'offrent à eux au quotidien afin qu'ils conçoivent leur propre activité et qu'ils soient en mesure de continuellement se renouveler et s'adapter selon les problématiques qui émergent dans leur classe.

C'est d'ailleurs une idée qu'explore actuellement *IDEO*, une firme spécialisée en « *design thinking* » qui a formé ce qu'ils nomment l'« *education studio* » afin de mettre la pensée par le design au profit des écoles. Ces derniers travaillent afin de rendre les classes, les cafétérias, les horaires, les contenus de cours, mieux centrés sur les besoins des élèves et du personnel. Mais il y a également un volet participatif, où *IDEO* tente d'enseigner le « *design thinking* » au personnel enseignant, afin qu'il soit en mesure de saisir les opportunités de design dans leur environnement et de les transformer en solutions concrètes. *IDEO* propose d'ailleurs un document en ligne servant de « coffre à outils » pour les enseignants désireux de mettre en place une démarche de « *design thinking* » au sein de leur école, ainsi qu'un site Internet entièrement dédié aux enseignants³. *IDEO* participe à des projets aussi diversifiés que l'aménagement de classes et d'écoles, l'intégration des technologies informatiques en éducation, la persévérance scolaire, l'adaptation de cursus d'enseignement afin de satisfaire les besoins du 21^e siècle, etc.

En somme, nous pensons que le même genre de démarche collaborative entre enseignants et designers pourrait être mis en place au Québec afin d'aborder la problématique d'intimidation à l'école. Cependant, nous croyons par-dessus tout qu'une telle démarche devrait s'effectuer à une échelle plus large, afin de changer le système d'éducation en entier pour qu'il inclue les humanités. Cela serait nécessaire et judicieux afin d'agir en amont de l'intimidation et de bâtir notre société sur des valeurs d'ouverture d'esprit, de non-jugement, d'empathie et de pensée critique.

3. www.designthinkingforeducators.com

6.3. Conclusion

Pour conclure, bien que cette recherche-projet comporte certaines limites, les hypothèses de concepts proposées pour participer à la lutte contre l'intimidation à l'école démontrent l'intérêt de la théorie de l'*affordance* pour aborder des problématiques sociales en design. Cette dernière nous a permis de saisir les dispositions initiales de la situation scolaire, et la richesse de nos observations nous a permis de proposer des scénarios qui ouvrent à de nouvelles possibilités. L'observation et la réalisation de scénarios deviennent donc des modalités essentielles afin d'utiliser la théorie de l'*affordance* de façon pertinente pour les designers s'intéressant à des enjeux sociaux.

Finalement, nous invitons les recherches futures en design social à s'intéresser plus spécifiquement à la notion de qualité de l'expérience offerte par une disposition. En effet, durant notre étude, il nous a semblé que la qualité de l'expérience puisse contribuer à maximiser les chances de réalisation d'une disposition. L'expérience d'usage étant l'un des principaux champs d'expertise des designers, si cette hypothèse devait s'avérer, cela pourrait ajouter un argument démontrant l'importance d'impliquer les designers dans les sphères sociales et des politiques publiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Archer, J. et Côté, S. (2005). *Sex Differences in Aggressive Behavior: A Developmental and Evolutionary Perspective*. Guilford Press. Tel que cité dans Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90-126.
- Banerjee, S. (2013, 4 octobre) Rehtaeh Parsons voulait parler de son histoire aux médias. *huffingtonpost.ca* repéré à http://quebec.huffingtonpost.ca/2013/10/04/rehtaeh-parsons-medias_n_4046346.html
- Batson C.D., Early, S. et Salvarani, G. (1997). Perspective taking: Imagining how another feels versus imagining how you would feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(7), 751-758.
- Battarbee, K. (2004). *Co-experience: understanding user experience in social interaction*. Finlande : Aalto University.
- Battarbee, K. et Koskinen, I., (2005). Co-experience: user experience as interaction. *CoDesign*, 1(1), 5-18.
- Becker, H. (1983) *Outsiders*. Free Press Of Glencoe.
- Benelli, N. (2011). Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive: les défis d'une construction a posteriori. *Recherches qualitatives*, 40-50.
- Bentham, J. (1791) *Panoptique : mémoire sur un nouveau principe pour construire des maisons d'inspection, et nommément des maisons de force*, éd. Étienne Dumont. Cette œuvre est reproduite intégralement dans une édition de Mille et Une Nuits (traduit par C. Laval), Paris, 2002.
- Björkqvist, K., Österman, K. et Kaukiainen, A. (2000) Social intelligence - empathy = aggression ? *Aggression and Violent Behavior*, 5(2), 191-200.
- Bousbaci, R. (2010). S'exercer à l'empathie : une expérience pédagogique en design d'intérieur. *Les ateliers de l'éthique*, 5(2), 126-143.
- Buchanan, R. (1992) Wicked Problems in Design Thinking. *Design Issues*, 8, 5-21.
- Buchenau, M. et Suri, J. F. (2000, August). Experience prototyping. Dans *Proceedings of the 3rd conference on Designing interactive systems: processes, practices, methods, and techniques* (pp. 424-433). ACM.
- Caravita, S.C.C. et Di Blasio, P. (2009). Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying. *Social Development*, 18(1), 140-163.
- Cefaï, D. (2010) *L'engagement ethnographique*. Paris : Éditions des hautes études en sciences sociales.
- Chemero, A. (2003) An Outline of a Theory of Affordances, *Ecological Psychology*, 15(2), 181-195.
- Carr, D. (2005). On the contribution of literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion. *Journal of Moral Education*, 34(2), 137-151.
- Cohen, D. et Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental psychology*, 32(6), 988-998.
- Comment noter vos élèves. (s.d.). Dans Classe Inversée, un site de conseils et idées pour les enseignants. Repéré le 17 novembre 2015 à <http://www.classeinversee.com/conseils-et-idees/#Comment-noter-vos-eleves>
- Cousin, V. (1853) *Du vrai, du beau, du bien*. Paris : Didier.
- Craig, W., Pepler, D. et Atlas, R. (2000). Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom. *School Psychology International*, 21(22), 22-36.
- Daily, B. et Suggs, S. (2010) Teachers' experiences with humane education and animals in the elementary classroom: implications for empathy development. *Journal of Moral Education*, 39(1), 101-112.
- Davidson, L. (2003). *Living outside mental illness: Qualitative studies of recovery in schizophrenia*. New York: New York University Press.
- Dorst, K. (2015). *Frame innovation*. Cambridge : MIT Press.
- Findeli A. (2015). La recherche-projet en design et la question de la question de recherche : essai de clarification conceptuelle», *Sciences du Design*, 1(1), 45-57.
- Foucault, M. (1975) *Surveiller et punir, naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Fulton Suri, J. (2003). The experience evolution: developments in design practice. *The Design Journal*, 6 (2), 39-48.
- Gibbons, S. (31 juillet 2016) Design Thinking 101, repéré à <https://www.nngroup.com/articles/design-thinking/>
- Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Boston : Houghton Mifflin.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston : Houghton Mifflin.

- Grading, P., Strohmeier, D. et Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying. *Zeitschrift für Psychologie/ Journal of Psychology*, 217(4), 205-213.
- Haner, D., Pepler, D., Cummings, J. et Rubin-Vaughan, A. (2010). The Role of Arts-Based Curricula in Bullying Prevention: Elijah's Kite—A Children's Opera. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 55-69.
- Hanington, B. (2003) Methods in the Making: A Perspective on the State of Human Research in Design. *Design Issues*, 19(4), 9-18.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. et Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527.
- IDEO, (2015) The Field Guide to Human-Centered Design. Repéré à <http://www.designkit.org/resources/1>
- Ivey, M. et Sanders, E. (2006). Designing a physical environment for co-experience and assessing participant use. Dans *Wonderground, Design Research Society International Conference* (pp. 1-35).
- Jorland, G. et Thirioux, B. (2008) « Note sur l'origine de l'empathie ». *Revue de métaphysique et de morale*, 58(2), 269-280.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Östermen, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. et al. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25(2), 81-89.
- Krippendorff, K. (1989). On the essential contexts of artifacts or on the proposition that "design is making sense (of things)". *Design Issues*, 5(2), 9-39.
- Koskinen, I., Battarbee, K. et Mattelmäki, T. (2003) *Empathic Design: User Experience in Product Design*. Finlande : IT Press.
- Kouprine, M. et Visser, F.S. (2009). A framework for empathy in design: stepping into and out of the user's life. *Journal of Engineering Design*, 20(5), 437-448.
- Lanque, S. (9 juillet 2015) IDEO's 6 Step Human-Centered Design Process: How to Make Things People Want. Repéré à <http://www.usertesting.com/blog/2015/07/09/how-ideo-uses-customer-insights-to-design-innovative-products-users-love/>
- Leblanc, J. (23 août 2014) Victimes des compressions, les enseignants manquent de temps, *Le Devoir*. repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/416359/victimes-des-compressions-les-enseignants-manquent-de-temps>
- Legault, M. (2014, octobre). Prévenir l'intimidation. Forumsurla lutte contre l'intimidation, Québec. Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=7oekLLrAVS8&index=2&list=PL_ZhUXOorbOzI7UC5alozhDAVq9302Ba à 33 minutes.
- Leonard, D. et Rayport, J.F. (1997). Spark innovation through empathic design. *Harvard Business Review*, 75(6), 102-113.
- Limber, S.P. (2011). Development, Evaluation, and Future Directions of the Olweus Bullying Prevention Program. *Journal of School Violence*, 10(1), p. 71-87.
- Lorenzo, S. (2012, 12 octobre) Le suicide d'une adolescente canadienne harcelée émeut le web. *huffingtonpost.fr* repéré à http://www.huffingtonpost.fr/2012/10/12/une-adolescente-canadienne-se-tue-apres-avoir-poste-une-video-sur-youtube_n_1961331.html
- Manzani, E. et Jégou, F. (2000). *The construction of design orienting scenario* (Rapport final). Delft : Faculty of Technology, Policy and Management, Delft University of Technology.
- Marquette, D. (s. d.). Remords et culpabilité [Billet de blogue]. Repéré à <http://www.cles.com/chronique/remords-et-culpabilite/page/0/1>
- Martin, B. et Hanington, B. (2012) *Universal Methods of Design*, Beverly : Rockport Publishers
- Ministère de la famille du Québec. (2014, octobre). Forum sur la lutte contre l'intimidation. Québec.
- Michel, N. (24 juin 2014) Collège : faut-il supprimer les notes ? [Article de blog] Repéré le 16 novembre 2015 à <http://www.geoado.com/actualites/college-supprimer-notes-19477>
- Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-fisch, Y., Overpeck, M. et HBSC Bullying Writing Group. Cross-national time trends in bullying behaviour 1994-2006: findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*, 2009, 54(S2), 225-234.
- Newman, D. (2010) The Process of Design Squiggle. Repéré à <http://cargocollective.com/central/The-Design-Squiggle>
- Nielsen, J. (1994) *Usability Engineering*, Cambridge : AP Professional.
- Nielsen, J. et Levy, J. (1994). Measuring usability - preference vs. performance. *Communications of the ACM* 37, 4 (Avril), 66-75.
- Noel Treml, J. (2001) Bullying as a social malady in contemporary Japan. *International Social Work*, 44(1), 107-117.
- Norman, D. A. (1988). *The Design of Everyday Things*. New York: Doubleday.
- Nussbaum, M. (2006) Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385-395.
- Nussbaum, M. (2010). *Les émotions démocratiques* (traduit par S. Chavel). Paris : Climats.
- Nussbaum, M. (2011). *Capabilités : Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* (traduit par S. Chavel). Paris : Climats.
- Nussbaum, M. (2012). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton : Princeton University Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School : What we know and what we can do*. Bergen: Blackwell Publishing.
- O'Moore, M. et Kirkham, C. (2001) Self-esteem and its relationship to bullying behaviour, *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283.

- Pannier, I. (2011). Pour en finir (ou presque) avec les notes - Évaluer par les compétences. *Cahiers pédagogiques*, 438(1), Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-en-finir-ou-presque-avec-les-notes-Evaluer-par-les-competences>
- Pepler, D., et Craig, W. (2008). Conclusion: Moving forward from lessons learned. In D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and addressing bullying: An international perspective* (pp. 311-320). Bloomington, IN: Authorhouse.
- Proulx, S. (2015) *Rendre possible l'engagement en familiarité dans les CHSLD les savoir-être d'une pratique de design centrée sur l'utilisateur* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Quattlebaum, P. (2013, 19 août) Service Design Soft Skill Builder: Empathy [Billet de blogue]. Repéré à <http://www.adaptivepath.com/ideas/service-design-soft-skill-builder-empathy/>
- Réseau des donateurs pour la paix (2014, février). *Créer des communautés scolaires bienveillantes*. Communication présentée au Forum Ouvert, Montréal.
- Richardson, D., Hommock, G., Smith, S., Gardner, W. et Manuel, S. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive Behavior*, 20(4), 275-289.
- Rittel, H. W., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy sciences*, 4(2), 155-169.
- Sahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 1325-1330.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York : Teachers College Press.
- Sanders, E. B. N. et Dandavate, U. (1999, November). Design for experiencing: New tools. Dans *Proceedings of the First International Conference on Design and Emotion*, Overbeeke, C.J, Hekkert, P.(Eds.), Delft University of Technology, Delft, The Netherlands (pp. 87-91).
- Schön, D. A. (1988). Designing: Rules, types and words. *Design studies*, 9(3), 181-190.
- Sen, A. (1999). *Commodities and capabilities*. Oxford : OUP Catalogue.
- Simon, H. A. (1969). *The sciences of the artificial*. Cambridge : MIT Press.
- Slonje, R., Smith, P.K. et Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 26-32.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K. et Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school anti-bullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547-560.
- Smith, P.K. (2012). Cyberbullying: Challenges and opportunities for a research program—A response to Olweus (2012). *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 553-558.
- Speicher, S. (2013, 22 novembre) *Design Thinking in Schools: An Emerging Movement Building Creative Confidence in our Youth*. Repéré à <http://gettingsmart.com/2013/11/design-thinking-schools-emerging-movement-building-creative-confidence-youth/>
- Sutton, J., Smith, P. K. et Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450.
- Thériault C. (2012, 5 juillet) Suicide de Marjorie Raymond: l'intimidation loin d'être son seul mal, dit le coroner. *La Presse.ca* repéré à <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/societe/201207/05/01-4541114-suicide-de-marjorie-raymond-lintimidation-loin-detre-son-seul-mal-dit-le-coroner.php>
- Tisseron S. (2011) Intimité et extimité, *Communications*, 1(88), 83-91.
- Vial, S. (2015). *Le design*, collection «Que sais-je? n° 3991». Paris : Presses universitaires de France.
- Volk, A., Camilleri, J., Dane, A. et Marini, Z. (2012). Is Adolescent Bullying an Evolutionary Adaptation? *Aggressive behavior*, 38(3), 222-238.
- Wentzel, K. R., Filisetti, L. et Looney, L. (2007). Adolescent pro-social behavior: The role of self-processes and contextual cues. *Child Development*, 78(3), 895-910.
- Wootton, A.B., Davey, C.L. et Marselle, M. (2011, mai) *Design Against Crime: A Catalyst for Change Amongst Young People*, 9th European Academy of Design conference "The Endless End", Porto, Portugal. Conference proceedings (pp. 558 - 567) repéré à http://endlessend.up.pt/site/wp-content/uploads/2011/05/EAD9-Conference-Proceedings_r.pdf

ANNEXE 1

Résumé du plan de lutte conçu par Olweus (Olweus, 1993, p.64)

Overview of Intervention Program

General Prerequisites

- Awareness and involvement

Measures at the School Level

- Questionnaire survey
- School conference day on bully/victim problems
- Better supervision during recess and lunch time
- More attractive school playground
- Contact telephone
- Meeting staff – parents
- Teacher groups for the development of the social milieu of the school
- Parent circles

Measures at the Class Level

- Class rules against bullying: clarification, praise, and sanctions
- Regular class meetings
- Role playing, literature
- Cooperative learning
- Common positive class activities
- Class meeting teacher – parents/children

Measures at the Individual Level

- Serious talks with bullies and victims
- Serious talks with parents of involved students
- Teacher and parent use of imagination
- Help from “neutral” students
- Help and support for parents (parent folder, etc.)
- Discussion groups for parents of bullies and victims
- Change of class or school

ANNEXE 2

Calendrier annuel des activités en matière de prévention de l'intimidation.

Ressource développée par PREVNet, www.prevnet.ca

Mois	Activités	Personne responsable
Septembre	1. Faire parvenir le Code de conduite aux parents.	Direction
	2. Former l'Équipe d'action pour la sécurité à l'école et nommer la coordonnatrice ou le coordonnateur.	Direction
	3. Identifier les champions de la prévention à l'école.	Équipe d'action pour la sécurité à l'école
	4. Dans le cadre d'un rassemblement d'élèves expliquer la politique de l'école en matière d'intimidation et d'école sécuritaire et tolérante.	Direction/Personnel scolaire /Élèves
	5. Chaque semaine, préparer des annonces et des exemples d'actions.	Équipe d'action pour la sécurité à l'école
	6. Étudier les résultats de l'évaluation sur l'intimidation et du climat scolaire, fixer des objectifs et développer des outils pour en mesurer le succès.	Direction
Octobre	1. Procéder à l'évaluation en matière d'intimidation et d'école sécuritaire.	Équipe d'action pour la sécurité à l'école
	2. Lancer le programme de prévention de l'intimidation.	Personnel scolaire
	3. Offrir au personnel scolaire une formation sur la prévention de l'intimidation.	Direction
	4. Planifier les activités pour la Semaine de la sensibilisation et de la prévention de l'intimidation.	Équipe d'action pour la sécurité à l'école
	5. Réunir Équipe d'action pour la sécurité à l'école afin de faire le point sur le climat scolaire, les objectifs de prévention de l'intimidation, le taux de réussite et les activités relatives.	Équipe d'action pour la sécurité à l'école
Novembre	1. Informer les parents par le bulletin d'information de l'école des actions entreprises pour contrer l'intimidation.	Direction
	2. Organiser des activités dans le cadre de la Semaine de la sensibilisation et de la prévention de l'intimidation.	Équipe d'action pour la sécurité à l'école
	3. Informer les parents, et le personnel	

	scolaire des résultats de l'évaluation et identifier des objectifs pour l'année en cours.	
	4. Organiser une réunion avec l'Équipe d'action pour la sécurité à l'école.	Équipe d'action pour la sécurité à l'école
	5. Poursuivre le programme de prévention de l'intimidation.	Personnel scolaire
Décembre	1. Poursuivre le programme de prévention de l'intimidation.	Personnel scolaire
	2. Célébrer les succès des activités de prévention de l'intimidation et de la sécurité à l'école lors d'un rassemblement d'élèves.	Équipe d'action pour la sécurité à l'école
Janvier	1. Poursuivre le programme de prévention de l'intimidation.	Personnel scolaire
	2. Planifier et organiser un projet dirigé par et pour les jeunes et destinée à l'ensemble de l'école.	Équipe d'action pour la sécurité à l'école
Février	1. Poursuivre le programme de prévention de l'intimidation.	Personnel scolaire
	2. Échanger avec le personnel scolaire, au sujet des activités pour une école sécuritaire et allouer au groupe une courte période (15 minutes) d'échanges et d'informations sur les différentes activités organisées en salle de classe.	Direction
	3. Inviter les champions de la prévention à participer à la planification d'une activité « à l'échelle de l'école ».	Équipe d'action pour la sécurité à l'école
Mars	1. Poursuivre le programme de prévention de l'intimidation.	Personnel scolaire
	2. Envoyer aux parents, une lettre traitant du maintien de saines relations et leur faire part d'une activité.	
Avril	1. Poursuivre le programme de prévention de l'intimidation.	Personnel scolaire
	2. Inviter une classe d'élèves ou l'Équipe d'action pour la sécurité à l'école à faire une évaluation de type « portrait de la situation ».	Équipe d'action pour la sécurité à l'école
	3. Organiser une soirée de sensibilisation sur la prévention de l'intimidation destinée aux parents et aux élèves.	Équipe d'action pour la sécurité à l'école

Mai	1. Poursuivre le programme de prévention de l'intimidation.	Personnel scolaire
	2. Procéder à une évaluation en matière d'intimidation et d'école sécuritaire.	Équipe d'action pour la sécurité à l'école
	3. Étudier les résultats obtenus avec l'Équipe d'action pour la sécurité à l'école: établir un constat de ce qui a fonctionné, ce qui n'a pas fonctionné et des besoins de l'heure.	Équipe d'action pour la sécurité à l'école
Juin	1. Poursuivre le programme de prévention de l'intimidation.	Personnel scolaire
	2. Célébrer les initiatives prônant de saines relations d'une école sécuritaire au cours d'une fête de fin d'année.	Personnel scolaire Équipe d'action pour la sécurité à l'école
	3. Identifier les éventuels membres de l'Équipe d'action pour la sécurité à l'école, qui sera formée en septembre.	Direction

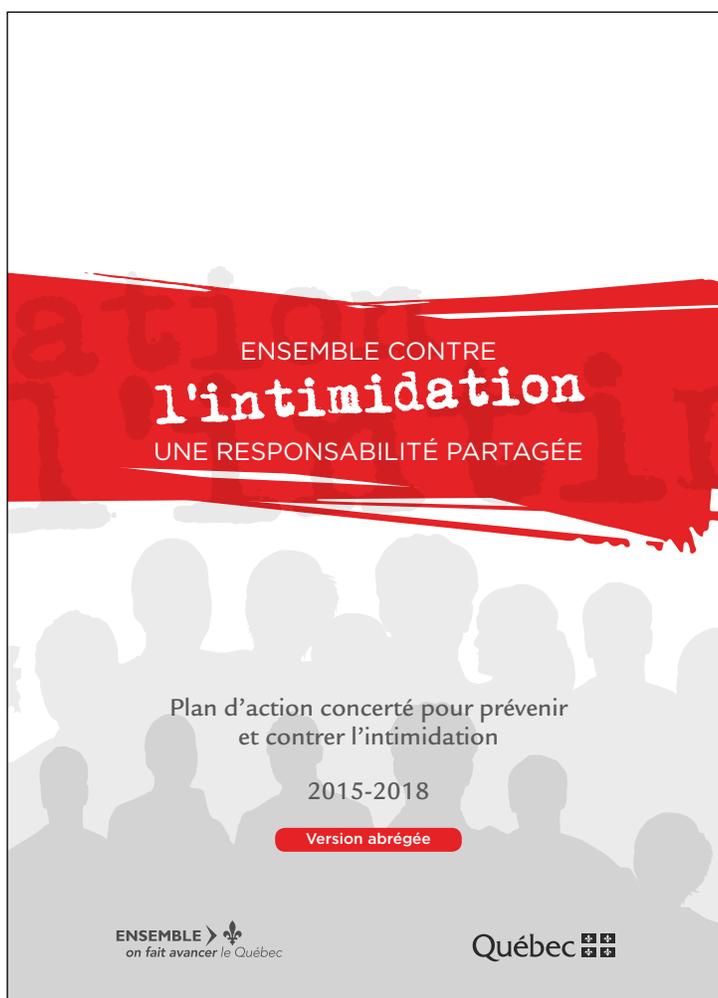
ANNEXE 3

Plan d'action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation 2015-2018 « Ensemble contre l'intimidation, une responsabilité partagée »

Publié le 18 novembre 2015

Consultez la version abrégée <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/plan-action-intimidation-2015-abrege.pdf>

Consultez la version complète <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/plan-action-intimidation-2015.pdf>



ANNEXE 4

Exemple de trois plans de luttes d'écoles de la Commission scolaire de Montréal

Les plans de lutte ci-dessous présentent la première version réalisée par trois écoles secondaires de la CSDM lors de l'implantation de la loi 56. Ces derniers ont été anonymisés par respect pour les écoles.

Plan de lutte d'une école où la situation semble disposer à une implication élevée.



Chaque établissement scolaire est dans l'obligation d'établir un plan de lutte contre l'intimidation et la violence ayant pour objet de prévenir et contrer toute forme d'intimidation et de violence à l'endroit d'un élève ou tout membre du personnel de l'école. Loi 56, article 75.1

Quelques distinctions :

Intimidation : « Tout comportement, parole, acte ou geste délibéré ou non à caractère répétitif, exprimé directement ou non, dans un contexte caractérisé par l'inégalité des rapports de force entre les personnes concernées, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse, de léser, opprimer ou ostraciser. ' LIP 2012

Violence : « Toute manifestation de force, de forme verbale, écrite, physique, psychologique ou sexuelle, exercée intentionnellement contre une personne, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse, de léser, blesser ou opprimer en s'attaquant à son intégrité ou à son bien-

être psychologique ou physique, à ses droits ou ses biens. » LIP 2012

Conflit : « Opposition entre deux ou plusieurs personnes qui ne partagent pas le même point de vue. »

Comment signaler une situation?

En tout temps, vous pouvez signaler une situation préoccupante auprès des éducatrices spécialisées de l'école, en appelant au et en demandant l'éducatrice spécialisée du secteur de votre enfant. Toutes les manifestations de violence et d'intimidation seront prises au sérieux. Nous assurons la confidentialité de tout signalement et plaintes reçues.

La prévention – un travail d'équipe

- Sensibilisation à une culture de responsabilité et de valeurs collectives.
- Animation d'activités et d'ateliers qui visent le développement de compétences sociales liées directement à la prévention de l'intimidation, telles que : l'empathie, la gestion des émotions et la gestion des conflits.
- Visite en classe par les policiers sur les droits des individus et les conséquences juridiques des actes criminels.
- Formation des médiateurs-contrôleurs (élèves de secondaire 4 et 5)
- Plan de surveillance active
- Dépliants, site web, etc.

Les parents : de précieux partenaires

Premiers éducateurs de leur enfant, les parents jouent un rôle de première ligne et font équipe avec le personnel de l'école pour favoriser la réussite de nos interventions.

Quelques conseils :

- Soyez à l'écoute de votre enfant et faites preuve d'ouverture à ce qu'il vit et comment il se sent.
- Communiquez avec l'école si vous détenez des informations pertinentes qui pourraient signaler des actes d'intimidation ou de violence;
- Collaborez à la recherche de solutions avec les intervenants si votre enfant est impliqué dans une situation de violence ou d'intimidation;
- Soutenez l'encadrement des élèves (intimideurs) suite aux situations vécues;
- Soutenez les interventions faites par le personnel de l'école dans le respect du code de vie.

Les actions prises lors d'un acte d'intimidation ou de violence

Un protocole d'intervention a été élaboré par les intervenants du milieu, lequel inclut les étapes suivantes (en bref) :

- Dénonciation des situations par les élèves, les parents et les adultes auprès des intervenants ;
- Démarche qui s'appuie sur des données recueillies démocratiquement (droit de parole à chacun)
- Rencontre avec les personnes impliquées dans des délais rapides (priorités)
- Appels téléphoniques aux parents et rencontre avec la direction (plaintes)
- Documentation de la situation (rapport écrit)
- Rétroaction à la personne qui a porté plainte

Lorsqu'une situation d'intimidation est rapportée, l'équipe école appliquera le **protocole d'intervention** suivant :

Intimidateur	<p>1^{er} incident (intimidateur):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rencontre avec la direction et un intervenant de l'école. - 1^{er} avis disciplinaire au dossier de l'élève et application de sanctions selon la gravité des gestes posés. - Appel et rencontre avec le ou les parents. - Possible suivi en psychoéducation. 	<p>2^e incident (récidive du comportement d'intimidation):</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2^e avis disciplinaire et application de sanctions selon la gravité des gestes posés. - Retour avec les parents obligatoire. - Un agent du SPVM pourrait être invité à la rencontre. - Le suivi du 1^{er} incident ainsi que le signalement de l'intimidateur sera remis au SPVM pour le référer au programme «intimidateur en encadrement». - Suivi en psychoéducation. 	<p>3^e récidence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Même suivi qu'au 2^e incident, mais avec des sanctions plus sévères
	<p>Les sanctions disciplinaires</p> <p>Les sanctions applicables selon la gravité et la fréquence du geste posé peuvent être de l'ordre de :</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lectures et réflexions - Lettre d'excuses - Geste réparateur - Retrait de certaines activités ou de privilèges - Suspension interne - Suspension externe 	<ul style="list-style-type: none"> - Alternative à la suspension (YMCA) - Rencontre avec la police, et participation au projet « Intimidateur en encadrement » du SPVM - Interdiction de contact avec l'élève - Changement de casier - Changement de foyer - Changement d'école
Victime	<p>L'aide offerte à une victime</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rencontres et suivi en soutien émotif avec un intervenant de l'école. - Appel aux parents. - Mise en place de mesures de sécurité et d'aide pour réintégrer la classe au besoin. - Encadrement et soutien de la victime lors du retour en classe; et possible retour avec l'intimidateur, selon la gravité de la situation. - Aménagement de l'horaire pour l'élève (par exemple : départ hâtif, arrivée tardive, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Développement des habiletés sociales et mesures d'encadrement pour aider la victime à regagner son pouvoir. - Possibilité de référence au service d'intervention sociale du CLSC. - Collaboration avec le SPVM pour une référence au Centre d'aide aux victimes d'actes criminels (CAVAC). - Cours d'autodéfense pour garçons et filles à l'extérieur de l'école en collaboration avec le SPVM (Projet Contact).
Témoin	<p>Aide et sensibilisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisation à l'importance du rôle d'un témoin dans une situation. - Confidentialité du témoignage et de l'identité. - Renforcement des comportements pro-sociaux. 	



SPVM
Service de police de la Ville de Montréal

Les policiers du poste de quartier et le personnel de l'école travaillent en collaboration pour vous offrir un environnement scolaire sécuritaire.

N'hésitez pas à communiquer avec nous pour obtenir de l'information ou pour rapporter un événement.

Bonne Année scolaire!

VOS AGENTES SOCIOCOMMUNAUTAIRES

EN CAS D'URGENCE ➔ **9-1-1**

Plus d'information via :

- La pochette du SPVM pour les parents de l'intimidateur et de l'intimidé.
- Parents anonymes : (514) 288-5555
- www.moi.jagis.com (section parents).
- www.teljeunes.com = 1-800-263-2266
- Besoin d'aide tout de suite? www.jeunessejecoute.ca = 1-800-668-6868

Plan de lutte d'une école où la situation semble disposer à une implication moyenne.



Plan de lutte pour contrer l'intimidation et la violence

Chaque établissement de la CSDM a maintenant un plan de lutte à l'intimidation et à la violence à l'école. À la suite de l'adoption du projet de Loi 56, en juin 2012 à l'Assemblée nationale, tous les établissements scolaires du Québec ont produit leur propre plan.

Pour concevoir ce nouvel outil, nous avons d'abord fait l'analyse de la situation à notre école. L'enquête que nous avons réalisée auprès des élèves, des membres du personnel et des parents nous a permis de confirmer que de façon générale, les élèves et les intervenants se sentent bien à l'école, qu'ils apprécient le climat propice aux apprentissages et qu'ils sentent que des moyens concrets sont mis en place pour prévenir et combattre la violence. À l'automne prochain, une formation portant sur le sujet, en collaboration avec les policiers sociocommunautaires de notre quartier, est prévue pour les membres de personnel et les élèves du Conseil étudiant. Les échanges qui se tiendront nous permettront d'apporter d'autres améliorations à notre plan actuel.

Voici donc un résumé des actions déployées à [] pour prévenir et régler les situations pouvant se produire durant une année scolaire.

Comment signaler une situation?

En tout temps, n'hésitez pas à signaler une situation préoccupante à [] directrice adjointe,

- ✓ en la rencontrant à son bureau
- ✓ en laissant un message au []
- ✓ par courriel

Toutes les manifestations de violence et d'intimidation ou les situations qui vous inquiètent seront prises au sérieux. Nous assurerons la **confidentialité** de tout signalement et de toute plainte reçus.

Les mesures de prévention à notre école

Voici les principales mesures de prévention mises en place auprès de nos élèves jeunes-adultes :

- Surveillances actives dans les corridors, à la cafétéria, à la sortie des élèves.
- Lors des journées de la rentrée, la direction insiste de façon particulière sur certains éléments de notre plan de lutte pour contrer l'intimidation et à la violence et demande la



Intimidation et violence

Plan d'action

ILS IRONT LOIN



Commission
scolaire
de Montréal

collaboration des élèves pour maintenir harmonieux le climat habituel dans l'école et dans les classes.

- Ateliers de prévention dans certains cours :
 - Homophobie (en anglais 4)
 - Ateliers de prévention des toxicomanies, en collaboration avec l'organisme Cumulus (dans tous les cours de français 4 et 5)
 - Atelier de prévention en collaboration avec les policiers communautaires de notre quartier (ÉCR)

Les actions prises par notre école lors d'un acte d'intimidation ou de violence

- Rencontrer rapidement les personnes impliquées
- Documenter la situation
- Informer les parents
- Donner une rétroaction à la personne qui a porté plainte
- Mettre en place des mesures de soutien et des sanctions disciplinaires s'il y a lieu
- Assurer le suivi

L'aide offerte à une victime, à un témoin et à l'auteur d'un acte

Victime :

- Accompagnement par les services de psychoéducation de l'école
- Conseils des policiers sociocommunautaires de notre quartier
- Mise en place de mesures visant à éradiquer le problème

Auteur :

- Accompagnement par les services de psychoéducation de l'école
- Intervention favorisant l'acquisition de nouveaux comportements
- Sanction disciplinaire selon la situation

Témoin :

- Sensibilisation à l'importance du rôle d'un témoin dans une situation

Les sanctions disciplinaires selon la gravité d'une situation

Les sanctions sont applicables selon la gravité et la fréquence du geste posé. Considérant le fait qu'à Eulalie nous accueillons une clientèle de jeunes-adultes, les actes de violence et d'intimidation ne sont pas tolérés et peuvent entraîner un renvoi de l'école.



Intimidation et violence

Plan d'action

ILS IRONT LOIN



Commission
scolaire
de Montréal

Le suivi donné à un signalement ou à une plainte

Afin d'assurer un suivi adéquat, la personne responsable du suivi communiquera avec les personnes impliquées pour s'assurer que les mesures prévues au plan de lutte de l'école ont été appliquées et que les gestes ont cessé.

Les parents : de précieux partenaires

Premiers éducateurs de leur enfant, les parents jouent un rôle important et sont invités à faire équipe avec le personnel de leur école pour maximiser l'impact d'une intervention. Quelques pistes :

- Être à l'écoute de votre enfant
- Collaborer à la recherche de solutions avec les intervenants si votre enfant est impliqué dans une situation de violence ou d'intimidation
- Communiquer avec l'école si vous détenez des informations pour signaler tout acte d'intimidation ou de violence

Pour en savoir plus sur l'intimidation et la violence, vous pouvez consulter le site Internet moijagis.com (section parents).

Plan de lutte d'une école où la situation semble disposer à une implication faible.



Les actions de l'école

Chaque établissement de la CSDM a maintenant un plan de lutte à l'intimidation et à la violence à l'école. À la suite de l'adoption du projet de Loi 56, en juin 2012 à l'Assemblée nationale, tous les établissements scolaires du Québec ont produit leur propre plan.

Pour concevoir ce nouvel outil, les membres du personnel des établissements se sont rencontrés pour faire le point sur les actions déployées pour prévenir et régler les situations pouvant se produire durant une année scolaire.

Comment signaler une situation?

En tout temps, vous pouvez signaler une situation préoccupante auprès de : l'adjoint de niveau

. Toutes les manifestations de violence et d'intimidation seront prises au sérieux. Nous assurerons la confidentialité de tout signalement et de toute plainte reçus.

Les mesures préventives de notre école

- Surveillance active
- Conseil d'élèves
- Ateliers en classe
- Etc.

Les actions prises par notre école lors d'un acte d'intimidation ou de violence

- Rencontrer rapidement les personnes impliquées
- Documenter la situation
- Informer les parents
- Donner une rétroaction à la personne qui a porté plainte

L'aide offerte à une victime, à un témoin et à l'auteur d'un acte

Victime :

- Accompagnement par un intervenant de l'école
- Développement des habiletés sociales
- Soutien aux parents qui ont besoin d'un support

Auteur :

- Suivi par un intervenant de l'école
- Intervention favorisant l'acquisition de nouveaux comportements

Témoin :

- Sensibilisation à l'importance du rôle d'un témoin dans une situation
- Animation d'ateliers

Les sanctions disciplinaires selon la gravité d'une situation

Les sanctions applicables seront déterminées selon la gravité et la fréquence du geste posé.

Le suivi donné à un signalement ou à une plainte

Afin d'assurer un suivi adéquat, la personne responsable du suivi communiquera avec les personnes impliquées pour s'assurer que les mesures prévues au plan de lutte de l'école furent appliquées et que les gestes ont cessés.

Les parents : de précieux partenaires

Premiers éducateurs de leur enfant, les parents jouent un rôle important et sont invités à faire équipe avec le personnel de leur école pour maximiser l'impact d'une intervention.

Quelques pistes :

- Être à l'écoute de votre enfant
- Joindre l'équipe chargée de lutter contre la violence et l'intimidation
- Collaborer à la recherche de solutions avec les intervenants si votre enfant est impliqué dans une situation de violence ou d'intimidation
- Communiquer avec l'école si vous détenez des informations pour signaler tout acte d'intimidation ou de violence

Pour en savoir plus sur l'intimidation et la violence, vous pouvez consulter la section parents du site Internet moijagis.com.

ANNEXE 5

Extrait du journal de bord retranscrit à l'ordinateur.

SEMAINE 2

Mardi 28 octobre 2014 - AM 4^e année

8h00

J'arrive au local de l'enseignante de 4^e année où je dois passer les avant-midi pour le reste de la semaine et elle n'y est pas. C'est le prof d'anglais qui arrive pour venir chercher les élèves. Je lui demande si je peux venir observer dans sa classe et ça le prend vraiment au dépourvu. Il a l'air à moitié fâché et à moitié paniqué. Il me dit que l'enseignante ne l'avait pas prévenu et que peut-être la prochaine fois ce serait correct, mais pas cette fois.

9h00

Je rencontre l'enseignante de 4^e année. Elle me cible immédiatement sur deux élèves qui l'inquiètent. Le premier est très doué à l'école, mais il est couvé à l'extrême par sa mère qui le nourrit encore comme un bébé. Je constate que l'influence des parents est majeure. L'enseignante m'explique qu'il est rejeté, il se fait niaiser par les garçons : « tu cours comme une fille ! » et l'enseignante avoue qu'il est efféminé. Lorsque vient le temps de faire les équipes, c'est infernal, seules les filles les plus matures prennent sur elles et l'acceptent dans leur équipe. L'enseignante croit qu'il aurait besoin d'aide, mais comme il est bon à l'école, il tombe dans une « craque ». Elle croit qu'il a besoin d'aide pour les compétences sociales. Elle dit que puisqu'il est bon à l'école, il se vante avec ça pour se valoriser, ce qui ne doit pas aider à se faire accepter. Le jeune a de la difficulté en français parlé, il est supposé meilleur en anglais, mais il semble que sa mère fait du déni donc il est difficile de savoir la vérité.

L'autre jeune a une feuille de route à sa propre demande. Il a besoin d'énormément d'attention et de sollicitation intellectuelle. L'enseignante dit : « Si je ne l'organise pas, il va m'organiser ».

L'enseignante dit que les élèves changent beaucoup de la 3^e à la 4^e année, ils passent d'enfants à préadolescents.

Réflexion

Les événements qui se produisent dans la classe ou à l'extérieur devraient être des occasions à saisir pour sensibiliser les élèves. On pourrait utiliser le « Tu cours comme une fille » et montrer des vidéos des olympiques avec des femmes qui excellent en course par exemple.

Décoration d'Halloween

Ils ont deux citrouilles et l'enseignante propose de faire une citrouille de gars et une citrouille de fille. Les jeunes disent « yé ! », mais je me questionne, dans une classe où il y a déjà des discriminations de sexe, si c'est une bonne idée de renforcer les divisions de genres. Une fille demande si elle peut faire la citrouille de garçon et l'enseignante dit non.

Classe

La classe est divisée en équipe, mais pour la première fois de mes observations, je vois des équipes exclusivement masculines. Il n'y a pas d'équipe exclusivement féminine, mais il y a 3 filles sur 4.

Français

Ils font un exercice de français et le jeune rejeté et quelques autres, surtout des garçons, ne font rien du tout.

Durant un exercice, plusieurs ont terminé alors qu'un élève est seulement au #2. Son voisin a terminé et demande s'il peut lire. L'enseignante lui suggère de venir lire quelque chose sur son ordinateur, c'est le petit qui a besoin de beaucoup de sollicitation donc j'imagine que c'est la raison, mais selon ce que j'ai vu dans les autres classes, il aurait pu être bon de l'inviter à aider son voisin qui avait bien du mal. J'ai parlé des bénéfices de cette entraide précédemment.

Conflit entre filles

Quand ils entrent de la récréation, il semble y avoir un conflit entre 5 filles, mais personnellement, je ne l'avais pas remarqué. L'enseignante leur a donné 5 minutes pour aller parler et régler ça dans le couloir. *Ça me semble une bonne manière de favoriser la discussion pour régler les conflits.*

Spécialistes

Présentement il y a 4 élèves partis avec l'orthopédagogue et un chez la psychoéducatrice. Encore une fois, ça laisse la classe un peu vide et l'enseignante doit faire attention de ne pas donner de la matière trop importante parce que déjà la semaine passée, les élèves qui rencontrent régulièrement des spécialistes ont manqué des notions importantes. *Encore une fois, il me semble que ce serait important que l'enseignante sache s'il se passe des choses importantes avec les spécialistes. Mais je ne sais pas à quel point ils sont tenus au secret professionnel.*

Levée de citrouille

Les garçons se mettent au défi pour lever la citrouille à une main. L'élève rejeté veut essayer et les autres garçons disent : « oh oui essaye ! », mais il n'y arrive pas. Les autres « n'en font pas un plat », mais on voit qu'il tente de se comparer aux autres garçons.

Les élèves terminent l'avant-midi en faisant les décorations d'Halloween. Les élèves travaillent en petits groupes dispersés dans la classe. L'enseignante a du mal à savoir où donner de la tête. *Si le travail collaboratif devenait la norme dans les écoles, je crois qu'il faudrait y avoir 2 profs par classe, car un ne suffit pas.*

Dîner au service de garde

Je dîne avec les filles, je demande à une fille de la classe s'ils font de l'art plastique. Elle me dit que ça arrive, mais que c'est rare. Elle m'explique que la dernière fois ils ont fait un dessin, mais seulement

15 minutes et après il fallait passer à autre chose. *Je trouve que ça ne stimule pas beaucoup la créativité. Lors de mon dernier dîner avec les enseignants, ils se plaignaient du manque de créativité des jeunes, donc il faudrait créer davantage.*

J'ai demandé aux filles si elles préféreraient que ce soit un spécialiste qui leur enseigne l'art plastique plutôt que leur prof régulier. Elles ont toutes dit qu'elles préfèrent leur prof régulier, car elle leur laisse plus de liberté de faire les projets d'arts de leur choix. *Je me demande si, tout comme les équipes en classe, ce que les élèves préfèrent n'est peut-être pas ce qui est le mieux pour eux.*

PM —5^e année

C'est la première classe où je vois beaucoup d'outils au mur, entre autres, pour énoncer les règles de vie dont : « Je fais attention aux autres dans mes paroles et mes gestes. »

Les élèves attendent en dehors de la classe et ils me voient par la petite fenêtre. J'en entends dire que je suis laide, d'autres que je suis belle, *c'est la première fois que j'entends des propos de la sorte, qui laissent témoigner d'une attirance quelconque.*

Bibliothèque

Avant la période de la bibliothèque, une fillette traite un garçon de poulet. L'enseignante a eu la chance de l'entendre, ce qui est assez rare selon mon point de vue d'observatrice au fond de la classe. L'enseignante a demandé au garçon de regarder la fillette droit dans les yeux et de lui dire qu'il n'aime pas se faire traiter de poulet. Puis, elle a demandé à la fillette si elle aimerait se faire traiter comme ça, elle a bien sûr répondu que non. Je remarque que cette enseignante est la seule qui s'adresse aux élèves à la 2^e personne du singulier (tu), mais à Sainte-Julie toutes les enseignantes le faisait. Aussi, elles ont en commun d'utiliser fréquemment ce que j'appelle une formule d'empathie, c'est-à-dire de demander à l'élève s'il aimerait se faire faire ce qu'il a fait à l'autre. Je réalise que même les pupitres sont disposés comme ce que j'ai plutôt vu à Sainte-Julie.

Formation

Je me demande si les profs ont de la formation continue. Je sais qu'ils ont parfois des formations, mais est-ce régulier et obligatoire ?

Lecture

Les élèves lisent surtout de la B.D. s'ils ont le choix. Je me dis que c'est moins imaginaire puisque toutes les images y sont. *Ça me donne l'idée de faire des livres où on laisse des pages blanches pour que le lecteur puisse dessiner ce qu'il imagine. Il pourrait y avoir des images sur internet pour ceux qui ne veulent pas dessiner. Si c'était un livre électronique, ce serait cool de pouvoir créer une image à l'aide d'outil à l'ordinateur ou sur tablette.*

Pour la créativité, il pourrait être bien de faire participer les élèves à la création de phrases par exemple. Parce que c'est pas mal standard quand on utilise les cahiers d'exercices.

Seynette

Présentation orale qui met l'emphase sur les émotions ! L'enseignante leur a demandé de présenter une scène de la vie de tous les jours et de montrer les intonations en lien avec les émotions vécues. C'est un bon prétexte pour lier la notion d'émotion dans le cadre scolaire. Je l'ai mentionné à l'enseignante qui me disait que oui, c'est particulièrement important de parler d'émotion, surtout dans un milieu multiethnique comme celui-ci.

Asperger

Une fillette vient me demander si je suis une espionne. Je lui dis qu'en quelque sorte oui. Elle semble très rapide pour faire ses travaux et la prof est très satisfaite de son travail. Après la récréation, elle me demande si je sais ce que signifie le syndrome d'Asperger. Je lui dis que je ne connais pas bien, mais qu'elle pourrait regarder sur internet, mais elle dit qu'elle a déjà cherché et qu'elle n'y comprend rien.

ANNEXE 6

Certificat d'approbation éthique.



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

28 juillet 2014

Madame Jessica Huneault
Candidate à la maîtrise
École de design industriel - Faculté d'Aménagement

OBJET: Reconnaissance d'une approbation éthique

Mme Jessica Huneault,

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) a étudié le projet de recherche intitulé « Comprendre les freins et leviers dans l'intimidation à l'école : L'empathie comme caractéristique de l'environnement scolaire - Certificat d'éthique valable pour l'entièreté du projet » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Pierre Lapointe'.

Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)
Université de Montréal

PL/RS/rs

c.c. Gestion des certificats, BRDV
Philippe Gauthier, Professeur agrégé, Faculté d'aménagement
Simone Zriel
p.j. Certificat CPER-14-077-P

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPEP), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Comprendre les freins et leviers dans l'intimidation à l'école : L'empathie comme caractéristique de l'environnement scolaire - Certificat d'éthique valable pour l'entièreté du projet
Étudiante requérant	Jessica Huneault (A1317) Candidate à la maîtrise, École de design industriel - Faculté d'Aménagement Université de Montréal
Financement	
Organisme	Non financé
Programme	--
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--

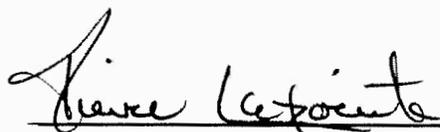
Approbation reconnue	
Approbation émise par	non
Certificat:	s.o.

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPER qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPER.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPER.



Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

28 juillet 2014
Date de délivrance

1 août 2015
Date de fin de validité

adresse postale
3744 Jean-Brillant, B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
cper@umontreal.ca

