



**Revoir notre approche en prévention
de la violence et de l'intimidation :
des interventions soutenues par la recherche**

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ AU SECRÉTARIAT DU
FORUM SUR L'INTIMIDATION,
MINISTÈRE DE LA FAMILLE**

Sous la direction de Claire Beaumont

Avec la collaboration de :

Rosalie Poulin
Caroline-Joanne Cardin
Rollande Deslandes
Natalia Garcia
Nancy Gaudreau
Marie-Ève Proulx
Danielle Leclerc
Julie Boissonneault

**LA COLLECTION
DE LA CHAIRE**

**Chaire de recherche sur la sécurité
et la violence en milieu éducatif**

TABLE DES MATIÈRES

AVANT PROPOS.....	2
INTRODUCTION	3
1. CRÉER UN ENVIRONNEMENT SCOLAIRE POSITIF ET SÉCURISANT	6
1.1 Un portrait du climat et de la vie scolaires dans les écoles québécoises	6
1.2 Les pratiques soutenues par la recherche pour créer un environnement scolaire positif et sécurisant.....	8
2. ENGAGER L'ÉCOLE, LA FAMILLE ET LA COMMUNAUTÉ.....	12
2.1 Un portrait de la collaboration école-famille-communauté au Québec.....	12
2.2 Engager l'école, la famille et la communauté pour prévenir la violence à l'école : les pratiques soutenues par la recherche	14
3. PRÉPARER LE PERSONNEL ÉDUCATIF.....	18
3.1 Un portrait de la formation du personnel éducatif pour prévenir et gérer la violence à l'école.....	18
3.2 Les pratiques soutenues par la recherche pour préparer le personnel scolaire à intervenir face aux comportements difficiles et violents à l'école	22
4. DÉVELOPPER LA CYBERCITOYENNETÉ.....	24
4.1 Un portrait de l'utilisation des technologies de l'information par les jeunes et de la cyberagression au Québec	24
4.2 Développer la cybercitoyenneté : les pratiques soutenues par la recherche.....	27
5. RECOMMANDATIONS	30
5.1 Instaurer un climat scolaire positif et sécurisant: 15 recommandations	30
5.2 Engager l'école, la famille et la communauté : 10 recommandations.....	31
5.3 Préparer le personnel éducatif : 16 recommandations	32
5.4 Développer la cyber citoyenneté : 8 recommandations	33
6. CONCLUSION: DIX POINTS À RETENIR.....	33
BIBLIOGRAPHIE.....	37
ANNEXE: Liste des participants à la journée d'étude du 19 septembre 2014.....	44

AVANT PROPOS

Le 19 septembre 2014, dans le cadre des *Rendez-vous de la Chaire*, des représentants de différents organismes de la communauté (ex.: Fédérations, associations, chercheurs, organismes communautaires, étudiants, parents, etc.) ont participé à une journée d'étude dans le but de travailler sur des propositions collectives à acheminer au forum national sur l'intimidation du 2 octobre 2014.

Considérant la multitude de facteurs pouvant influencer le développement de comportements dits violents chez les individus, quatre thèmes principaux ont orienté les discussions, soit : 1) instaurer un climat scolaire positif et sécurisant; 2) engager l'école, la famille et la communauté; 3) préparer le personnel éducatif et 4) développer la cybercitoyenneté. Pour chacun de ces thèmes, des chercheurs ont présenté un portrait bien québécois de la situation, tout en répertoriant les pratiques reconnues efficaces et non efficaces dans le domaine. Des témoignages d'invités provenant des milieux (élève, parent, direction et enseignant) ont aussi permis aux participants d'accéder à de l'information récente en faisant le pont entre la recherche et la réalité quotidienne vécue par les acteurs du milieu.

L'école a été considérée comme un microsystème dans lequel les facteurs tels les règles, l'organisation, le climat et les interventions du personnel scolaire jouent un rôle important sur le développement des comportements sociaux des jeunes. Les interinfluences de la famille, de la communauté, des universités et des instances gouvernementales ont aussi retenu l'attention, car pour un effet à long terme, l'école ne peut être seule à faire la promotion des comportements prosociaux chez les jeunes. Puisque l'école est située au cœur de sa communauté, la mobilisation du plus grand nombre d'acteurs provenant de toutes les sphères de la collectivité augmente notre pouvoir d'action collectif pour offrir des environnements bienveillants et sécurisants à notre jeunesse, que ces lieux soient l'école, les centres sportifs, le quartier ou même le cyberspace.

Ce document contient les textes des présentations et des recommandations visant à prévenir et à réduire les comportements de violence et d'intimidation, en passant par l'éducation des enfants. Souhaitons que ces informations mènent vers des actions mobilisatrices en vue de se créer une communauté bienveillante, qui prend soin de ses enfants, où qu'ils soient, et qui aide ses citoyens adultes à remplir leur devoir d'éducation. De manière universelle, les options proposées pourront aussi orienter les actions à prendre pour que chaque citoyen développe sa sensibilité envers toute personne en situation de vulnérabilité, que cette dernière soit jeune ou moins jeune.



Claire Beaumont, Ph. D.

Psychologue, professeure et chercheuse

Titulaire de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif

Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.

www.violence-ecole.ulaval.ca

INTRODUCTION

La perception que les gens se font de *l'intimidation* est très diversifiée. Même les chercheurs ne sont pas parvenus à un consensus pour définir ce concept de manière universelle. La notion de violence manque aussi d'objectivité. Parfois le terme d'*intimidation* est perçu trop faible pour décrire une pénible réalité (ex. : frappé à répétition). D'autres fois, celui de violence est perçu trop fort (ex. : surnoms méchants). Ces termes sont relatifs et évoluent selon les mentalités, les cultures, les époques et la maturité des individus qui la perçoivent : par exemple, ce qui est admis comme violent aujourd'hui ne l'était pas nécessairement il y a 20 ans. La notion d'*intimidation* telle que proposée par Olweus il y a 40 ans a aussi évolué au fil des ans. Dans ces circonstances, comment s'y retrouver ? Comment faire en sorte que chacun se sente interpellé et que tous se mobilisent autour d'un objectif commun ? Quel sera cet objectif commun ?

Il est peut-être temps de repenser notre approche du phénomène de la violence et de l'intimidation et d'aller plus loin que le traitement médiatique qui lui est réservé. La société québécoise a amorcé un débat intéressant sur la question et semble réellement prête à s'investir pour aller au-delà des approches répressives qui font rapidement surface lorsqu'un jeune commet un acte répréhensible. Le prochain plan d'action gouvernemental prévoit s'adresser à toutes les sphères de la société aidant à la fois jeunes et moins jeunes à vivre dans des environnements empreints de bienveillance et où les personnes s'apportent du soutien mutuel. Ce plan ne devra pas être un simple « feu de paille » aux effets temporaires. Il devra plutôt se centrer sur des objectifs à long terme et imaginer des dispositifs qui encourageront de façon continue, les Québécois¹ à entretenir de saines relations, dans le respect des droits et de la dignité de chaque individu.

Quelques éléments peuvent aider à orienter les réflexions concernant le futur plan d'action visant à faire diminuer les comportements de violence et d'intimidation dans la société québécoise.

Premier élément de réflexion : Violence ou intimidation ?

Pour éviter le débat autour des définitions, Gittins (2006) a proposé d'adopter le terme de *convivance*, pour adresser la question des comportements d'agression entre les individus. Ce terme signifie *la capacité de groupes humains différents à cohabiter harmonieusement au sein d'une entité locale, nationale, fédérale, communautaire, etc.* Dans cette optique, tout comportement qui nuit à la cohabitation harmonieuse (ex. : atteintes à l'intégrité physique ou morale d'autrui), qu'il se manifeste de façon isolée ou encore à répétition, nécessite l'intervention de quiconque assiste à ce genre de situation. Il s'agit d'apprendre à se soutenir mutuellement pour éviter que des situations d'abus de toutes sortes (ex. : harcèlement, intimidation, maltraitance, etc.) ne s'installent et affectent lourdement certains individus.

Deuxième élément de réflexion : Notre vocabulaire reflète-t-il ce que nous souhaitons atteindre ?

Lutter ou encore *combattre* la violence et l'*intimidation* est un objectif louable, certes, mais qui n'indique ni aux enfants ni aux adultes le comportement positif attendu ou souhaité. Les

¹ Dans ce document, le générique masculin est utilisé à titre épïcène et uniquement dans le but d'alléger le texte.

spécialistes de l'intervention vous diront que le fait de proposer des comportements *de remplacement* aux enfants offre de meilleures garanties pour que ces derniers modifient leurs conduites inacceptables de façon plus durable (Walker *et coll.*, 2005). Dans le contexte actuel où le but collectif proposé est de *lutter* ou de *combattre* la violence et l'intimidation, quel comportement de remplacement proposons-nous aux citoyens, qu'ils soient victimes, auteurs ou encore témoins de telles situations? Ne serait-il pas plus mobilisateur que l'État centre ses actions autour d'un objectif positif tel que celui d'aider chaque québécois à développer de saines relations interpersonnelles? Un peu dans le même sens que les initiatives déjà prises pour faire la promotion de *saines habitudes de vie*? La *santé relationnelle* de la collectivité pourrait-elle aussi devenir un objectif prioritaire pour l'État, sachant que la violence est considérée comme un problème de santé publique (OMS, 2002)? Formuler plus positivement nos objectifs de travail en incluant dans ceux-ci les comportements attendus, ne permettrait-il pas de les atteindre plus assurément et plus rapidement? Ainsi, l'objectif d'améliorer *de façon continue* la qualité relationnelle entre les individus, que ce soit à l'école, dans les familles, dans la communauté, dans les groupes sportifs ou dans les centres d'hébergement, aurait-il plus de chance de traverser les époques et d'assurer la pérennité des actions entreprises pour y arriver?

Troisième élément de réflexion : Se doter d'une approche commune pour assurer la pérennité

Les écoles dites *efficaces* ont élaboré leurs politiques d'intervention autour d'une approche globale et positive visant le *mieux vivre ensemble*. S'appuyant sur des normes sociales concertées (ex. : politesse, règles de civilité, entraide, collaboration) pour réguler la vie en commun, dans ces écoles, la socialisation des enfants devient ainsi indissociable de toute activité d'apprentissage. Cette approche mise sur un climat d'établissement positif qui rend inacceptables, pour les élèves comme pour les adultes, les comportements négatifs comme la violence et l'intimidation (Jaffe *et coll.*, 2010 ; Pepler *et coll.*, 2004). Cette approche positive crée d'elle-même une collectivité qui apprend à prendre soin de chaque individu, une collectivité aux valeurs d'altruisme si développées que les auteurs d'agression ne retirent aucun gain social à perpétuer ce genre de comportement.

S'inspirer de ces milieux scolaires qui observent plus rarement des comportements violents entre les individus s'avère une avenue intéressante pour repenser nos actions sociales pour prévenir et réduire la violence. Cette approche positive favorise l'inclusion de tous les élèves, prône d'abord des méthodes éducatives pour aborder leurs **difficultés relationnelles** et implique que les décisions prises quant au comportement des enfants soient cohérentes et tiennent compte de tout ce qui est déjà prévu pour eux dans d'autres contextes (Olweus & Limber, 2010; Steinberg, Allensworth & Johnson, 2011). Finalement, cette approche globale tient compte des programmes complémentaires déjà implantés dans le milieu, évite la multiplication des interventions et s'appuie sur une action concertée entre tous les acteurs concernés (école, famille et communauté). La recherche soutient le fait que les écoles qui adoptent sur une approche globale et positive obtiennent de meilleurs résultats quant à la *convivance* que celles qui adoptent une variété de stratégies éparses et non reliées à des objectifs d'établissement (Shaughnessy, 2006). Elle permet d'augmenter le « temps agréable » entre élèves et enseignants à l'école et de diminuer les minutes passées à punir, réprimander ou encore à communiquer aux parents les comportements négatifs de leur enfant.

La recherche nous apprend que les actions qui se limitent à réagir aux événements violents sont peu efficaces pour instaurer un changement de culture. Le processus de changement qui s'opère

actuellement dans la société québécoise demandera du temps. Le plus difficile consistera à maintenir cette mobilisation collective à travers ce temps. Une approche globale et positive, ancrée dans le quotidien de chacun permettra de baliser les actions qui seront proposées dans le prochain plan d'action gouvernemental. Ce plan devra permettre à la population québécoise de faire la promotion des valeurs qu'elle souhaite voir véhiculer, affirmant ainsi l'énorme pouvoir d'action qu'elle détient pour faire changer les choses. Nous pouvons tous travailler à nous construire une société où les droits et la dignité de chacun seront respectés et où toute personne pourra compter sur du soutien et du réconfort dans les moments de vulnérabilité et ce, peu importe son âge, son sexe, son milieu socioéconomique ou son appartenance à une minorité quelle qu'elle soit.

Gandhi a dit : « Soyons le changement que nous voulons voir chez les autres »

En nous mobilisant collectivement autour d'objectifs positifs et en faisant la promotion des relations saines, nous lançons un message clair et incitons déjà les autres à changer par eux-mêmes. Nous contribuons à créer cette société où les valeurs et les normes sociales rendront inacceptables de recourir aux comportements dégradants et humiliants envers autrui. Lorsque les personnes en situation de vulnérabilité bénéficient du soutien des témoins, celles qui ont tendance à abuser des autres n'ont d'autres choix que de revoir leur façon de faire !

Selon la Convention internationale des droits des enfants (CIDE\ONU, 1989) ratifiée par le Canada en 1991 notre société a la responsabilité d'offrir aux enfants une éducation qui favorise l'acquisition d'habitudes et de comportements sains et qui interdit le recours à l'abus de pouvoir pour intimider ou harceler ses semblables.

- ❖ Les adultes doivent protéger les enfants contre toute forme de violence, d'atteintes ou de brutalités physiques ou mentales, ou encore de mauvais traitements.
- ❖ Ils doivent veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de chaque enfant.
- ❖ Aucun enfant ne doit être soumis à des peines ou à des traitements cruels, inhumains ou dégradants.

Lutter contre l'intimidation et la violence ce n'est pas suffisant pour faire cesser ces situations. Il est important que chaque adulte de la collectivité veille à ce que les enfants développent leur compétence relationnelle dès le plus jeune âge.

Il faut se rappeler que la façon dont l'enfant apprend à se comporter est influencée par plusieurs facteurs de son environnement. Il se construit par ce qu'il voit et par ce qu'il ressent et reproduit les comportements qui lui procurent le plus de satisfaction et répondent le mieux à ses besoins (ex. : reconnaissance, appartenance, estime de soi, etc.).

L'école, par sa triple mission qui est d'éduquer, de socialiser et de qualifier, est un maillon important qui contribue à l'éducation des jeunes. C'est pour cette raison que la *Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif* a convié des partenaires de la communauté éducative le 19 septembre 2014 pour élaborer un certain nombre de recommandations à acheminer au Gouvernement du Québec, visant à prévenir et à gérer adéquatement les problèmes de violence principalement chez les jeunes.

1. CRÉER UN ENVIRONNEMENT SCOLAIRE POSITIF ET SÉCURISANT

1.1 Un portrait du climat et de la vie scolaire dans les écoles québécoises

Par : Rosalie Poulin, doctorante en psychopédagogie, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.

La qualité du climat scolaire a souvent été rapportée comme facteur d'influence sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves (Woolley & Bowen, 2007; Cossette *et coll.*, 2004; Lessard *et coll.*, 2010), la prévention de la violence à l'école (Blaya, 2006), pour favoriser les pratiques efficaces des enseignants (Moos, 1979) et la collaboration entre l'école et la famille (Beaumont, 2011; Woolley & Bowen, 2007). Plusieurs composantes du climat scolaire peuvent influencer la prévalence de la violence à l'école : la qualité des relations interpersonnelles et du soutien social (Astor, Benbenishty, & Estrada, 2009), le sentiment de sécurité et de justice (Woolley & Bowen, 2007; Carra, 2009) ainsi que l'engagement et l'attachement face au milieu scolaire (Beaumont, 2009). L'enquête sur la sécurité et la violence dans les écoles québécoises (SÉVEQ) menée par Beaumont, Leclerc et Frenette (2014) a voulu savoir comment les élèves, le personnel scolaire et les parents le perçoivent.

1.1.1 Perception du climat et de la vie scolaire selon les élèves québécois

D'après l'étude de Beaumont et ses collaborateurs (2014), les élèves du primaire ont répondu plus positivement qu'au secondaire à certaines questions spécifiques concernant le climat scolaire, à une exception près : les élèves du primaire disent moins intervenir que ceux du secondaire lorsqu'ils voient un élève victime de violence à l'école (Figure 1).

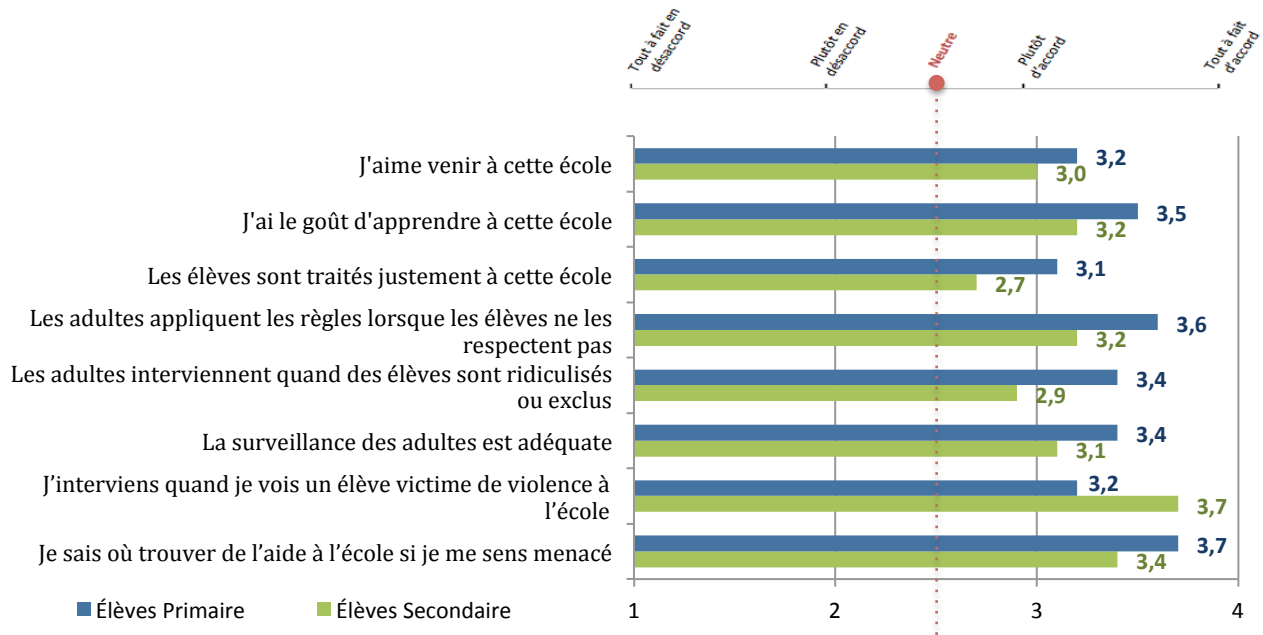


Figure 1. Perception du climat et de la vie scolaire par les élèves (par items) (Beaumont *et coll.*, 2014)

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école primaire, les garçons croient davantage que les filles que la surveillance des adultes est adéquate. Ces derniers disent aussi plus aimer « venir à l'école » que les filles. Au secondaire, les garçons déclarent plus que les filles « avoir le goût d'apprendre » et « aimer venir à l'école »; ils disent davantage « savoir où trouver de l'aide à l'école lorsqu'ils se sentent menacés » et ont aussi plus l'impression que la surveillance est adéquate.

1.1.2. Perception du climat et de la vie scolaire selon le personnel scolaire québécois

Pour les membres du personnel scolaire, le sentiment de sécurité, la qualité des relations interpersonnelles et de soutien, les politiques et pratiques éducatives de même que le leadership de la direction constituent des éléments liés à leur perception du climat scolaire (Bowen & Bowen, 1999; Fallu & Janosz, 2003; Moos, 1979).

De façon générale, l'enquête SÉVEQ révèle que le personnel scolaire du primaire, comparé à celui du secondaire, a une perception plus positive du climat de leur établissement. La Figure 2 indique les résultats obtenus à des questions spécifiques issues du Questionnaire sur la Sécurité et la Violence à l'École (QSVE-R/Beaumont *et coll.*, 2013) utilisé dans l'enquête.

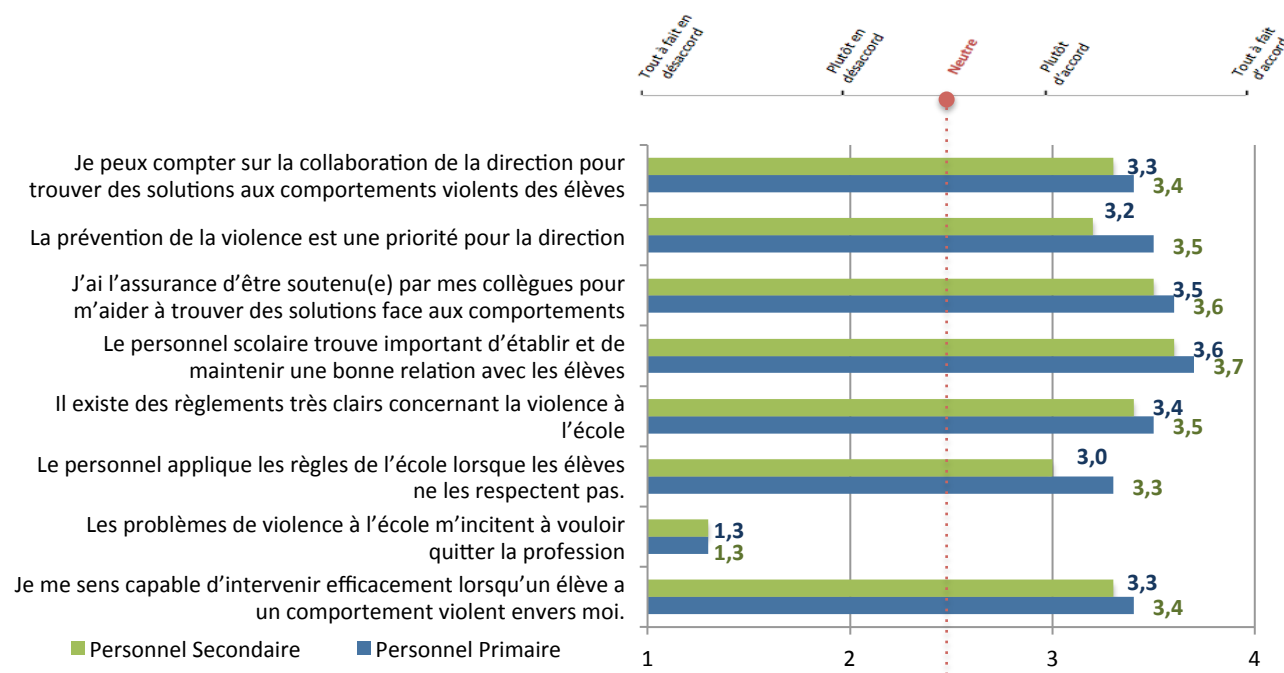


Figure 2. Perception du climat et de la vie scolaire selon le personnel scolaire (par items) (Beaumont *et coll.*, 2014).

En bref, les membres du personnel des deux ordres d'enseignement se rejoignent pour dire que les problèmes de violence à l'école les incitent peu à vouloir quitter la profession (moyenne de 1,3/4). Toutefois, au secondaire, ils croient moins que leurs collègues appliquent les règles lorsque les élèves ne les respectent pas et perçoivent moins que ceux du primaire que la prévention de la violence est une priorité pour la direction l'école.

1.2 Les pratiques soutenues par la recherche pour créer un environnement scolaire positif et sécurisant

Par : Claire Beaumont, professeure/chercheuse, titulaire de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.

La recherche nous apprend que les actions qui se limitent à réagir aux situations de violence sont peu efficaces pour permettre aux enfants de développer de meilleures compétences relationnelles. Ces pratiques offrent peu d'effets durables et ne sont pas suffisantes pour instaurer un changement de culture dans les écoles (Jaffé, Crooks, & Watson, 2010; Walker, Ramsey, & Gresham, 2005). Pour assurer la pérennité des effets des interventions et maintenir « a minima » les comportements d'agression, nos interventions doivent d'abord être préventives, basées sur des stratégies éducatives, ancrées dans des routines quotidiennes (Debarbieux, 2008; 2011) et s'inscrire dans une approche globale et positive (Shaughnessy, 2006).

1.2.1 Une approche globale et positive

Aborder l'école selon une approche globale et positive nécessite que l'équipe scolaire se dote d'une philosophie d'intervention commune, basée sur des valeurs partagées qui transcendent dans toutes les sphères de la vie scolaire (ex. : activités académiques, récréatives, éducatives, relationnelles, etc.). À la base, l'approche globale signifie que le personnel, les parents et la communauté ne s'attardent pas uniquement aux problèmes lorsqu'ils surviennent, mais organisent la vie scolaire dans un but premier, celui d'offrir un milieu de vie stimulant et soutenant à tous ceux qui s'y trouvent. Un climat d'établissement positif améliore la qualité de la vie scolaire, favorise l'acceptation des différences et plus, valorise ces différences en exploitant les forces de chacun. Dans ces écoles, les comportements problématiques sont souvent évités en créant des opportunités d'apprentissages multiples et stimulantes pour les jeunes. C'est donc en s'attardant au bien-être général et à leur développement personnel, social et scolaire qu'il devient possible de prévenir certaines difficultés susceptibles d'être rencontrées par les élèves (ex. : retrait social, victimisation par les pairs, états dépressifs, faible motivation scolaire, échecs, absentéisme, décrochage, etc.).

Pour prévenir et gérer la violence à l'école, le modèle préventif le plus utilisé en milieu scolaire est issu du domaine de la santé et préconise trois niveaux d'intervention soit des mesures 1) de prévention universelle qui s'adresse à tous les enfants, 2) de prévention sélective pour intervenir auprès de groupes de jeunes ciblés ou considérés à risque, et 3) de prévention ciblée pour soutenir les élèves ayant de graves problèmes de comportement. Cette approche à paliers cible au départ la prévention d'un problème unique et spécifique soit, dans ce cas-ci, celui de la violence à l'école. Ce modèle affirme moins fermement la volonté de développer un milieu bienveillant, inclusif, stimulant, puisqu'il insiste peu sur la santé optimale du milieu. Comme illustré à la Figure 3, le modèle de prévention de la santé préconisée au Québec comprend pour sa part un pôle « santé optimale » qui pourrait inspirer le domaine de l'éducation pour faire la promotion des comportements prosociaux attendus dans la communauté éducative.

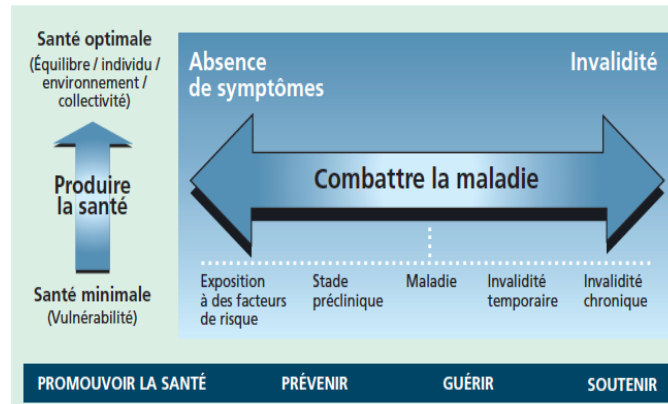


Figure 3. L’approche écologique pour intervenir en promotion de la santé (Renaud & Lafontaine, 2011).

La pyramide de Deklerck (2009) présentée à la Figure 4 offre une nouvelle perspective pour aborder la prévention et la gestion des comportements violents selon une approche globale et positive. En faisant la promotion de la qualité de la vie en général, en visant la santé relationnelle optimale dans le milieu sans préalablement cibler un problème quelconque, les mesures de **niveau 1** de la pyramide proposent des mesures qui préviendront l’émergence de différents problèmes observés en milieu scolaire (ex. : décrochage, toxicomanie, criminalité, etc.). À ce niveau, les efforts du personnel scolaire sont d’abord orientés pour que chacun développe un sentiment de bien-être général à l’école, par la valorisation des différences, le développement des compétences relationnelles, des habiletés prosociales, d’un sentiment d’appartenance, d’estime de soi, de justice, de reconnaissance et d’attachement au milieu.

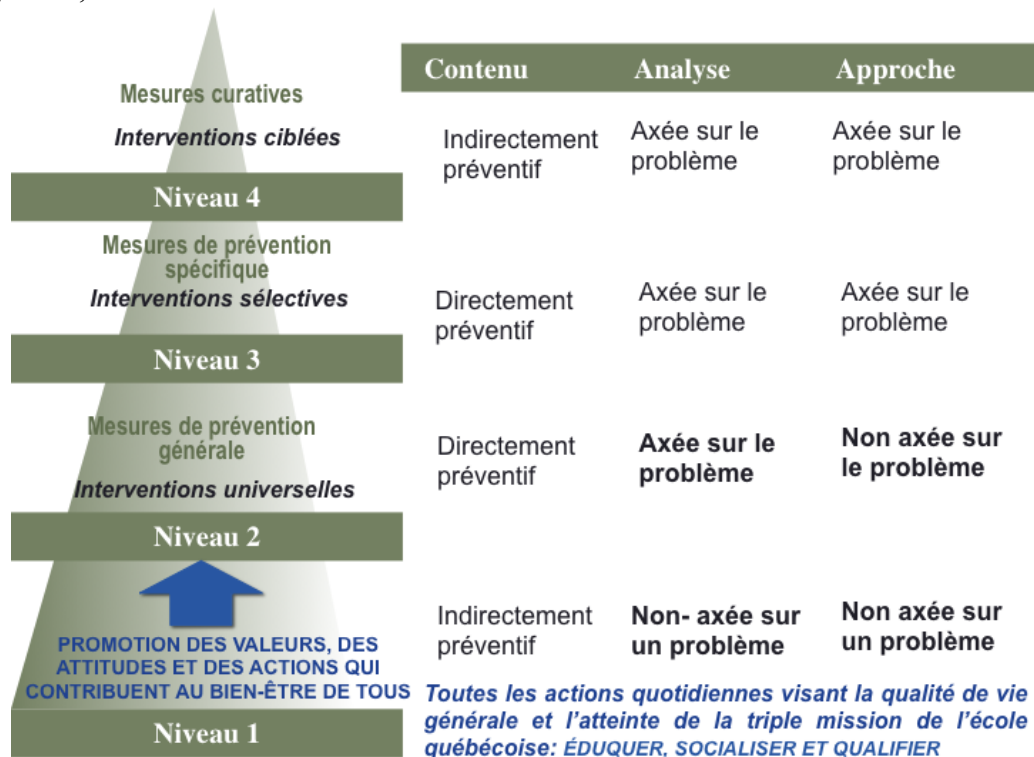


Figure 4 : Pyramide de la prévention (Deklerck, 2009).

Cette pyramide s'associe à l'approche globale et positive, puisqu'elle se base sur une approche éducative plutôt que punitive, en ce sens que les élèves doivent apprendre à vivre ensemble. Très tôt ils ont besoin d'être encouragés et guidés pour développer des comportements prosociaux (ex. : entraide, empathie, altruisme, etc.), gérer pacifiquement leurs conflits (ex. : gestion de la colère, expression des émotions, écoute, etc.) et réparer les torts causés à autrui. Ils doivent apprendre à exprimer adéquatement leurs émotions telles que la déception, l'envie, la jalousie, le besoin de reconnaissance, puisque ces émotions peuvent expliquer pourquoi des jeunes en agressent d'autres (Dixon, 2011). Leurs besoins de se sentir reconnus et inclus dans un groupe doivent être comblés sans quoi certains risquent d'avoir recours à des abus de pouvoir pour se forger un statut social satisfaisant. Toutes ces habiletés dites sociales sont à la base d'une approche éducative positive qui aide les enfants à devenir des adultes capables de gérer leurs relations interpersonnelles sans atteinte à autrui. Qui plus est, évoluer dans un tel climat permet non seulement aux victimes et aux auteurs d'agressions de trouver du soutien pour développer une meilleure compétence relationnelle, mais aussi aux nombreux témoins (élèves et adultes) qui développeront une culture d'entraide au sein d'une école où les comportements violents ne seront ni acceptés, ni valorisés, ne trouvant plus d'audience. Comme le mentionne Pepler (2004, 2009), la violence est un problème relationnel auquel il faut adresser des réponses relationnelles, sans quoi il sera difficile de prétendre aider les jeunes à développer de meilleurs comportements sociaux. Une approche globale et positive permet le maintien d'un climat scolaire chaleureux et bienveillant dans lequel des activités stimulantes permettent à chacun de se développer selon ses capacités dans le respect de soi et des autres.

Étant donné que les problèmes peuvent survenir malgré les initiatives instaurées par le personnel scolaire pour maintenir une bonne qualité de vie générale à l'école, la pyramide de Deklerck (2009) propose de mettre en place des interventions de deuxième niveau, liées à la prévention de problèmes déjà ciblés (ex. : violence, abus de substances, décrochage, obésité, etc.). En ce qui concerne la prévention de la violence à l'école (problème ciblé), les mesures de **niveau 2** viseront la prévention pour l'ensemble des élèves (interventions universelles) et seront directement axées sur le problème.

Les mesures de **niveau 3** s'adresseront pour leur part aux élèves déjà impliqués dans des situations de violence ou à risque de l'être (interventions sélectives) et devront être spécifiques aux problèmes identifiés. Les mesures de **niveau 4** de la pyramide de Deklerck (2009) ne seront plus de nature préventive, mais plutôt curative, c'est-à-dire qu'elles viseront la disparition d'un problème grave ou persistant qui est apparu malgré les interventions préalablement mises en place pour le prévenir (interventions ciblées). En plus d'intervenir directement sur le problème, les interventions devront mener à l'extinction du comportement en n'oubliant pas d'inclure des modèles de comportements attendus afin de réduire le risque de récurrence.

1.2.2 Des interventions soutenues par la recherche pour instaurer un climat positif et bienveillant à l'école

Un certain nombre de pratiques éducatives contribuent à développer un sentiment de bien-être et de sécurité en milieu scolaire où chacun peut trouver du soutien (scolaire ou personnel) lorsqu'il en a besoin. Le Tableau 1 présente une liste de neuf conditions facilitantes et de sept clés d'action

s'inscrivant parfaitement dans une approche globale et positive de gestion scolaire visant le développement scolaire, mais aussi personnel et social des élèves en misant sur la qualité du climat de l'établissement (Cohen, 2009; Debarbieux, 2008; Department of Education, Employment and Workplace relation 2011).

Ces aspects, souvent de nature organisationnelle, sont reconnus pour leurs retombées positives sur la qualité relationnelle des individus. Ils misent d'abord sur une prévention fondamentale réduisant le risque d'apparition de certains problèmes pouvant survenir à l'école tout en abordant plus spécifiquement certaines problématiques, par exemple celle de la violence à l'école.

Tableau 1. Conditions facilitantes et interventions soutenues par la recherche pour un climat scolaire positif et des effets durables (Beaumont, 2012).

Neuf conditions facilitantes	Sept clés d'action
1. Le bien être général des élèves comme cible première: engagement et appartenance.	1. Identifier les valeurs /philosophie de l'école qui font la promotion du bien-être des élèves/adultes.
2. L'engagement de la direction.	2. Développer <i>collectivement</i> des politiques, initiatives, programmes d'intervention.
3. Une culture de soutien favorisant l'attachement au milieu.	3. Favoriser l'engagement de tous par des pratiques collaboratives et d'entraide (élèves/adultes).
4. Un programme scolaire intégrant les apprentissages scolaires et sociaux.	4. Fournir de la formation continue au personnel, aux élèves et aux parents.
5. Des politiques claires et des procédures expliquées.	5. Gérer rapidement les incidents et mettre en place des procédures connues.
6. Une gestion positive des écarts de conduite (écarts mineurs à sévères).	6. Fournir du soutien aux élèves/adultes.
7. La formation du personnel.	7. Favoriser l'engagement entre l'école et la famille et situer l'école dans sa communauté.
8. La rapidité à identifier et à intervenir face aux problèmes.	
9. Le partenariat école-famille-communauté.	

1.2.3 Des interventions peu soutenues par la recherche : se questionner sur leurs effets à long terme

À l'opposé, des interventions peu appuyées par la recherche et évaluées comme étant non efficaces (ex. : mise en œuvre de programmes d'intervention sans la mobilisation des principaux intéressés, punitions, suspensions, expulsions, interventions ponctuelles utilisées seules) ou parfois même aggravantes (ex. : vidéosurveillance, approche de la Tolérance Zéro, criminalisation des écarts de conduite mineurs) continuent à se pratiquer dans les écoles (Beaulieu, 2011 ; Bracy, 2011; Skiba & Rausch, 2006). Ces pratiques ne contribuent aucunement au développement des habiletés prosociales des jeunes (ex. : entraide, soutien, empathie, altruisme, etc.). L'utilisation de tels mécanismes peut expliquer pourquoi la problématique persiste toujours dans certains milieux, malgré la bonne volonté et les efforts faits par le personnel éducatif (Espelage & Swearer, 2003; Smith, 2011; Twemlow & Sacco, 2008).

2. ENGAGER L'ÉCOLE, LA FAMILLE ET LA COMMUNAUTÉ

2.1 Un portrait de la collaboration école-famille-communauté au Québec

Par : Caroline-Joanne Cardin, étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.

Les interventions efficaces pour prévenir la violence à l'école reposent sur la qualité de la collaboration que l'école entretient avec la communauté et ses organismes, tels le corps policier, les organismes communautaires, les universités, les centres de santé, etc. (Beaumont & Garcia, 2011; Beaumont, Lavoie, & Couture, 2010; Benbenisthy & Astor, 2005; Debarbieux & Blaya, 2009; Gottfredson, Wilson, & Najaka, 2002). Cette collaboration, qui peut se faire en contexte de prévention ou de gestion de la violence, est réputée améliorer non seulement les connaissances des élèves et du personnel scolaire sur le phénomène (Clearihan *et coll.*, 2002; Slee, 2006), mais contribue aussi au sentiment de sécurité des élèves dans les lieux scolaires (Debarbieux, 2006, 2008).

2.1.1. La participation des parents aux interventions de prévention et de gestion de la violence dans les écoles québécoises

Les interventions préventives contribuent à faire diminuer le risque d'apparition de comportements violents dans l'école et à maintenir un climat scolaire sain, favorable à l'apprentissage. L'enquête SÉVEQ (Beaumont *et coll.*, 2014) a examiné la fréquence des pratiques collaboratives école-famille en contexte de prévention et de gestion de la violence à l'école, selon ce qu'en ont dit les enseignants et les professionnels des écoles primaires et secondaires. Les résultats présentés au Tableau 2 rapportent qu'en moyenne dans une école primaire ou secondaire un faible pourcentage du personnel scolaire invite les parents à participer à des activités de prévention de la violence. Cette proportion est cependant un peu plus grande lorsqu'il s'agit d'inviter les parents à discuter d'une situation de violence dans laquelle leur enfant est impliqué (victime, auteur, témoin).

Tableau 2. Interventions impliquant les parents en prévention ou en gestion de la violence à l'école (Beaumont *et coll.*, 2014)

AU MOINS UNE FOIS DEPUIS LES DEUX DERNIÈRES ANNÉES	Primaire	Secondaire
Le personnel scolaire a invité des parents à : <ul style="list-style-type: none">• Participer à des activités de prévention de la violence	8,0 % pour l'ensemble du personnel; les enseignants autant que les professionnels	5,0 % pour l'ensemble du personnel; les professionnels 4 fois + que les enseignants
<ul style="list-style-type: none">• Discuter de l'implication de leur enfant dans des situations de violence, que ce dernier soit, victime, auteur, ou témoin	35,0 % pour l'ensemble du personnel; les professionnels 4 fois + que les enseignants	21,0 % pour l'ensemble du personnel; les professionnels 9 fois + que les enseignants

2.1.2 Climat scolaire et collaboration école-famille selon les parents dans les écoles québécoises

L'enquête SÉVEQ a aussi questionné les parents sur divers aspects du climat scolaire (collaboration école-famille, sécurité, justice et relationnel/soutien) pouvant influencer la nature de leur collaboration avec l'école de leur enfant. Globalement, la collaboration école-famille est jugée bonne par les parents d'élèves du primaire (moyenne = 3,4/4) et ceux du secondaire (moyenne = 3,3/4). De façon plus précise, certaines questions individuelles du questionnaire méritent une attention particulière. La Figure 4 indique la perception des parents d'élèves du primaire et du secondaire selon des items spécifiques issus du questionnaire qui a servi à l'enquête.

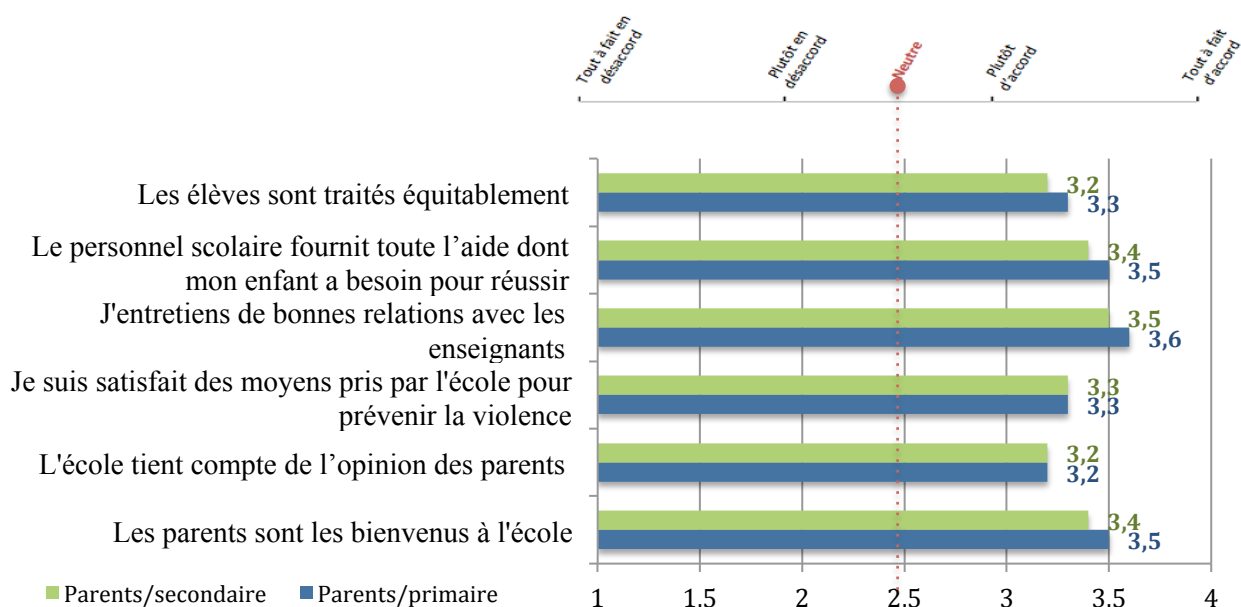


Figure 4. Perception des parents du climat d'école et de la collaboration école-famille selon des items spécifiques issus du QSVE-R.

2.1.3. La collaboration école-communauté pour prévenir la violence à l'école

En plus d'engager des collaborations avec les familles, la participation des organismes de la communauté peut s'avérer un soutien inestimable aux écoles dans leur mission éducative. Par exemple, des études effectuées partout dans le monde indiquent une augmentation de la présence policière en milieu scolaire. Au Canada et aux États-Unis, les policiers agissent comme éducateurs (ex. : conférences, ateliers concernant la violence et l'intimidation, la cybercriminalité, l'abus de substances, etc.), conseillers (ex. : information sur les programmes, gestion informelle des conflits ou conseils auprès du personnel scolaire pour diverses situations) ou agent de police (ex. : en situation d'enquête ou d'urgence).

Une étude menée au Québec auprès de 773 directions d'établissements d'enseignement (Beaumont & Garcia, 2011) révèle que 77,0 % des milieux scolaires travaillent en contexte de prévention avec les policiers (conseil et éducation). Comme illustrées à la Figure 5, les interventions faites en contexte d'enquête se situent au deuxième rang (22,0 %) et celles pratiquées en situation d'urgence en milieu scolaire occupent la dernière place (16,0 %).

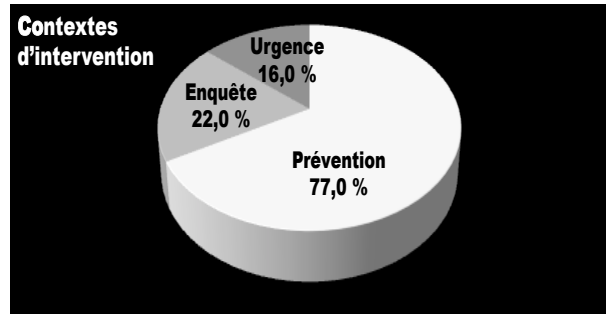


Figure 5. Fréquence et types d'interventions pratiquées par les policiers en milieu scolaire

Somme toute, 91,0 % des directions d'établissement s'avèrent satisfaites du travail effectué avec les policiers, mais le niveau de satisfaction est plus élevé lorsqu'une entente formelle (écrite) a été conclue avec le corps de police. Dans cette enquête, en 2009, seulement 17,0 % des directions d'établissement avaient formalisé leur entente avec un service de police. Suite à cette étude, un modèle d'entente a été mis à jour afin de faciliter le travail de collaboration entre les écoles et les services de police (Table provinciale de concertation sur la violence, et les jeunes et le milieu scolaire, 2010).

Nous ne possédons cependant pas pour le moment de données précises pour illustrer la fréquence et la nature de la collaboration des écoles avec les organismes communautaires au Québec, ni même avec les universités. Des études pourraient ainsi être effectuées afin d'obtenir davantage d'informations à ce propos.

2.2 Engager l'école, la famille et la communauté pour prévenir la violence à l'école : les pratiques soutenues par la recherche

Par : Rollande Deslandes, professeure titulaire au département des sciences de l'éducation (UQTR). Chercheuse régulière au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

Une myriade de recensions des écrits, de méta-analyses et de résultats de recherches a été publiée sur la collaboration école-famille-communauté (é-f-c) au cours des quatre dernières décennies tant sur les plans national et international (Deslandes, 2010). D'entrée de jeu, nous définissons ce concept comme référant à la fois à «une activité et à une attitude avec l'intérêt de l'élève au centre des préoccupations et qui se développe en présence d'un partage des responsabilités, d'une confiance mutuelle et d'une communication ouverte entre les partenaires» (Deslandes, 2013, p. 11). Autrement dit, la collaboration é-f-c englobe à la fois des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui sont communs à plusieurs indicateurs de la réussite éducative, dont la prévention de la violence (Deslandes, 2006a).

2.2.1 Quelques savoirs sur la collaboration école-famille-communauté

En matière de savoirs, la collaboration école-famille qui met en lumière l'importance du rôle du parent éducateur sous l'angle des attitudes, des valeurs et des pratiques parentales constitue maintenant une vérité bien établie. Des liens indéniables ont été relevés entre la prévention des problèmes de comportement d'une part, et des valeurs de respect, de tolérance, un style parental caractérisé par de la sensibilité, de l'encadrement et de l'encouragement à l'autonomie ainsi que des approches disciplinaires justes et appropriées en fonction de la maturité du jeune, des stratégies de communication ouverte et de résolutions de problèmes au sein de la famille, d'autre part (Davalos, Chavex, & Guardiola, 2005; Deslandes, 2005, 2007; Steinberg, 2011). Il en résulte des relations parents-enfant-adolescent positives qui teintent leur relation avec les enseignants dès leur entrée à l'éducation préscolaire (Deslandes & Jacques, 2004). Les encouragements, le modelage, le renforcement et l'enseignement correspondent aux divers mécanismes par lesquels les parents influencent leur jeune (Hoover-Dempsey, Whitaker, & Ice, 2010). Dans la même foulée, l'influence de la participation des parents au suivi scolaire sur la réussite éducative a largement été mise en évidence. Elle se veut une pratique à deux dimensions principales: la participation à domicile (supervision et suivi dans les travaux scolaires) et la participation à l'école (retour d'appels téléphoniques; lecture du portail-école; signature de l'agenda et de travaux; présence à des rencontres et bénévolat) (Deslandes, 2012; Deslandes & Bertrand, 2004, 2005).

Pour sa part, la collaboration école-communauté renvoie aux liens entre les écoles, les membres de la communauté, les organismes et le milieu des affaires de la communauté qui soutiennent et favorisent directement ou indirectement la croissance et le développement social, émotionnel, physique et intellectuel des enfants et des adolescents (Little, Wimer, & Weiss, 2008). Il peut s'agir du voisinage, d'organismes communautaires, d'entreprises, de groupes culturels, de centres locaux de services communautaires et autres services de santé, de centres de loisirs, de municipalités, d'universités, qui partagent des normes, des valeurs et des attitudes pouvant être ciblées pour favoriser la réussite des élèves et prévenir les problèmes de comportement (Deslandes, 2011; Deslandes & Bertrand, 2001; Epstein, 2011; Sanders, 2006). Il existe des liens entre le comportement des jeunes et le contexte de la communauté dans laquelle ils vivent. Ainsi, une grande exposition à la violence dans la communauté peut être associée à plus de problèmes de comportement à l'école (Bowen, Bowen, & Ware, 2002). Toutefois, des liens positifs sont aussi observés. Par exemple, le mentorat, les services de police et le partenariat avec des entreprises ont un impact positif sur les comportements des jeunes (Sanders, 2006).

2.2.2 Quelques savoir-faire sur la collaboration école-famille-communauté

Beaucoup d'obstacles peuvent influencer la collaboration école-famille-communauté. Certains sont liés aux caractéristiques des parents et des familles (ex. : structure familiale, ethnie, disponibilité, énergie), à l'école et aux enseignants (indice de défavorisation, appui de la direction) et aux élèves (ex. : âge, genre, prédispositions, rendement scolaire) (Davis-Kean & Eccles, 2005; Deslandes, 2001, 2012; Kanouté, 2007; Larivée, 2008). Toutefois, les pratiques des éducateurs et des écoles figurent parmi les interventions les plus efficaces pour favoriser la collaboration école-famille-communauté (Dauber & Epstein, 1993; Deslandes, 2007; Epstein, 2011) qui à son tour, est associée entre autres, à une diminution des manifestations de violence et

de suspensions des élèves (Sheldon & Epstein, 2002; Simon, 2004). Ces pratiques ont des visées générales de l'ordre de la sensibilisation, de l'information, de l'accompagnement et de la collaboration. Elles relèvent en grande partie de la prévention universelle. Dans ce contexte, Epstein (2011), chef de file dans le domaine de la collaboration école-famille-communauté, propose une structure composée de six catégories de pratiques permettant la collaboration entre l'école, la famille et la communauté. Les six catégories d'activités ont comme objectif d'aider les familles et l'école à remplir leurs responsabilités relatives à la réussite et au développement du jeune. Chacune de ces catégories comprend différentes pratiques ayant un effet direct ou indirect sur les comportements des élèves, des parents et des enseignants ainsi que sur le climat de l'école. Les catégories de participation parentale contribuent à former une véritable communauté de personnes qui apprennent à l'intérieur d'une communauté éducative élargie (Deslandes, 2001, 2006b). C'est d'ailleurs de cette typologie que s'est inspirée l'équipe qui a élaboré les deux guides intitulés Rapprocher les familles et l'école primaire et Rapprocher les familles et l'école secondaire (MELS, 2004), brièvement résumés ci-dessous :

Soutien au rôle parental : sensibilisation et information aux parents quant aux différentes manifestations de la violence et à l'importance de porter attention à la violence indirecte tout autant que la violence directe; information sur le rôle du parental éducateur dans le contexte de la prévention de la violence; invitations aux parents et accompagnement offert par des intervenants de l'école ou de la communauté sur l'écoute active, des stratégies de discipline et de résolutions de conflits; liens effectués avec les programmes offerts aux jeunes dans les écoles comme Vers le Pacifique et Fluppy; création de groupes d'entraide afin d'échanger et de favoriser la création de réseaux. Pour faciliter la participation des parents, des milieux scolaires choisissent par exemple, la formule du 5 à 7 tout en donnant congé de devoirs et de leçons pour offrir du temps en famille à l'école et servent aussi une collation (Dumoulin, Thériault, & Duval, 2012).

Communication : production de bulletins ou de site Web qui présente les différents visages de la violence individuellement et en groupe et communication bidirectionnelle avec toutes les familles (mémos, agendas, courriels, téléphones, etc.) et spécialement, si le jeune subit ou manifeste des comportements associés aux diverses formes de violence. Communications personnalisées, centrées sur l'enfant, bienveillantes, constructives, claires, concrètes et sur une base continue.

Invitations à s'engager bénévolement : ouverture de l'école à la participation parentale dans la classe ou dans des activités scolaires et parascolaires qui permet une meilleure compréhension de la part des parents des règlements en place, des mesures de soutien et d'encadrement offertes à un élève victime ou auteur d'actes de violence. Par leur exemple, l'aide apportée aux éducateurs et le partage de leurs connaissances, les bénévoles contribuent à soutenir l'école dans sa mission et à créer un climat positif dans l'école.

Aide et soutien dans les apprentissages à la maison : information sur l'aide à apporter dans les travaux scolaires, incitation à des discussions entre parents et jeunes reliées au vécu scolaire, notamment aux possibles manifestations de violence et aux stratégies à employer pour résoudre des conflits; devoirs interactifs parents-jeunes portant sur la problématique de la violence, ses multiples formes et les stratégies à adopter pour la prévenir sur les plans individuels et au niveau des groupes.

Invitations à participer aux prises de décision : avec l'adoption de la loi visant à combattre l'intimidation et la violence à l'école adoptée le 12 juin 2012, le Conseil d'établissement (C.É.) auquel participent entre autres des parents se doit d'élaborer un plan d'action qui inclut des mesures visant à favoriser la collaboration des parents. L'organisme de participation parentale (OPP) tout comme les parents au CÉ peuvent ainsi être mis à contribution, car il importe de prendre en compte leurs opinions et leurs attentes.

Liens avec la communauté : information donnée aux parents sur les programmes et les services de la communauté liés à la santé, à la culture, aux loisirs et au soutien social; coordination du travail et des ressources des entreprises et tout autre organisme de la communauté en vue de renforcer les programmes scolaires et parascolaires (volets intellectuel, physique et culturel), les pratiques parentales ainsi que l'apprentissage et le développement de l'élève.

2.2.3 Quelques savoir-être et quelques étapes à suivre

La collaboration école-famille-communauté étant essentiellement une question de relations, elle doit nécessairement reposer sur une Approche qui accorde de l'importance aux familles et aux éducateurs comme agents de socialisation essentiels, sur des Attitudes constructives que les acteurs se manifestent les uns à l'égard des autres (ex. : écoute active, respect, confiance mutuelle, authenticité, empathie) et sur une Atmosphère de travail agréable, accueillante et propice à la collaboration (Christenson, 2003; Deslandes, 2006b, 2010). Voilà autant de variables du processus qui sont toutes associées à la prévention de la violence.

Suite à une démarche de recherche-action en matière de collaboration école-famille-communauté de 2001 à 2005, nous avons compris qu'un tel programme devait s'insérer dans le projet éducatif et faire partie du plan de réussite afin qu'il soit une priorité de l'école (Deslandes, 2006b, c; Deslandes, Bastien, & Lemieux, 2005, 2006). De plus, pour porter fruit, une telle démarche de collaboration doit s'inscrire dans une structure méthodologique plutôt classique qui suit grosso modo les étapes suivantes : 1) explorer ou développer une vision commune de la situation; 2) identifier le point de départ soit les objectifs à atteindre; s'assurer du leadership de la direction de l'école et des membres du comité travaillant sur la prévention de la violence; vérifier les attentes des uns et des autres et cerner les façons de faire face aux obstacles; 3) planifier les activités à implanter ainsi que les ressources requises et les mécanismes d'évaluation; 4) implanter les activités et 5) évaluer à partir de critères préétablis, la prévalence des manifestations de comportements violents directs et indirects et intervenir en conséquence (Deslandes, 2006b, 2010).

En résumé, pour mieux soutenir les parents et pour développer une collaboration entre l'école, les familles et la communauté, l'école doit avant tout miser sur la communication, pierre angulaire de cette collaboration. Il faut penser à des contacts personnalisés qui visent à créer un climat accueillant où se développent une vision commune et des relations axées sur le respect et la confiance et basées sur la reconnaissance que tous les groupes d'acteurs influencent les apprentissages et contribuent à prévenir les diverses manifestations de violence (ex. : interactions

personne à personne, sites web, avis, notes, appels, envois postaux et messages courriel, tableaux d'affichage, articles de journaux ou capsules dans les médias). Ensuite, l'école doit mettre en œuvre des programmes d'activités pour informer, développer la cohésion entre les acteurs comme partenaires dans le processus éducatif. Ces activités correspondent à des conférences, des ateliers et autres formations ayant comme visées le développement de connaissances et d'habiletés afin de préparer les participants à devenir des collaborateurs actifs en matière de prévention de la violence. L'école doit aussi favoriser l'engagement des individus par des interactions directes de personne à personne qui facilitent, soutiennent et renforcent l'implication des parents et des membres de la communauté dans l'éducation des jeunes et la prévention de la violence. Il s'avère également important de créer des relations solides avec des leaders et des organisations basées dans la communauté, des organismes communautaires et d'autres agences de services afin d'accroître les ressources disponibles aux élèves. De même, il est primordial de mettre en place des services pour offrir un support spécifique qui cible les élèves et leurs familles qui sont impliqués dans des situations de violence ou d'intimidation. Par-dessus tout, il ne faut pas passer outre les savoir-être (attitudes, approche et atmosphère), bien que parfois subtils, qui constituent des ingrédients essentiels au développement de la collaboration école-famille-communauté (Deslandes, 2010, 2013).

3. PRÉPARER LE PERSONNEL ÉDUCATIF

3.1 Un portrait québécois de la formation du personnel éducatif pour prévenir et gérer la violence à l'école

Par : Natalia Garcia, Doctorante, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.

L'enquête SÉVEQ menée par Beaumont *et coll.* (2014) a interrogé des membres du personnel scolaire (enseignants, professionnels et personnel de soutien) pour connaître s'ils avaient bénéficié de formation initiale (universitaire) ou continue (perfectionnement) pour les préparer à prévenir ou à gérer la violence à l'école.

3.1.2 La formation initiale du personnel éducatif québécois pour intervenir face à la violence à l'école

Selon les résultats, plus de 80,0 % du personnel d'une école primaire ou secondaire québécoise n'a reçu aucune formation initiale sur la question. Comme indiqué dans les Figures 6 et 7, pour les enseignants seulement, 80,0 % au primaire et 83,0 % au secondaire disent n'avoir reçu aucune préparation dans ce domaine lors de leur formation universitaire. L'enquête révèle qu'en moyenne 14,2 % des enseignants des écoles primaires et 13,0 % des enseignants des écoles secondaires rapportent avoir reçu entre 1 à 15 heures de formation initiale alors que 7,9 % au primaire et 4,0 % au secondaire en déclare plus de 16 heures. Tant au primaire qu'au secondaire, ce sont les professionnels qui mentionnent avoir reçu un plus grand nombre d'heures de formation initiale dans ce domaine.

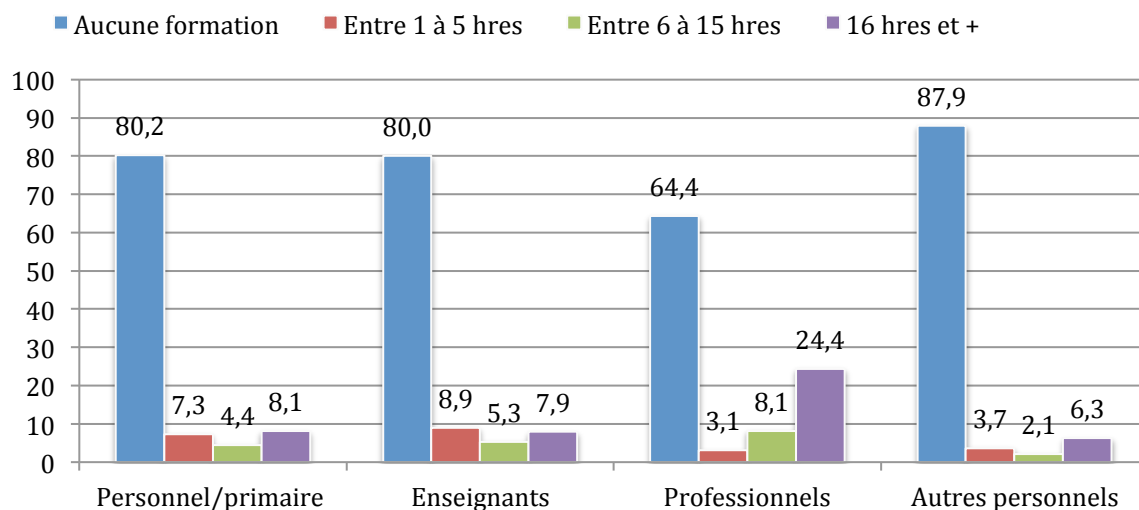


Figure 6. Formation initiale reçue par le personnel scolaire du primaire au Québec (%) (Beaumont *et coll.*, 2014).

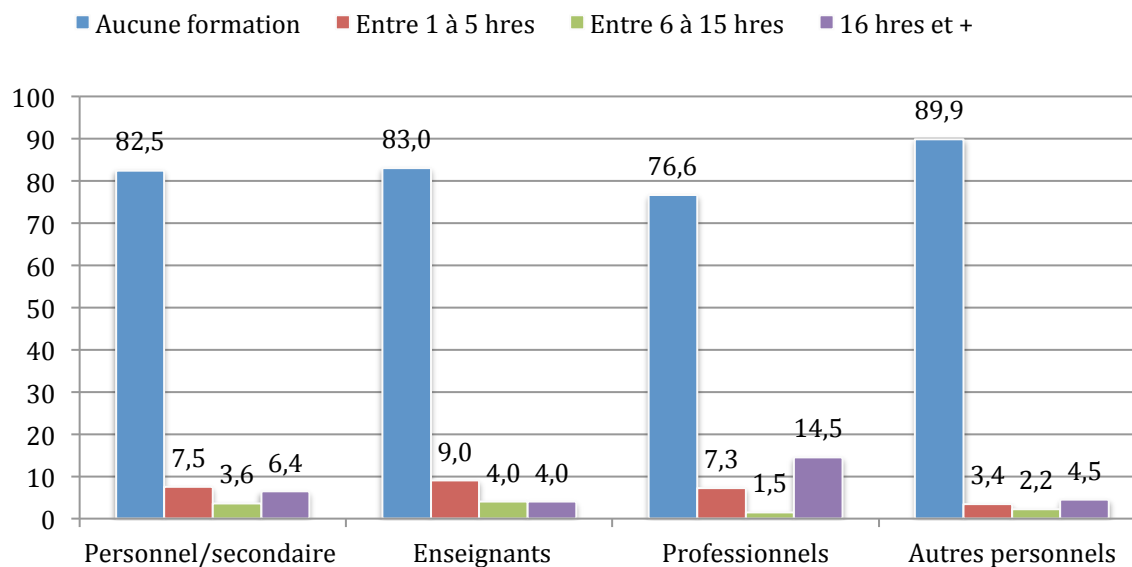


Figure 7 Formation initiale reçue par le personnel scolaire du secondaire au Québec (%) (Beaumont *et coll.*, 2014).

3.1.2 L'offre de formation initiale dans les universités québécoises

En 2007, une étude de Blaya et Beaumont montrait que peu de cours étaient offerts en formation initiale pour aider les enseignants à intervenir en prévention et en gestion des comportements violents aux États-Unis, en France, en Amérique du Sud et au Québec. En 2007, les universités québécoises offraient entre 1 et 3 cours aux futurs enseignants au primaire et au secondaire, certains cours étant offerts sur une base optionnelle. Il serait intéressant de savoir si aujourd'hui, les universités offrent davantage de formation dans ce domaine, six ans après le premier plan d'action ministériel visant à prévenir la violence à l'école.

3.1.3 La formation continue du personnel éducatif québécois pour intervenir face à la violence à l'école

Comme indiqué dans la Figure 8, en moyenne dans une école primaire, 53,8 % du personnel scolaire n'aurait bénéficié d'aucune formation continue dans le domaine; au secondaire ils sont 66,8 % à dire n'en avoir jamais reçu (Figure 9). Tant au primaire qu'au secondaire, la formation continue reçue se situe davantage entre 1 à 5 heures. Toutefois, 26,3 % des professionnels du primaire déclarent avoir bénéficié de plus de 16 heures de formation continue, comparativement à 9,7 % des professionnels du secondaire qui disent en avoir reçu autant.

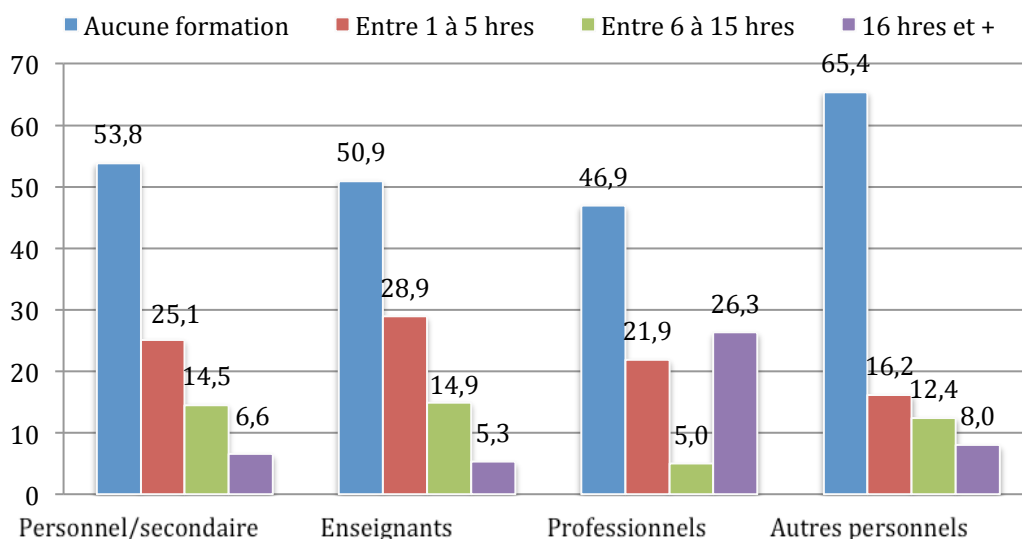


Figure 8. Formation continue reçue par le personnel scolaire du primaire au Québec (%) (Beaumont *et coll.*, 2014).

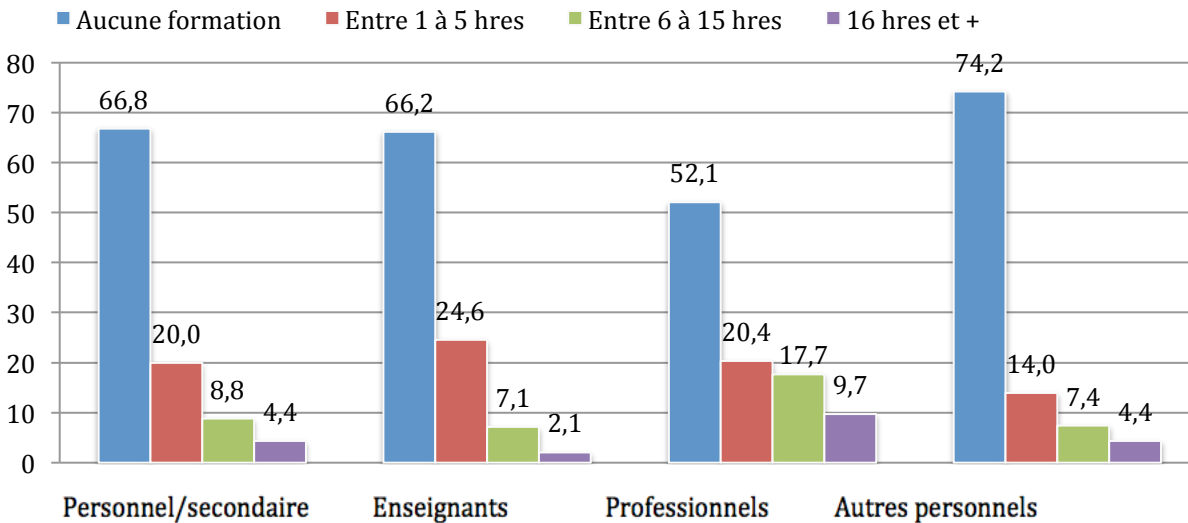


Figure 9. Formation continue reçue par le personnel scolaire du secondaire au Québec (%) (Beaumont *et coll.*, 2014).

3.1.4 Les besoins en formation exprimés par le personnel scolaire québécois

Comme indiqué à la Figure 10, les principaux besoins en formation exprimés par l'ensemble du personnel scolaire, sans grande différence entre les corps d'emploi, s'avèrent être 1) l'intervention en situation de crise; 2) la gestion des conflits entre élèves et 3) les connaissances sur les formes de violence et les interventions dans ce contexte. La collaboration-école-famille, l'apprentissage coopératif et la gestion de classe ont moins été ciblés dans les besoins en formation pour prévenir et gérer la violence à l'école.

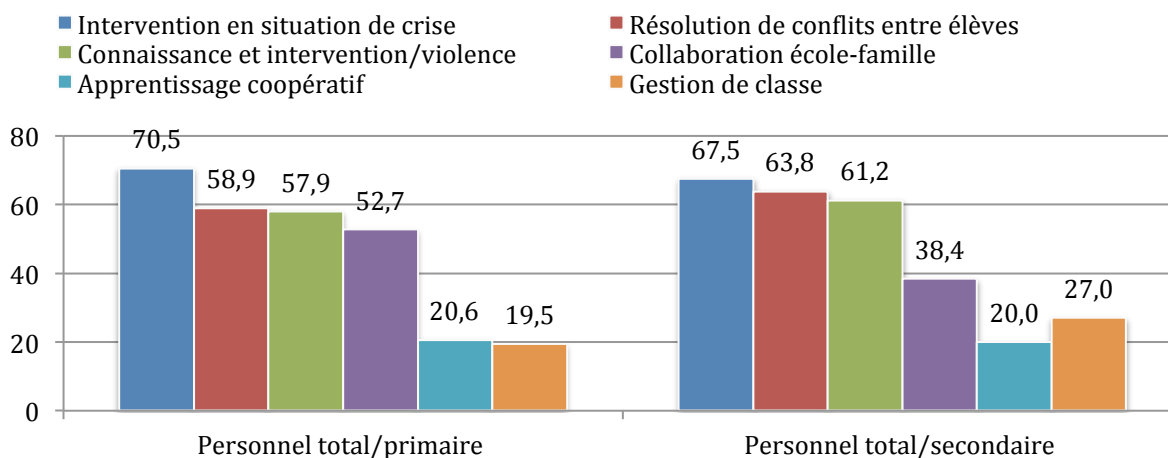


Figure 10. Besoins en formation exprimés par l'ensemble du personnel scolaire québécois (%) (Beaumont *et coll.*, 2014).

3.2 Les pratiques soutenues par la recherche pour préparer le personnel scolaire à intervenir face aux comportements difficiles et violents à l'école

Par : Nancy Gaudreau, professeure et chercheuse à la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.

Plusieurs études réalisées en Amérique et en Europe révèlent que les enseignants se sentent souvent démunis et mal préparés pour enseigner aux élèves qui manifestent des comportements violents (Avramidis & Kalyva, 2007; Begeny & Martens, 2006; Jeffrey & Sun, 2006) et auprès de ceux qui les subissent (Verlaan & Turmel, 2007). Il existe d'ailleurs un écart entre les pratiques jugées probantes pour intervenir auprès de ces élèves et celles utilisées par les enseignants en classe (Maggin, Wehby, Moore Partin, Robertson, & Oliver, 2011). En fait, les enseignants disposent de façon générale d'un registre de stratégies de prévention et de gestion des comportements peu étendu (Evans, Weiss, & Cullinan, 2012; Gable, Tonelson, & Walker-Bolton, 2010). De plus, avoir à faire face à des situations de violence occasionne du stress chez les enseignants (McCormick & Barnett, 2011) et contribue ainsi à l'insatisfaction professionnelle de plusieurs (Landers, Alter, & Servilio, 2008).

L'exposition aux comportements difficiles des élèves est d'ailleurs l'une des principales causes d'épuisement professionnel (McCormick & Barnett, 2010 ; Fernet, Guay, Senécal & Austin, 2012) et de l'abandon de la profession (Ingersoll & Smith, 2003; McKinney, Campbell-Whately, & Kea, 2005). Or, les activités de développement professionnel continu s'avèrent une avenue intéressante pour soutenir les enseignants dans le développement de leurs compétences dans ce domaine (Lloyd & Millenky, 2011).

3.2.1 Conditions d'efficacité de la formation continue

L'avancement de la recherche portant sur les conditions d'efficacité des activités de formation continue a permis d'identifier certains éléments clés qui soutiennent le développement des compétences du personnel éducatif et d'observer les retombées concrètes sur la qualité de l'enseignement, voire la réussite des élèves.

Comme illustrées à la Figure 11, les activités de formation continue doivent être substantielles, répondre aux besoins du personnel éducatif et des élèves, favoriser la mise en pratique en contexte réel ainsi que la réflexion sur les pratiques d'intervention (Reeves, 2010). Elles doivent aussi être appréciées par les participants (Bissonnette & Richard, 2010); le formateur doit être jugé crédible, les contenus enseignés facilement transférables dans la pratique (Le Fevre, 2014) et différentes mesures d'accompagnement ou de suivi doivent être prévus (Hoffman, Hutchinson, & Reiss, 2009; Jones & Chronis-Tuscano, 2008).



Figure 11. Conditions d'efficacité de la formation continue (Reeves, 2010).

Pour être jugée efficace, une formation continue doit produire des effets positifs aux quatre niveaux suivants : 1) susciter une réaction positive chez les participants (degré de satisfaction élevé); 2) permettre que des apprentissages soient réalisés chez les participants (savoir, savoir-être, savoir-faire); 3) provoquer des changements dans la pratique (réinvestissement dans la classe) et 4) favoriser la réussite scolaire et la bonne conduite des élèves au sein de la classe (Guskey, 2002, 2014; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005).

Bien que les activités de formation ponctuelles soient souvent appréciées par les enseignants (COFPE, 2000), elles contribuent surtout au développement des connaissances (Veillet, 1998) et apportent peu de changement dans la pratique (Boatman, 2003, Corcoran, Hustler *et coll.* 2003; Sheilds, Marsh, & Adelman, 1998; Weiss, Montgomery, Ridgway, & Bond, 1998).

3.2.2 Dispositifs de soutien au développement professionnel continu du personnel éducatif

Les activités de formation qui se déroulent sur une période de temps suffisamment longue pour permettre la mise en œuvre de plusieurs dispositifs d'assistance professionnelle ou d'assistance par les pairs permettent de produire des changements dans les pratiques (Gaudreau, 2012; MEQ, 1999; Wei, Darling-Hammon, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009). À cet égard, les activités de formation continue qui prévoient l'accompagnement nécessaire au transfert dans la pratique et des rétroactions fréquentes avec le formateur obtiennent de meilleurs résultats (COFPE, 2002; Joyce & Showers, 2002; Levin & Rock, 2003; Wei, 2009). La Figure 12 présente une synthèse des dispositifs reconnus efficaces pour soutenir le développement professionnel du personnel éducatif. Il faut retenir qu'une offre variée des dispositifs de développement professionnel permet de répondre à un plus grand éventail de besoins.



Figure 12. Dispositifs de soutien au développement professionnel continu.

4. DÉVELOPPER LA CYBERCITOYENNETÉ

4.1 Un portrait de l'utilisation des technologies de l'information par les jeunes et de la cyberagression au Québec

Par : Marie-Ève Proulx, coordonnatrice pour le groupe de recherche SEVEQ, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.

Lors de l'enquête SÉVEQ, les élèves de 4^e année du primaire à la 5^e année du secondaire ont été questionnés sur ce qu'ils vivent concernant leur exposition aux médias sociaux, à la téléphonie ou à d'autres formes de technologie de l'information mises à leur disposition.

4.1.2 L'utilisation des technologies de l'information par les jeunes Québécois

Le Tableau 3 présente dans quelles proportions les élèves possèdent ce genre de matériel électronique et informe sur l'encadrement qu'ils reçoivent à la maison ou encore à l'école lorsqu'ils les utilisent.

Tableau 3. Usage des technologies de l'information par les élèves du primaire et du secondaire

	Primaire	Secondaire
Possession de cellulaire ou appareil électronique pouvant recevoir/envoyer des textos	Total = 60,7 % filles = garçons	Total = 76,5 % + de filles
Libre accès à Internet à la maison sans surveillance	Total = 77,9 % filles = garçons	Total = 94,1 % filles = garçons
Libre accès à Internet à l'école sans surveillance	Total = 15,2 % filles = garçons	Total = 39,5 % filles = garçons

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école au Québec, plus de 60,0 % des élèves du primaire (filles autant que garçons) et plus de 75,0 % au secondaire (plus de filles (82,6 %) que de garçons (68,7 %)) disent posséder un téléphone cellulaire ou un appareil pouvant recevoir/envoyer des messages texte. Aucune distinction n'est observée au primaire et au secondaire selon le milieu socioéconomique de l'école.

De plus, près de 80,0 % des élèves au primaire et près de 95,0 % au secondaire déclarent avoir accès à Internet à la maison sans la surveillance d'un adulte, alors qu'il semble plus difficile d'y accéder sans surveillance d'un adulte à l'école (filles = garçons).

Au primaire, aucune distinction n'est observée quant au libre accès à Internet à la maison et à l'école selon le milieu socioéconomique. Au secondaire, aucune distinction n'est observée selon le milieu socioéconomique pour l'accès libre à la maison, mais en milieu favorisé, les élèves rapportent davantage avoir accès à Internet librement à l'école (favorisé = 47,0 %; moyen = 39,0 %; défavorisé = 36,1 %).

4.1.3 La cyberagression selon les élèves, le personnel scolaire et les parents québécois

Dans le cadre de l'enquête SÉVEQ (Beaumont *et coll.*, 2014), la fréquence et la nature des agressions via les technologies de l'information ont été rapportées par les élèves du primaire et du secondaire. Le personnel scolaire a aussi été invité à se prononcer sur la question, tout comme les parents des écoles primaires et secondaires.

Concernant la cyberagression des élèves

Les résultats présentés au Tableau 4 indiquent qu'en moyenne dans une école, jusqu'à 8,1 % des élèves au primaire et 10,0 % au secondaire disent avoir été cyberagressés au moins une fois dans l'année, et ce, principalement à raison d'une ou deux fois. Près de 1,0 % des élèves au primaire et de 2,0 % au secondaire disent se faire cyberagresser à répétition.

Tableau 4. Élèves et personnel scolaire du primaire et du secondaire ayant déclaré avoir été cyberagressés (%)

CYBERAGRESSIONS	Agressions subies (au moins 1 fois /année) %		Quelques fois (1 à 2 fois/année) %		Souvent /très souvent (au moins 2-3 fois /mois) %	
	Prim.	Sec.	Prim.	Sec.	Prim.	Sec.
DES ÉLÈVES PAR DES PAIRS						
Messages humiliants/fausses rumeurs internet (ex.: Facebook)	8,0	10,0	6,8	7,7	1,2	2,3
Insultes/menaces par courriel	8,1	9,1 (F)	6,7	7,0 (F)	1,4	2,1
Cible d'insultes/menaces par cellulaire, texto	5,4	7,8	4,6	6,1	0,8	1,7
DU PERSONNEL SCOLAIRE PAR DES ÉLÈVES						
Messages humiliants par courriel	0,2	1,4	0,2	1,2	0,0	0,2
Messages humiliants sur le web (ex. : Facebook)	0,6	4,4	0,6	4,1	0,0	0,3
DU PERSONNEL SCOLAIRE PAR DES PARENTS						
Messages injurieux par courriel	1,7	4,5	1,5	4,2	0,2	0,3

(F) *Davantage les filles*

Aucune différence n'a été relevée dans la fréquence des actes de cyberagression rapportés entre le primaire et le secondaire ni selon les milieux socioéconomiques. Au primaire les filles déclarent la cyberagression de façon similaire aux garçons, alors qu'au secondaire les filles (12,2 %) disent recevoir plus d'insultes et de menaces par courriel que les garçons (6,6 %).

Concernant la cyberagression du personnel éducatif

Les résultats du tableau 4 indiquent que moins de 2,0 % du personnel au primaire et de 5,0 % au secondaire disent avoir été cyberagressés par un élève ou un parent et c'est principalement une ou deux fois dans l'année scolaire que la plupart de ces situations sont rapportées. Aucune différence n'apparaît entre les **enseignants** et le personnel **non enseignant** quant à la cyberagression. Par ailleurs, au primaire, aucune distinction n'est observée selon le milieu socioéconomique de l'école des répondants alors qu'au secondaire, le personnel de milieu favorisé (7,8 %) rapporte davantage que celui défavorisé (2,7 %) être cyberagressé par des élèves (messages humiliants sur Internet).

Concernant la perception des parents

Interrogés sur leur perception du phénomène de la cyberagression (Tableau 5), c'est au secondaire que les parents rapportent dans de plus grandes proportions avoir été mis au courant de la cyberagression de leur enfant, mais cette forme d'agression indirecte/électronique est parmi les moins souvent rapportées par les parents des deux ordres d'enseignement. Au primaire, les élèves mentionnent plus souvent être la cible de cyberagression que ne le croient les parents, alors qu'au secondaire la perception des parents et des élèves est plus similaire quant à la fréquence de ces agressions survenant en ligne. De plus, aucune distinction n'est observée selon le milieu socioéconomique de l'école des répondants quant à la cyberagression (primaire ou secondaire).

Tableau 5. Perception de parents et d'élèves du primaire et du secondaire sur les cyberagressions subies

CYBERAGRESSIONS RAPPORTÉES	Agressions subies (au moins 1 fois/année) %				Quelques fois (1 à 2 fois/année) %				Souvent / très souvent (au moins 2-3 fois/mois) %			
	Prim.		Sec.		Prim.		Sec.		Prim.		Sec.	
	Parents/Élèves	Parents/Élèves	Parents/Élèves	Parents/Élèves	Parents/Élèves	Parents/Élèves	Parents/Élèves	Parents/Élèves	Parents/Élèves	Parents/Élèves	Parents/Élèves	Parents/Élèves
Insultes / menaces par cellulaire, texto	1,7	5,4	8,9	7,8	1,3	4,6	7,2	6,1	0,4	0,8	1,7	1,7
Messages humiliants / rumeurs sur internet (ex.: Facebook)	1,5	8,0	9,2	10,0	1,4	6,8	7,8	7,7	0,1	1,2	1,4	2,3
Insultes/menaces par courriel	1,3	8,1	6,5	9,1	1,2	6,7	5,6	7,0	0,1	1,4	0,9	2,1

4.2 DÉVELOPPER LA CYBERCITOYENNETÉ : LES PRATIQUES SOUTENUES PAR LA RECHERCHE

Par : Danielle Leclerc, professeure titulaire au département de psychoéducation (UQTR). Chercheuse à la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.

La cyberintimidation, aussi appelée cyberagression ou cyberviolence (Blaya, 2013), est une forme d'agression à laquelle de plus en plus de jeunes sont exposés. La recherche nous informe que cette nouvelle forme de violence impliquant l'utilisation inappropriée des technologies de l'information et de la communication est plus répandue chez les jeunes de 12 à 15 ans et les cyberagressions seraient surtout commises quand ils sont chez eux (Cassidy, Jackson, & Brown, 2009; Dehue, Bolman, & Völlink, 2008; Slonje & Smith, 2008). Pour Erdur et Baker (2010), la cyberintimidation origine souvent de situations d'intimidation ou conflictuelles vécues à l'école. Pour cette raison, les milieux scolaires doivent particulièrement être à l'affût des meilleures stratégies de prévention et d'intervention pour éviter les conséquences négatives liées à ces actes.

4.2.1 Des modèles d'intervention auprès des auteurs de cyberintimidation

Hinduja et Patchin (2009) identifient trois catégories de gravité des comportements de cyberintimidation et proposent des interventions selon un continuum. En tenant compte de la gravité de l'acte commis, ils proposent plusieurs actions éducatives et accordent une attention particulière aux plans de modification de comportement et aux sanctions créatives pour sensibiliser les élèves aux conséquences de la cyberintimidation sur les victimes :

- (1) **Gravité mineure** (ex. : traiter de noms; se moquer; ridiculiser) : appliquer des sanctions créatives aux agresseurs; rencontres avec les parents; rencontres avec un intervenant;
- (2) **Gravité modérée** (ex. : répandre des rumeurs; nuire à la réputation; afficher des photos sans permission) : rencontre avec la direction, plan d'intervention visant l'apprentissage de comportement approprié; retenue;
- (3) **Gravité sévère** (ex. : harcèlement; agression; menaces) : expulsion de l'élève; actions en justice; punition par la loi.

Pour leur part, Roy et Beaumont (2013) proposent d'allier des méthodes éducatives à chaque catégorie d'intervention, peu importe la gravité des actes commis, et d'éviter d'utiliser la sanction seule. Ces auteurs suggèrent trois cibles principales pour orienter les interventions et aider les jeunes qui *cyberagressent* à modifier leurs comportements soient : 1) le développement de l'empathie (ex. : réflexion par rapport aux torts causés à la victime; la réparation des torts, la prévention auprès des autres élèves); 2) le développement des habiletés sociales (ex. : compréhension des dynamiques sociales, de communication et de gestion des conflits) et 3) l'influence des facteurs environnementaux pour faciliter l'autorégulation comportementale (ex. implication des parents, d'un policier, d'un intervenant social, différentes mesures disciplinaires, la sanction, la loi, la suspension, etc.).

En s'inspirant des travaux de Hinduja et Patchin (2009), Roy et Beaumont (2013) ont conçu un modèle en quatre étapes pour prévenir et gérer les actes d'agression en ligne en se basant sur 1) la prévention pour tous, 2) l'éducation et la rééducation, 3) l'utilisation de sanctions et de conséquences liées à la gravité de l'acte commis et 4) le suivi nécessaire auprès des personnes impliquées.

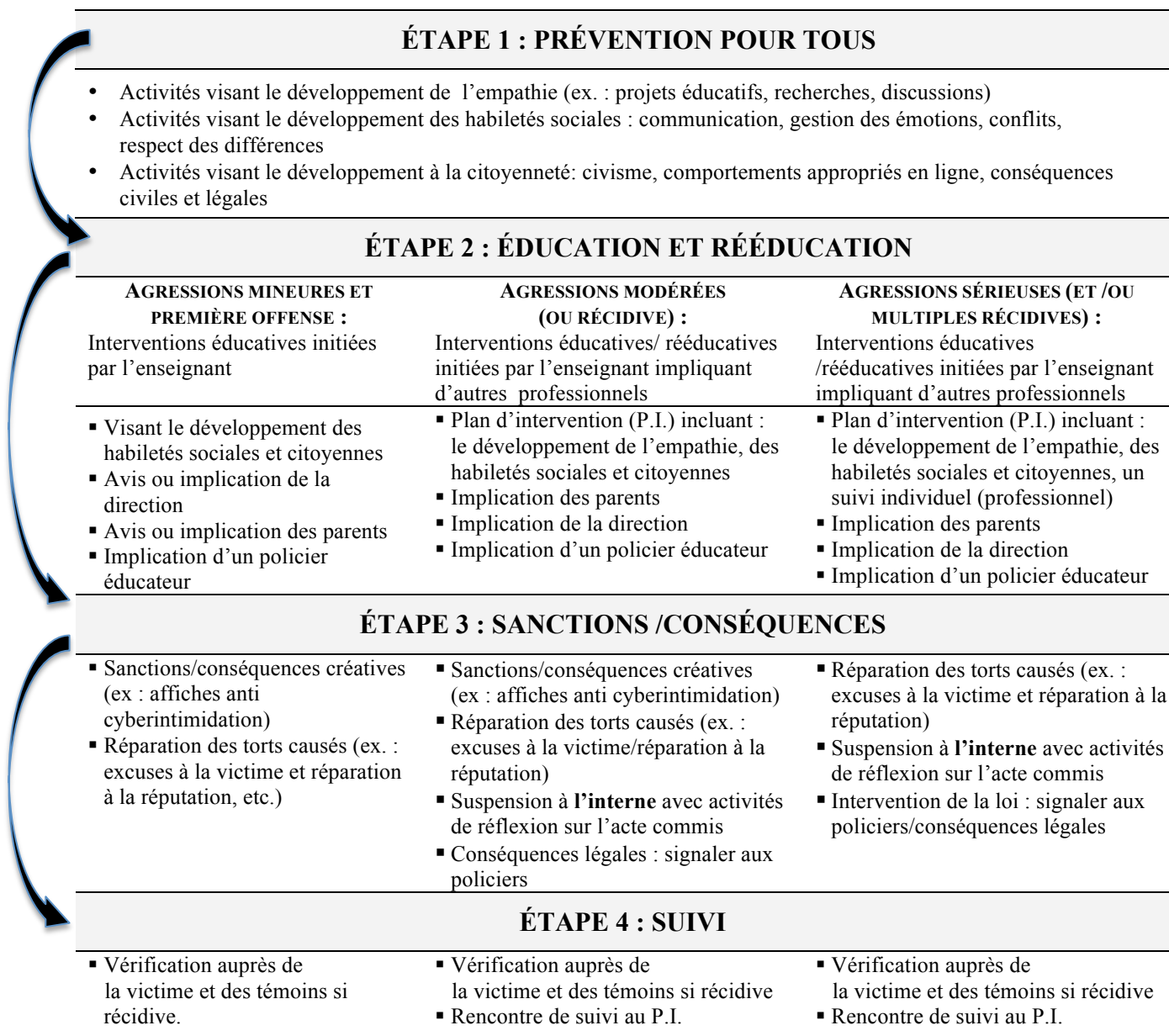


Figure 13. Un modèle d'intervention pour contrer la cyberintimidation (Prévention/ Éducation/ Sanctions/ Suivi/ PESS)

4.2.2. Quelques suggestions pour prévenir et gérer les comportements de cyberintimidation (Leclerc, 2012)

Qui doit intervenir pour prévenir? Les jeunes, les parents, l'école et la communauté doivent intervenir dans une approche systémique.

- **Les victimes, les auteurs et les témoins** : par la participation des pairs dans des projets créatifs.
- **Les parents** : en éduquant leur enfant, les informant des dangers, en discutant avec lui.
- **L'école** : la direction, les enseignants et les intervenants : en assurant un environnement sécuritaire pour les enfants entre leurs murs, mais aussi dans le cyberespace. Des mesures éducatives doivent être prioritaires.

Que peuvent faire concrètement les jeunes et les parents pour gérer la cyberintimidation?

- **Comment éviter d'être victime?** *Sois prudent en partageant tes photos sur internet; rappelle-toi que les gens avec qui tu échanges peuvent ne pas être ceux qu'ils disent être.*
- **Que faire devant la cyberintimidation?** *Bloque les personnes qui t'intimident, ne réponds pas aux messages, conserve-les.*
- **Que faire suite à la cyberintimidation?** *Parle de la situation à un adulte; signale à la police.*
- **Comment réagir si tu es témoin?** *Refuse de participer à des conversations où l'on attaque la réputation d'une personne ; dis à tes amis de cesser.*
- **Ce qu'il faut dire aux parents?** Éduquez vos enfants à respecter les règles de bonne conduite partout, y compris lorsqu'ils naviguent dans le cyberespace; informez-les des dangers et de leurs responsabilités.

5. RECOMMANDATIONS

Les 114 recommandations formulées par les participants lors de la journée d'étude du 19 septembre 2014 ont été analysées et regroupées en 49 propositions, selon les thèmes visant les objectifs suivants :

- Instaurer un climat scolaire positif et sécurisant;
- Engager l'école, la famille et la communauté;
- Préparer le personnel éducatif
- Développer la cybercitoyenneté.

Toutes ces recommandations sont appuyées par la recherche ou représentent des pratiques prometteuses.

5.1 INSTAURER UN CLIMAT SCOLAIRE POSITIF ET SÉCURISANT: 15 RECOMMANDATIONS

1. **Agir en tant que modèle** au quotidien et promouvoir des valeurs pacifiques en soulignant de « bons coups » réalisés par les élèves ou les membres du personnel.
2. **S'entendre sur les comportements attendus des élèves**, et s'assurer que tous les acteurs scolaires soient capables de leur enseigner des comportements de remplacement en cas d'écarts de conduite; renforcer régulièrement les comportements sociaux adéquats.
3. **Instaurer des procédures d'intervention claires** et balisées en situation d'intimidation ou de violence avec un suivi fréquent (autant pour les auteurs que pour les victimes et témoins d'agression); impliquer systématiquement les jeunes concernés dans un dialogue visant la réparation et l'apprentissage de comportements de remplacement.
4. **Mettre en place un code de vie** uniforme et en harmonie avec toutes les sphères de la vie scolaire (classe, temps de transition, service de garde, sport interscolaire, etc.) dans un plan global appliqué de manière cohérente et systématique.
5. **Pour les temps libres et transitions, mettre en place une surveillance active**, planifiée et cohérente en plus de promouvoir des activités valorisantes choisies et mises sur pied par les élèves.
6. **Impliquer les élèves dans la vie de l'école**, tant au primaire qu'au secondaire pour l'aide dans les déplacements, la visite de l'école, l'accompagnement à la récréation, etc. Inviter les élèves à participer activement à la prise en charge des moments où la surveillance adulte est moins accrue (ex. : anges gardiens, médiateurs, ambassadeurs de la paix, etc.). Instaurer un programme d'agent de la paix dans les autobus et sur le chemin du retour à la maison impliquant les élèves du troisième cycle au primaire ou les élèves du deuxième cycle du secondaire.
7. **Prioriser une intervention précoce** (préscolaire et premier cycle) pour enseigner les comportements prosociaux et prévenir la violence par le biais des services/ ressources professionnelles (psychologue, orthopédagogue, orthophoniste, etc.) afin de prévenir les difficultés à l'école et encourager le sentiment de soutien et collaboration dans l'école.
8. **Sensibiliser les élèves et les acteurs du milieu au civisme** et à l'impact de la violence verbale.

9. **Mettre en place des mesures de soutien aux directions d'école** pour assurer leur leadership et appliquer les mesures favorables à la création et au maintien d'un climat scolaire sain et positif (développer la compétence relationnelle, l'attachement à l'école, intervenir sur le climat, etc.).
10. **Considérer l'intimidation ou la violence comme des problèmes relationnels** et envisager des solutions en tenant compte de la globalité de la situation (ex. : ne pas polariser seulement sur l'auteur ou la victime de violence, mais étendre les interventions aux témoins et miser sur le développement de relations saines.)
11. **Employer plus adéquatement certains corps d'emploi** (ex. : acheminer aux professionnels les situations très difficiles).
12. Faire un portrait de la situation (étude) dans le transport scolaire afin de déterminer les problématiques et les besoins.
13. Dans les autobus, nommer des bénévoles formés ou des intervenants qui accompagnent les élèves et le chauffeur dans l'autobus.
14. **Offrir une formation aux chauffeurs** d'autobus scolaires.
15. **Donner une consonance plus positive à la Loi 56**, plus éducative moins répressive.

5.2 ENGAGER L'ÉCOLE, LA FAMILLE ET LA COMMUNAUTÉ : 10 RECOMMANDATIONS

1. **Consulter les parents** par sondage pour connaître leurs besoins et organiser des sessions d'information de même que des ateliers de soutien en partenariat avec certains organismes communautaires.
2. **Solliciter davantage les parents et multiplier les opportunités pour qu'ils prennent part aux activités quotidiennes de l'école** (ex. : match parents-élèves, aide aux devoirs, activité spéciale sur un passe-temps, etc.) Ne pas se limiter à leur donner de l'information, mais les impliquer réellement dans la vie de l'école en utilisant leurs compétences particulières.
3. **Développer un modèle d'entente unique entre les policiers** et les écoles dans le cas de la loi 56.
4. **Mener des ententes entre Commissions scolaires, écoles et organismes communautaires/ MSSS/les corps policiers** et insérer les actions de collaboration dans un plan global contre la violence de sorte qu'elles ne soient pas isolées.
5. **Avec les partenaires de la communauté, mettre en place de règles de savoir-vivre communes** de base (ex : poursuivre l'application des règles de vie à la maison des jeunes, dans les équipes de hockey, etc.).
6. **Créer un agenda uniforme des événements scolaires et communautaires** favorisant des valeurs sociales communes dans un esprit de continuité avec celles véhiculées à l'école.
7. **Désigner un délégué par école pour siéger aux tables de concertation de sa communauté** qui visent le succès et le bien-être social et scolaire.
8. **Rapprocher l'école et les parents** en développant différents moyens d'accueil (ex. : salon de parents) et déployer plus d'effort pour persévérer auprès des parents qui ont de plus grands besoins.
9. **Développer des campagnes pour conscientiser la collectivité à sa responsabilité éducative** (ex. : sensibiliser les autorités, politiciens, policiers, etc. à leur rôle de modèle.)
10. **Promouvoir les bonnes conduites en société via les différents médias.**

5.3 PRÉPARER LE PERSONNEL ÉDUCATIF : 16 RECOMMANDATIONS

1. **Assurer une formation/accompagnement dans un esprit de continuité** à l'ensemble du personnel éducatif (ex. : groupes de co-développement animés par des professionnels, supervision par les pairs, observation de leur classe et expérimentation de nouvelles pratiques).
2. **Offrir des formations variées à différents membres du personnel pour qu'ils les généralisent ensuite à leurs collègues.**
3. **Nommer des mentors** parmi les meilleurs intervenants, pour superviser les nouveaux enseignants, chaque fois qu'ils intègrent une nouvelle école. Ceci les aidera à se familiariser avec leur milieu et ses ressources.
4. **Planifier un temps de rencontre dans l'horaire scolaire** pour permettre aux équipes-écoles de partager une vision commune, leur matériel, leurs actions, leurs préoccupations, etc.
5. **Permettre aux directions d'école d'assumer un plus grand rôle de soutien pédagogique** et moins de gestionnaire (reddition de compte).
6. **Intégrer plus d'heures à la formation initiale obligatoire au baccalauréat en enseignement** concernant le développement de la conscience sociale, le développement humain (enfant/adolescent), les interventions proactives pour aider les élèves à développer leurs compétences relationnelles, la collaboration avec les parents, la prévention et la gestion adéquate des problèmes de comportement à l'école et autour de l'école et la gestion de crises.
7. **Offrir ce même type de formation aux intervenants des services de garde** (ex. : certificat universitaire).
8. **Offrir une formation obligatoire sur la gestion positive des comportements aux surveillants** scolaires qui travaillent sur l'heure du midi ou comme suppléants occasionnels.
9. **Offrir une formation de prévention/gestion des comportements violents aux chauffeurs** d'autobus scolaires.
10. **Revaloriser le statut social des enseignants**, mais aussi celui des travailleurs des services de garde et des chauffeurs d'autobus quant à leur apport éducatif auprès des enfants.
11. **Former le personnel à l'aide d'études de cas**; inclure des témoignages, des pratiques efficaces et inefficaces en prévention (ex. : habiletés sociales, civisme), etc.
12. **Maintenir les ressources disponibles** pour soutenir les plans d'action contre la violence.
13. **Bâtir une boîte à outils** selon le modèle de celui du ministère de l'Éducation de l'Ontario regroupant du matériel pour prévenir et intervenir sur la violence à l'école (ex. : audit, programmes efficaces, services d'organismes communautaires, etc.).
14. **Allouer un pourcentage de temps minimum obligatoire en formation continue** en cours d'emploi où les participants seraient évalués sur le contenu de la formation (via un ordre professionnel des enseignants).
15. **S'assurer que l'offre de formation continue soit mieux acheminée au personnel scolaire.**
16. **Créer une communauté d'apprentissage virtuelle** pour partager du matériel pédagogique sur divers thèmes (ex. : prévention, gestion, utilisation éthique des TIC/médias sociaux, etc.).

5.4 DÉVELOPPER LA CYBER CITOYENNETÉ : 8 RECOMMANDATIONS

1. **Intégrer des activités visant le développement personnel pour tous les élèves** (ex. : l'estime de soi, la compassion, l'entraide et l'empathie) dans les activités de l'école.
2. **Valoriser et encourager l'action responsable des témoins** pour qu'ils ne participent pas ou ne restent pas passifs devant des actes d'agression en ligne (ex. : les aider à dénoncer et à porter assistance aux victimes en s'assurant de leur propre sécurité, dans le monde réel et virtuel).
3. **Impliquer les élèves pour élaborer le code de vie** de l'école incluant les conduites attendues sur le web.
4. **Mettre en place des campagnes de sensibilisation** afin de favoriser l'encadrement des enfants sur le web par leurs parents.
5. **Offrir aux parents l'occasion d'apprendre à bien accompagner leur enfant** dans l'utilisation des technologies de communication (ex. : guides d'utilisation des réseaux sociaux pour les parents, formations sur la manière d'agir sur le NET, etc.) ;
6. **Travailler en collaboration avec les corps de police**, en prévention et en intervention pour sensibiliser les jeunes à l'usage adéquat des technologies de l'information et aux conséquences légales auxquelles ils s'exposent en usant de cyberagression.
7. **Référer à des textes de loi adaptés aux jeunes** afin d'éviter de leur appliquer des lois pour adultes sans composante éducative.
8. **Se mobiliser collectivement contre la désensibilisation à l'égard de certaines violences sociales** engendrées par les médias (ex. : radio, TV, Net, téléseries, publicités, etc.).

6. CONCLUSION : DIX POINTS À RETENIR

Ce document a présenté une multitude de pistes d'intervention prenant appui sur des éléments de recherche ou encore sur des témoignages provenant des acteurs du milieu scolaire (élève, parent, enseignant, direction). En guise de conclusion, dix principaux points seront brièvement abordés, en suivant cette fois-ci les thèmes priorisés par les organisateurs du forum national sur l'intimidation tenu le 2 octobre 2014, soit : 1) Prévenir l'intimidation, 2) Intervenir efficacement et 3) soutenir les acteurs.

PRÉVENIR L'INTIMIDATION

1. **ALLER AU-DELÀ DE LA LUTTE CONTRE L'INTIMIDATION.** Une vision plus large que la seule lutte contre l'intimidation offre de meilleures garanties de succès pour construire une société dans laquelle les valeurs et les normes sociales se développeront, rendant intolérables les comportements dégradants et humiliants envers autrui, et favorisant par le fait même, les interventions spontanées des témoins de ces actes.

2. **À LA BASE : FAIRE LA PROMOTION DES VALEURS DES QUÉBÉCOIS ET DES COMPORTEMENTS SOCIAUX ATTENDUS.** Sachant que la violence est considérée comme un problème de santé publique, la *santé relationnelle* de la collectivité doit devenir un objectif prioritaire pour l'État. Le modèle utilisé dans le domaine de la santé peut orienter nos réflexions autour des quatre paliers d'intervention suivants :

Promouvoir les valeurs en lançant des messages clairs sur les comportements attendus.

Prévenir l'apparition spécifique des comportements violents par des mesures axées sur ce problème (ex. : surveillance des adultes, identification des lieux à risque, mise en place du plan d'action pour contrer la violence et l'intimidation à l'école, etc.).

Guérir ...dans le sens d'intervenir auprès des populations déjà atteintes ou plus vulnérables, par des moyens appuyés par la recherche.

Soutenir en offrant un soutien additionnel et multidimensionnel dans les situations extrêmes (ex. : suivi personnalisé, thérapie, réparation des torts causés, recours à la loi, etc.).

3. **SE MOBILISER AUTOUR D'OBJECTIFS CLAIRS QUI ORIENTENT DÉJÀ VERS LES BUTS VISÉS.** Il importe de se donner des objectifs collectifs clairs, positifs et centrés sur ce que l'on veut atteindre collectivement.

INTERVENIR EFFICACEMENT

4. **LA VIOLENCE ET L'INTIMIDATION SONT DES PROBLÈMES RELATIONNELS.** Comprendre que les problèmes de violence et d'intimidation sont des problèmes relationnels, qui se vivent souvent en contexte social, c'est agir sur ce déficit par le biais d'interventions éducatives visant le développement des compétences prosociales chez les victimes, les auteurs et les témoins. C'est miser sur la capacité de chacun de ces acteurs à développer les habiletés qui leur semblent déficitaires pour bien s'adapter socialement. C'est aussi miser sur l'action bienveillante des témoins en leur enseignant des méthodes pour venir en aide à leurs pairs sans se mettre eux-mêmes en situation de vulnérabilité.
5. **CHOISIR DES INTERVENTIONS POSITIVES ET PRÉVENTIVES QUI S'INSCRIVENT DANS LE QUOTIDIEN.** La recherche nous apprend que les actions qui se limitent à réagir aux situations de violence sont peu efficaces pour permettre aux enfants de développer de meilleures compétences relationnelles. Pour assurer la pérennité des effets des interventions et maintenir « a minima » les comportements d'agression, nos interventions doivent d'abord être préventives, basées sur des stratégies éducatives, ancrées dans des routines quotidiennes.
6. **S'APPUYER SUR LA CONVENTION INTERNATIONALE DES DROITS DES ENFANTS.** Prendre en considération la *Convention internationale des droits des enfants*

(CIDE\ONU, 1989) ratifiée par le Canada en 1991 qui stipule que notre société a la responsabilité d'offrir aux enfants une éducation qui favorise l'acquisition d'habitudes et de comportements sains et qui interdit le recours à l'abus de pouvoir pour intimider ou harceler ses semblables.

- *Les adultes doivent protéger les enfants contre toute forme de violence, d'atteintes ou de brutalités physiques ou mentales, ou encore de mauvais traitements.*
- *Ils doivent veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de chaque enfant, que ce dernier soit victime, témoin ou auteur de comportements d'agression envers autrui.*
- *Aucun enfant ne doit être soumis à des peines ou à des traitements cruels, inhumains ou dégradants.*

7. LA CYBERAGRESSION (CYBERINTIMIDATION) : UN PROBLÈME RELATIONNEL EXPRIMÉ VIRTUELLEMENT.

La cyberagression (cyberintimidation) est un autre moyen inapproprié pour gérer ses relations interpersonnelles; pour la prévenir, les principes éducatifs qui sous-tendent les interventions en situation de victimisation traditionnelle doivent être maintenus. Un regard particulier concernant l'utilisation responsable de ces technologies et les conséquences décuplées doit être ajouté aux interventions traditionnellement prévues.

*****SOUTENIR LES ACTEURS*****

8. COMPRENDRE COMMENT LES ENFANTS DÉVELOPPENT DES COMPORTEMENTS PRO OU ANTISOCIAUX.

La façon dont l'enfant apprend à se comporter est influencée par plusieurs facteurs de son environnement. Il se construit par ce qu'il *voit* et par ce qu'il *ressent*, et reproduit les comportements qu'il croit les plus efficaces pour parvenir à ses fins. Tous les adultes de la collectivité jouent un rôle de modèle comportemental et sont ainsi les principaux agents d'éducation pour faire la promotion des comportements socialement souhaités et acceptés. Les valeurs d'altruisme et de sensibilité à l'autre sous-tendent les habiletés prosociales (ex. : collaboration, entraide, empathie) que tout individu doit développer pour vivre en société dans le respect de soi et d'autrui.

9. FORMATION ET PROCESSUS DE COLLABORATION ENTRE LES ADULTES DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE.

Pour contribuer au développement de saines relations interpersonnelles chez les jeunes, il importe de miser sur la préparation des adultes en leur fournissant le soutien qui pourra faire la différence.

- **À tout le personnel éducatif :** Offrir de la formation initiale et continue (régulière) pour les préparer à accompagner les jeunes à interagir de manière positive.
- **Aux parents :** Offrir des opportunités plus fréquentes aux parents afin qu'ils prennent part aux décisions concernant l'éducation des enfants, leur fournir de l'information afin de les

aider à mieux encadrer leurs enfants dans l'utilisation responsable des technologies de l'information.

- **Aux chauffeurs d'autobus :** Offrir de la formation et du soutien dans les transports pour assurer la sécurité physique, mais aussi pour gérer positivement les comportements des enfants à bord.
- **Aux organismes de la communauté:** Réfléchir à des moyens leur permettant de travailler plus étroitement avec les écoles, pour une plus grande diversité de services et pour développer un langage commun et des valeurs partagées qui seront véhiculées à la fois à l'école et dans les autres milieux de vie des jeunes. S'attarder aux obstacles à la communication qui affectent la collaboration interinstitutionnelle (ex. : idéologies et langages différents, horaires, aspects financiers, humains, guerre de pouvoir et d'expertise, temps de consultation, etc.)
- **Aux journalistes et aux médias :** Ces acteurs sont omniprésents et peuvent aussi faire partie de la solution pour travailler collectivement à prévenir la violence et l'intimidation. La médiatisation de la violence à l'école et plus récemment de l'intimidation retient régulièrement l'attention. Aujourd'hui l'information se répand à une vitesse grand V dans les médias sociaux risquant d'accentuer les effets négatifs d'une nouvelle médiatique mal documentée ou peu respectueuse du droit à la vie privée. La diffusion par les médias d'une information partielle ou sélectionnée qui insiste sur le sensationnalisme a pour conséquence d'engendrer le doute et l'incertitude chez les auditeurs peu informés des pratiques médiatiques, particulièrement chez les enfants, les adolescents et les personnes émotionnellement vulnérables. De plus, cette médiatisation peut contribuer à désensibiliser, banaliser et légitimer le recours à des comportements violents (Cantor, 2012). L'influence des médias sur le comportement des jeunes est si forte et préoccupante, que des organismes reconnus mondialement s'intéressant à la santé mentale des enfants et des adolescents n'hésitent plus à reconnaître que l'exposition médiatique à la violence constitue un réel problème de santé publique (OMS, 2002).

*La Fédération professionnelle des journalistes du Québec (FPJQ) propose un certain nombre de règles déontologiques à ses membres, mais les repères éthiques qui existent pour couvrir une nouvelle sont ceux que les médias se donnent à eux-mêmes, régulièrement confrontés aux objectifs de rentabilité des diffuseurs d'information. Maltais (2013) rapporte que la communauté journalistique québécoise s'inquiète d'une perte de repères professionnels. Il cite en exemple un article paru dans le *magazine de la Fédération professionnelle des journalistes du Québec* (Bérubé, 2012) qui interroge la manière avec laquelle certains journalistes ont couvert le suicide d'une adolescente survenu en 2011, notamment en pointant trop rapidement l'intimidation comme la cause de cette tragédie. Les journalistes et les différents médias sont des acteurs importants qu'on ne peut oublier dans le débat qui a lieu aujourd'hui au Québec entourant la violence et l'intimidation. Pour qu'ils prennent une part active à la mobilisation collective pour prévenir et faire diminuer ces comportements d'agression, ils doivent aussi avoir accès à toute l'information nécessaire leur permettant de se donner des repères éthiques assez clairs pour résister aux pressions liées aux objectifs de rentabilité des diffuseurs d'information.*

10. **ASSURER LA PÉRENNITÉ ET AFFIRMER LE POUVOIR D'ACTION DE LA POPULATION QUÉBÉCOISE.** Le prochain plan d'action gouvernemental ne devra pas être un simple « feu de paille » aux effets temporaires. Il devra être conçu pour assurer la pérennité des actions, devra prévoir des mécanismes de suivi et d'évaluation afin de se bonifier au fil des ans. Ce plan devra permettre à la population québécoise de faire la promotion des valeurs qu'elle souhaite voir véhiculer affirmant ainsi l'énorme pouvoir d'action qu'elle détient pour faire changer les choses. Nous pouvons tous travailler à nous construire une société où les droits et la dignité de chacun seront respectés et où toute personne pourra compter sur du soutien et du réconfort dans les moments de vulnérabilité et ce, peu importe son âge, son sexe, son milieu socioéconomique ou son appartenance à une minorité quelle qu'elle soit.

BIBLIOGRAPHIE

- Astor, R. A., Benbenishty, R. et Nunez Estrada, J. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46, 423-461.
- Avramidis, E. et Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. doi: 10.1080/08856250701649989
- Beaulieu, A. (2011). La tolérance zéro : une illusion. *Vie pédagogique*, 156, 19-20.
- Beaumont, C. (2009). Trois ans d'évaluation d'un programme d'intervention visant la réduction des actes d'agression et de victimisation chez les adolescents à risque. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(1), 100-119.
- Beaumont, C. (2012). L'engagement du personnel scolaire dans un projet collectif de prévention de la violence: un défi de taille. Dans C. Carra, Galland, B. et Verhoeven. M. (dir.), *Désordres scolaires et construction des normes à l'école (pp. 201-215)*. Paris: PUF.
- Beaumont, C. et Garcia, N. (2011). Criminalité juvénile et violence à l'école : un modèle de partenariat entre les policiers et les directions d'établissement d'enseignement. *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 16, 111-122.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. CRIRES, Université Laval, Québec. Téléaccessible à : http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/roles/membre_crires/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Beaumont, C., Leclerc, D. Frenette, E. et Proulx, M.-E. (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec : Rapport du groupe de recherche SÉVEQ*, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, téléaccessible à www.violence-ecole.ulaval.ca, Université Laval. ISBN – 978-2-924465-00-4 Dépôt légal – Bibliothèque et Archives du Québec, 2014 Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Canada, 2014.
- Begeny, J. C. et Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 262-285.
- Benbenishty, R. et Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school and gender*. New York: Oxford University Press.

- Bhat, C. S. (2008). Cyber bullying : Overview and strategies for school counsellors guidance officers, and all school personnel. *Australien Journal of Guidance & Counselling*, 8(1), 53-66.
- Bisson, F. (2011). La cyberviolence... où en sommes-nous ? *Vie pédagogique*, 156.
- Bissonnette, S. et Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le Primaire, AQEP*, 23(3), 24-36.
- Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitements en milieu scolaire*, Paris : Armand Colin.
- Blaya, C. et Beaumont, C. (2007). *Les enseignants face à la violence et aux comportements difficiles à l'école*. Communication présentée dans le cadre de la Journée internationale sur la violence à l'école, Université de Sherbrooke, Québec.
- Blaya, C. (2013). *Les ados dans le cyberspace – prises de risque et cyberviolence*. Bruxelles: De Boeck
- Bowen, N. K. et Bowen, G. L. (1999). Effects of crime and violence in neighborhoods and schools on the school behavior and performance of adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 14, 319-342.
- Bracy, N. L. (2011) Student Perceptions of High-Security School Environments. *Youth & Society*, 43(1), 365-395. <http://dx.doi.org/10.1177/0044118X10365082>
- Carra, C. (2009). Tendances européennes de la recherche sur les violences et déviations en milieu scolaire : Acquis, problèmes et perspectives. *International Journal of Violence and School*, 10, 101-115.
- Cassidy, W., Jackson, M. et Brown, K. N. (2009). Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? *School Psychology International*, 30(4), 383-402.
- Christenson, S. L. (2003). The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Quarterly* 18 (4), 454-482.
- Clearihan, S., Slee, P. T., Souter, M., Gascoign, P., Nicholls, A., Burgan, M. et Gee, J. (2002). *Anti Violence Bullying Prevention Project. Victims of Crime Conference*. Adelaide: May 25-26.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. et Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-193.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (2002). *Offrir la profession en héritage*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Cossette, M. C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 117-136.
- Dauber, S. L., et Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. Dans N. Chavkin (dir.), *Families and schools in a pluralistic society* (p. 53-71). Albany, N.Y. : Suny Press..
- Davalos, D. B., Chavez, E.L. et Guardiola, R. J. (2005). Effects of perceived parental school support and family communication on delinquent behaviors in Latino and white non-Latinos. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 11, 57-68.
- Davis-Kean, P. et Eccles, J. (2005). Influences and challenges to better parent-school collaborations. Dans E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Redding et H. Walberg (dir.), *School-family partnerships for children's success* (p. 57-76). New York: Teachers College.
- Débarbieux, É. (2006). *Violence à l'école: un défi mondial?* Paris: Armand Collin.
- Debarbieux, É. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob.

- Debarbieux, E. (2011). *La lutte contre la violence à l'école : Programme ou routine?* Dossier : La violence des enseignants, Bulletin du CRIFPE, 18, (1), mai 2011. Document téléaccessible à <http://www.crifpe.ca/formationetprofession/index>
- Debarbieux, E. et C. Blaya (2009). Le contexte et la raison: agir contre la violence à l'école par « l'évidence »? *Criminologie*, 42, 13-31.
- Dehue, F., Bolman, C. et Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experience and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 217-222.
- Deklerck, J. (2009). Comportements à problèmes et déviance dans le système éducatif belge international. *Journal of Violence and School*, 10, 3-36.
- Department of Education, Employment and Workplace Relation (2011). *National Safe Schools Framework RESOURCE MANUAL : This resource manual provides support for schools in their implementation of the National Safe Schools*, Australian Government, document téléaccessible à : <http://foi.deewr.gov.au/node/20170>
- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (dir.), *6-12-17, nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p. 251-286), Québec, Qc : Les Publications du Québec.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. Deblois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 223-236), Québec, Qc : Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. (2006a). La problématique école-famille-communauté dans la formation des maîtres. Dans J. Loïselle, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants* (p. 183-204). Québec : PUQ.
- Deslandes, R. (2006b). *Collaboration école-famille: défis sociaux et scolaires*. Options. Les États généraux sur l'éducation. Dix ans après. L'accès, la réussite et l'égalité : constats et perspectives d'avenir. Québec, Qc : CSQ
- Deslandes, R. (2006c). Designing and implementing school, family and community partnerships programs in Quebec, Canada. *The School Community Journal* 16 (1), 81-105.
- Deslandes, R. (2007). Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. Dans J. P. Pourtois, B. Cyrulnik et P. Duval (dir.), *École et résilience* (p. 270-295), Paris, France: Odile Jacob.
- Deslandes, R. (2010a). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans G. Pronovost, *Familles et réussite éducative*. Actes de colloque du 10e Symposium québécois de Recherche sur la famille, (p. 197-215), Québec : PUQ.
- Deslandes, R. (2010b). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté* http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/Coeureaction_Cond-essent_FINAL.pdf
- Deslandes, R. (2011). *Les relations école-famille-communauté au cœur des apprentissages et du développement des jeunes*. Répertoire Cœur & action du RIRE. <http://rire.ctreq.qc.ca/les-relations-ecole-famille-communaute-au-coeur-des-apprentissages-et-du-developpement-des-jeunes/>
- Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration-école-famille, *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 20, 3, 77-92.
- Deslandes, R. (2013). La collaboration parent-enseignante au regard de l'état actuel des connaissances. *Revue préscolaire* 51 (4), 11-15 (AÉPQ).
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). L'école et ses liens avec la communauté. *Revue Le Point en administration scolaire* 4(1), 13-17.

- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation* 30 (2), 411-433.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary level: Examination of the motivations. *The Journal of Educational Research* 98 (3), 164-175.
- Deslandes, R., avec la coll. de N. Bastien, A. Lemieux et H. Fournier, H. (2006). *Programme de partenariat. École-Famille-Communauté*. Rapport de recherche-action FRQSC.
- Deslandes, R., Bastien, N. et Lemieux, A. (2004). Les conditions nécessaires à une collaboration entre la famille, l'école et la communauté, *Vie pédagogique*, 133; 41-45.
- Deslandes, R., et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et Francophonie* XXXII(1), 172-200.
- Dixon, R. (2011). *Rethinking SchoolBullying; Toward an Integrates Model*. Cambridge University Press.
- Dumoulin, C., Thériault, P., et Duval, J. (2012). *Répertoire d'activités. Collaboration école-famille-communauté*. Document téléaccessible à : <http://edupsy.uqac.ca/crre/wp-content/resultats/Collab%20%C3%89cole-famille-communaut%C3%A9%20Dumoulin%20et%20al.pdf>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12(1), 109-125.
- Espelage D. L. et Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Evans, C., Weiss, S. L. et Cullinan, D. (2012). Teacher perceptions and behavioral strategies for students with emotional disturbance across educational environments. *Preventing School Failure*, 56(2), 82-90. doi: 10.1080/1045988X.2011.574170
- Fallu, J. S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élèves-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 32(1), 7-29.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. et Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. doi: 10.1016/j.tate.2011.11.013
- Friend, Marilyn et Cook, Lynne. (2010). *Interactions. Collaboration Skills for School Professionals*. 6e Édition. Pearson. Boston.
- Gable, R. A., Tonelson, S. W. et Walker-Bolton, I. (2010). *A survey of classroom skills of special education teachers, general education teachers, and state directors of special education for students with emotional disabilities in virginia*. Paper presented at the Summit on better serving students with emotional disabilities, Charlottesville, VA.
- Gaudreau, N. et Frenette, É. (soumis). Efficacité perçue d'un programme de formation continue sur la gestion des comportements difficiles en classe. *Revue québécoise de psychologie*.
- Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É., Beaumont, C. et Flanagan, T. (2013). Classroom behaviour management: The effets of in-service training on elementary teachers' self-efficacy beliefs. *McGill Journal of Education*, 48(2), 359-382.

- Gottfredson, D. C., Wilson, D. B. et Najaka, S. S. (2002). School-based crime prevention. Dans L. W. Sherman, D. P. Farrington, B. C. Welsh et D. L. Mackenzie, *Evidence-based crime prevention* (p. 56-164). New York: Routledge.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A. et Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Guskey, T. R. (2014). Planning professional learning. *Educational Leadership*, 71(8), 10-16.
- Hinduja, S. et Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard*. Thousand Oakes, CA: Corwin Press.
- Hoffman, L. L., Hutchinson, C. J. et Reiss, E. (2009). On improving school climate: Reducing reliance on rewards and punishment. *International Journal of Whole Schooling*, 5(1), 13-24.
- Hoover-Dempsey, K. V., Ice, C. L. et Whitaker, M. C. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. Dans Christenson, S. L. et Reschly, A. L. (dir.): *Handbook on school-family partnerships for promoting student competence* (p. 30-60). New York, N.Y.: Routledge
http://www.securitepublique.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/police/publications/police_scolaire/document.pdf
- Ingersoll, R. M. et Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Jaffe, P. G, Crooks, C. V. et Watson, C. (2010). *Creating Safe School Environments: From Small Steps to Sustainable Change*. Université Western Ontario, London, Ontario, Canada.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec: PUL.
- Jones, H. A. et Chronis-Tuscano, A. (2008). Efficacy of teacher in-service training for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 45(10). doi: 10.1002/pits.20342
- Joyce, B. et Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria: VA: Association for supervision and curriculum development.
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles. *Informations sociales* 7(143), 64-74.
- Kirkpatrick, D. L. et Kirkpatrick, J. D. (2005). *Evaluating training programs* (3rd ed.): Berrett-Koehler Publishers.
- Landers, E., Alter, P. et Servilio, K. (2008). Students' challenging behavior and teachers' job satisfaction. *Beyond Behavior*, 18(1), 26-33.
- Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents : portraits, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.). *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 219-247). Québec : PUQ.
- Leclerc, D. (2012). Non à la cyberintimidation, que faire ou savoir. *La Foucade*, 12(2), 16-17.
- Lessard, A., Poirier, M. et Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1636-1643.
- Levin, B. B. et Rock, T. C. (2003). The effects of collaborative action research on preservice and experienced teacher partners in professional development schools. *Journal of Teacher Education*, 54(2), 135-149. doi: 10.1177/0022487102250287

- Little, P. M.D., C. Wilmer et H. B. Weiss (2008). *After school programs in the 21st Century: Their potential and what it takes to achieve it*. Harvard Family Research Project no. 10 <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/after-school-programs-in-the-21st-century-their-potential-and-what-it-takes-to-achieve-it>
- Lloyd, C. M. et Millenky, M. (2011). Teacher training, classroom consultation, and child outcomes in the foundations of learning project. *Society for Research on Educational Effectiveness*.
- Maltais, R. (2013). Stopper l'affaiblissement de l'éthique du 4e pouvoir. *Éthique Publique : Enjeux éthiques et pratiques déontologiques du 4e pouvoir*. 15 (1). Téléaccessible à : <http://ethiquepublique.revues.org/1071>
- Ma, X, Stewin, L. L. et Mah, D. L. (2001). Bullying in School : nature, effects and remedies. *Research Papers in Education*, 16(3), 247-270.
- Maggin, D. M., Wehby, J. H., Moore Partin, T. C., Robertson, R. et Oliver, R. M. (2011). A comparison of the instructional context for students with behavioral issues enrolled in self-contained and general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36(2), 84-99.
- McCormick, J. et Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293.
- McKinney, S. E., Campbell-Whately, G. D. et Kea, C. D. (2005). Managing student behavior in urban classrooms: The role of teacher abc assessments. *Clearing House*, 79(1), 16-20. doi: 10.3200/TCHS.79.1.16-20
- Ministère de l'éducation (MEQ, 2004). *Rapprocher les familles et l'école primaire*. <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/guide-dutilisation-de-deux-instruments-a-lintention-des-ecoles-primaires-rapprocher-les-famill/>
- Ministère de l'éducation (MEQ, 2004). *Rapprocher les familles et l'école secondaire*. <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/guide-dutilisation-de-deux-instruments-a-lintention-des-ecoles-secondaires-rapprocher-les-fami/>
- Moos, R. (1979). *Evaluating Educational Environments*. London and San Francisco: Jossey Bass.
- Pepler, D. et coll. (2004). Making a Difference in Bullying: Evaluation of a Systemic School-Based Programme in Canada. Dans P. Smith, D. Pepler et K. Rigby (dir.), *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* (p. 125-139), United Kingdom: University Press.
- Pepler, D., Cummings, J. et Craig, W. (2009). Steps to respect for everyone by everyone. In W. Craig, D. Pepler et J. Cummings (dir.). *Rise Up for Respectful Relationships: Prevent Bullying*. PREVNet Series, Volume 2, 199-206. Kingston, Canada: PREVNet Inc.
- Reeves, D. B. (2010). *Transforming professional development into student results*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Roy, E. M. et Beaumont, C. (2013). L'intervention en contexte de cyberintimidation : les pratiques des enseignants. *Enfance en difficulté*, 2, 85-109.
- Sanders, M. G. (2006). *Building School-Community Partnerships. Collaboration for Student Success*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Shaughnessy, J. (2006). Créer un climat de convivialité scolaire (convivance) grâce à des politiques d'établissement. Dans Gittins, C. *Réduction de la violence à l'école: Un guide pour le changement* (p.43-54), Strasbourg : Édition du Conseil de l'Europe.
- Sheldon, S. B. et Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society* 35, 4-26.

- Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education* 7, 185-209.
- Skiba, R. J. et Rausch, M. K. (2006). Zero tolerance, suspension, and expulsion: Questions of equity and effectiveness. Dans C. M. Evenson, C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issue* (p. 1063-1089). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Slee, P. (2006). Violence Prevention: Schools and Communities Working in Partnership, *International Journal on Violence and School*, n°1, Document téléaccessible à : www.ijvs.org
- Slonje, R. et Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Smith, P. K. (2011). Bullying in schools: thirty years of research. Dans I. Coyne and Monks, C. P. (dir.), *Bullying in Different Contexts*. (p. 36-59). Cambridge : Cambridge University Press.
- Steffgen, G. et Recchia, S. (2012). La violence à l'école s'explique-t-elle par l'environnement scolaire? Dans B. Galand, C. Carra et M. Verhoeven (dir.), *Prévenir les violences à l'école* (p. 112-122). Paris : Presses universitaires de France.
- Steinberg, L. (2011). *Adolescence* (10e éd.). New York, N.Y.: McGraw-Hill.
- Table provinciale de concertation sur la violence, et les jeunes et le milieu scolaire (2010). *Cadre de référence. La présence policière dans les établissements d'enseignement*, 46p. Document téléaccessible à : http://www.securitepublique.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/police/publications/police_scolaire/document.pdf
- Twemlow, S. W. et Sacco, F.C. (2008). *Why School Antibullying Programs don't work?* Maryland : Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Verlaan, P. et Turnel., F. (2007). *L'agression indirecte.... cette violence qu'on ne voit pas. Trousse de sensibilisation sur les conduites agressives indirectes*. Programme élaboré dans le cadre d'un partenariat entre l'Université de Sherbrooke, le GRISE (Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance), le ministère de l'Éducation du Québec et les trois commissions scolaires de l'Estrie. Montréal : CLIPP.
- Walker, H. M., Ramsey, E., et Gresham, F. M. (2005). *Antisocial Behavior in School: evidence-based practices*. 2nd Ed. London: Thomson-Wadsworth.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. et Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the united states and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council. doi=10.1.1.169.6008.
- Woolley, M. E. et Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56, 92-104.