

Chapitre 7

La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation

François Bowen, Université de Montréal

Caroline Levasseur, Université de Montréal

Claire Beaumont, Chaire de recherche -

Sécurité et violence en milieu éducatif, Université Laval

Éric Morissette, Université de Montréal

Paula St-Arnaud, Ministère de l'éducation et de l'Enseignement supérieur

Messages clés

- La violence à l'école se définit comme tout type de comportement non désiré, perçu comme étant hostile et nuisible, portant atteinte à l'intégrité physique ou psychique d'une personne, à ses droits ou à sa dignité. La violence peut être vécue, et commise, par des élèves ou par le personnel scolaire.
- Chez les élèves, il s'agit de comportements subis de la part de leurs pairs, des adultes de l'école, ou encore de violence qu'ils perçoivent ou observent dans leur environnement scolaire. La violence vécue par le personnel scolaire se manifeste par des comportements négatifs de la part des élèves, des collègues de leur école, ou encore de parents d'élèves.
- La violence en milieu scolaire est fréquente. Selon les études considérées, on estime que plus du tiers des élèves québécois vivent au moins un épisode de violence verbale ou physique à l'école ou sur le chemin de l'école.
- L'intimidation (incluant la cyberintimidation) fait partie d'un ensemble d'agressions que peut subir un élève à travers son vécu scolaire. L'élève victime d'intimidation durant sa scolarisation sera ultimement plus à risque de connaître des problèmes d'intégration et d'adaptation sociale. Il a été rapporté également que l'élève qui intimide fréquemment est lui-même plus à risque de présenter certaines manifestations de mal-être (solitude, dépression, désintérêt pour l'école, consommation excessive d'alcool ou de drogues) que les élèves non impliqués.
- Les comportements violents en milieu scolaire ne peuvent être attribuables qu'à des facteurs individuels, puisque la violence est aussi influencée par un ensemble de conditions de l'environnement scolaire, comme le cadre éducatif, les conditions d'enseignement et d'apprentissage, la qualité des relations interpersonnelles, la qualité de l'environnement physique et social, etc.
- L'école est un milieu de vie complexe propice aux multiples manifestations de violence, mais également un endroit privilégié pour soutenir l'apprentissage de comportements sociaux positifs et le développement de mécanismes socioémotionnels permettant aux individus de développer des ressources pour gérer adéquatement leurs relations interpersonnelles.
- Pour prévenir la violence, il est essentiel de concevoir l'intervention en milieu scolaire à l'intérieur d'un modèle intégrateur ciblant divers niveaux d'intervention et l'ensemble de l'environnement scolaire.

Introduction

L'école est un milieu de vie complexe propice aux multiples manifestations de violence, mais également un endroit privilégié pour soutenir l'apprentissage de comportements sociaux positifs et le développement de mécanismes socioémotionnels permettant aux individus de développer des ressources pour gérer adéquatement leurs relations interpersonnelles. Dans cette perspective, les recherches descriptives longitudinales approfondies ainsi que certains développements méthodologiques réalisés au cours des 25 dernières années ont permis non seulement d'accroître nos connaissances dans la nature des actes commis et leur portée, mais également dans les contextes sociorelationnels sous-jacents à ces actes. En combinant cela avec une connaissance fine des mécanismes développementaux en jeu dans l'émergence et le maintien de conduites prosociales, il est aujourd'hui possible, grâce à une compréhension globale et écologique de ces manifestations, de cibler les interventions les plus appropriées, notamment en milieu scolaire, pour prévenir et réduire les comportements d'agression entre élèves.

Les nombreux défis posés par la prévention de la violence en milieu scolaire exigent d'abord de bien connaître les caractéristiques des conduites agressives et violentes, ainsi que les nombreux contextes dans lesquels ces conduites s'expriment. À la lumière des différentes enquêtes menées dans les écoles québécoises depuis près de 20 ans, nous décrivons, dans la deuxième section, l'ampleur et les tendances de ce phénomène dans toute sa diversité en fonction, entre autres, des niveaux scolaires. Tenant compte de l'évolution des technologies, nous abordons également les manifestations de la cyberviolence chez les jeunes, en lien avec la violence qu'ils expriment et subissent à l'école. Ensuite, une section présente une synthèse des principaux facteurs et processus en jeu dans l'émergence et le maintien des conduites agressives et violentes. Dans une quatrième section, une attention particulière est portée au rôle de l'environnement scolaire dans le maintien ou la réduction des facteurs de risque, tout comme dans la consolidation de certains facteurs et processus de protection. À cet égard, l'accent est mis sur les facteurs pour lesquels l'action éducative a une réelle emprise. La dernière section de ce chapitre présente l'état actuel des efforts consentis par les gouvernements et les milieux de l'éducation depuis une quinzaine d'années afin de prévenir et de réduire la violence dans les écoles. Nous suggérons ensuite une série de grandes pistes d'action visant, d'une part, une consolidation des actions déjà entreprises et, d'autre part, un accroissement significatif et durable de la portée des mesures déjà en place.

Définition, caractéristiques des comportements agressifs ou violents et contextes

Les comportements de violence à l'école se définissent comme étant tout type de comportement non désiré, perçu comme étant hostile et nuisible, portant atteinte à l'intégrité physique ou psychique d'une (autre) personne, à ses droits ou à sa dignité [1–4]. Pour les **élèves**, il s'agit par conséquent de comportements négatifs qu'ils subissent de la part de leurs pairs ou des adultes de l'école, ou encore des comportements qu'ils perçoivent ou observent dans leur environnement. En ce qui concerne les comportements d'agression vécus par le **personnel scolaire**, il s'agit de comportements négatifs dont il aurait été la cible de la part des élèves, des collègues de leur école, ou encore de parents d'élèves.

La violence entraîne de façon presque inévitable des conséquences négatives chez ceux qui la subissent personnellement ou qui l'observent chez d'autres. L'intensité, la durée et la gravité de ces conséquences varient selon la nature des actes, le contexte sociorelationnel dans lequel ils se produisent, mais également selon la qualité du soutien social (pairs et adultes) et les caractéristiques personnelles de ceux qui subissent ou perçoivent ces agressions. Ces impacts négatifs peuvent être de nature psychologique (anxiété, stress, perte de motivation scolaire, image de soi négative, sentiment d'impuissance, idéations suicidaires, etc.) ou sociale (rejet par les pairs, isolement social, marginalisation). Outre ces conséquences négatives sur le plan personnel, l'ensemble des manifestations de violence, combiné aux réactions qu'elles suscitent, contribuent à modifier directement le climat social (relationnel, de sécurité, d'appartenance, etc.) et éducatif.

Ce dernier affecte l'ensemble des individus de la classe et de l'école, et nuit aux conditions d'apprentissage des jeunes. Comme nous le verrons plus loin dans ce chapitre, les problèmes de violence sont rarement vécus strictement entre deux personnes en conflit. Il convient aussi de souligner que l'enfant ou l'adolescent qui tend à agresser plus qu'à subir est également susceptible de vivre, éventuellement, des difficultés importantes sur les plans développemental et psychologique, devenant parfois à son tour victime de violence [5,6]. À l'inverse, il existe une documentation scientifique de plus en plus importante qui rapporte qu'une partie des jeunes qui subissent des actes de violence de façon répétée deviendront aussi des agresseurs (voir la recension de Swearer, Espelage, Vaillancourt et Hymel [7] et celle de Galand [5]).

Types et formes d'agressivité et de violence

Il existe plusieurs classifications ou taxonomies pour décrire et mesurer les comportements agressifs et violents. Ces systèmes de classification décrivent non seulement la nature diverse et les formes qu'empruntent ces conduites, mais également leur contexte de déclenchement (réactif ou proactif), ainsi que la direction qu'elles prennent (directe ou indirecte). Au cours des 20 dernières années, l'étude des cyberagressions a connu un développement particulièrement important avec l'expansion d'Internet. Bien que certaines catégories de conduites agressives déjà bien définies peuvent servir aux recherches en matière de cyberagression – une menace restera toujours une menace, quel que soit le moyen de communication utilisé –, certaines caractéristiques et certains moyens, propres aux échanges sur Internet (ex. : le caractère asynchrone de très nombreux échanges), ont néanmoins exigé d'enrichir les systèmes taxonomiques afin de rendre compte, de façon exhaustive, des multiples formes et contextes de violence qui se manifestent dans le cyberspace.

Agressivité proactive et agressivité réactive

C'est principalement à Kenneth Dodge et à son collègue John Coie (Duke University) que l'on doit les premières études des fondements empiriques et théoriques, dans les années 80, sur les distinctions à établir entre le caractère proactif et réactif des actes agressifs et violents (voir Dodge [8] sur l'origine et le développement de ces recherches).

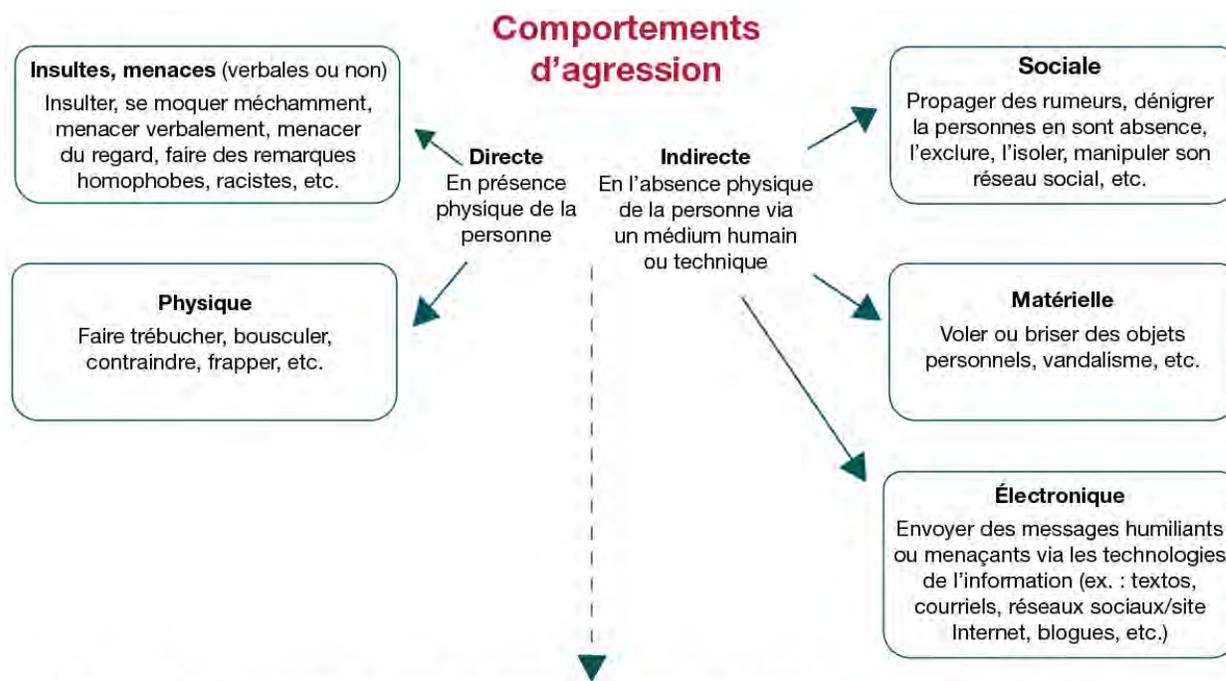
En effet, la gravité des conséquences qu'entraînent les actes de violence subis varie notamment en fonction de la nature de ces mêmes actes, ainsi que du contexte psychosocial (personnel et relationnel) menant à leur déclenchement (ainsi que leurs motivations). **L'agressivité proactive** est le résultat d'une stratégie visant à contrôler, à dominer ou à s'accaparer. Le cas de l'intimidation (incluant le harcèlement) est sans doute l'exemple d'agressivité-violence proactive dont il est fait mention le plus régulièrement dans les discussions et les médias concernant la violence à l'école. L'intimidation se définit comme tout comportement, parole, acte ou geste délibéré ou non, à caractère répétitif, exprimé directement ou indirectement, y compris dans le cyberspace, dans un contexte caractérisé par l'inégalité des rapports de force entre les personnes concernées, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse et de léser, de blesser, d'opprimer ou d'ostraciser (Loi sur l'instruction publique, art. 13, par. 1.1 [9]). Ce type de comportement est rarement spontané ou en réaction à une agression reçue; il est plutôt le résultat d'une intention visant à contrôler, à dominer ou à s'accaparer. Le plus souvent, l'élève qui manifeste de façon régulière ce type de comportement possède des habiletés sociales. L'intimidation par ce type d'élèves est un moyen parmi d'autres, au même titre que l'expression des comportements prosociaux, pour obtenir certains avantages sociaux (amis, reconnaissance, etc.) ou pour améliorer son statut au sein d'un groupe de pairs [10]. Les comportements d'agressivité proactifs comme l'intimidation se développent et se consolident en fonction des contingences de l'environnement social (application des règles de vie, niveau d'attention et d'intervention des adultes en milieu scolaire, enseignement de solutions prosociales lors de la résolution de conflits, etc.). À l'opposé, **les comportements d'agressivité réactive** sont plutôt la résultante d'une difficulté d'adaptation chez l'élève qui se manifeste notamment par des mécanismes insuffisants sur le plan de l'autorégulation socioémotionnelle et comportementale [10]. Un exemple de ce type de conduite est un jeune qui réagit agressivement, de façon impulsive, à une provocation ou à un geste déplacé, sans essayer de se calmer ou de prendre un peu de distance par rapport à ce qui vient de lui arriver. Les enfants présentant des conduites agressives réactives

ont, entre autres, tendance à attribuer des intentions hostiles face à un geste ambigu dirigé vers eux (ex. : recevoir un ballon dans le dos durant la récréation, un camarade qui échappe de la peinture sur son dessin, etc.). Sans demander des explications ou essayer de comprendre ce qui a pu réellement se passer, car il pourrait s'agir d'un geste accidentel, ces enfants infèrent généralement dans ce type de situations des intentions hostiles à leur endroit de la part de l'autre, réagissant agressivement, souvent de façon disproportionnée. Les gestes d'agressivité réactive ne sont donc pas associés à une stratégie ni à une intention bien planifiée de porter atteinte à autrui, bien qu'au final, ils amènent néanmoins cette conséquence. Il n'existe pas de profils « purs » des réactifs et des proactifs durant la période de scolarisation. Bien qu'empiriquement il soit possible de les distinguer, un jeune tend à développer ces deux modes opératoires tout au long de sa socialisation en milieu scolaire et extrascolaire.

Violence directe et indirecte

Ainsi, outre les enjeux associés aux rapports de force qu'induit nécessairement l'expression de tout acte de violence, les recherches menées au cours des 30 dernières années ont permis d'identifier d'autres grandes catégories de conduites violentes au sein d'une taxonomie qui s'est avérée empiriquement et théoriquement fondée [2]. Selon cette taxonomie, il existe deux grands types d'agression, soit **directs** et **indirects**. Ces deux types d'agression comportent en tout cinq formes distinctes : 1) direct/insultes, menaces; 2) directe/physique; 3) indirecte/sociale; 4) indirecte/électronique; et 5) indirecte/matérielle (voir la figure 1).

Figure 1 Précisions sur les formes de violence selon le modèle testé de Beaumont et collaborateurs, 2014



La répétitivité de la victimisation (ex. : deux ou trois fois et plus par mois), a été retenue pour considérer les gestes comme étant du harcèlement ou de l'intimidation. Toutefois, un geste d'agression unique qui atteint l'intégrité physique ou morale d'une personne requiert une intervention même s'il n'est pas répétitif ou considéré comme de l'intimidation comme tel. Certains de ces comportements d'agression commis isolément peuvent être graves (ex. : menaces de mort, agression physique) et donner lieu à des dispositions légales.

Les comportements d'agression *directe* décrits par ce modèle sont des agressions exprimées et adressées directement vers une personne clairement ciblée, généralement présente physiquement ou accessible par un moyen de communication (ex. : un blogue, un échange synchrone sur Internet, un échange téléphonique, etc.). Pour leur part, les comportements d'agression *indirecte* se caractérisent par des actions négatives qui ne sont pas exprimées/perpétrées directement vers l'individu (la plupart du temps absent au moment où cela se produit), mais plutôt vers un tiers ou à l'aide d'un moyen technique (en mode asynchrone, c'est-à-dire sans lien simultané avec la victime). Comme pour l'agression directe, les actions de type indirectes peuvent se manifester sous plusieurs formes (modalités) : sociale (relationnelles), matérielle et électronique (mode asynchrone) (figure 1). Au cours des dernières années, une forme dite à connotation sexuelle s'est ajoutée et se traduit généralement par des insultes ou des menaces, par des agressions physiques, sociales ou encore par voie électronique [11].

Cyberagression

La cyberagression fait référence, la plupart du temps, à un comportement d'agression de type *indirecte*, à l'aide d'un moyen de communication technologique. Les formes et les modalités qu'emprunte la cyberagression sont diverses : menaces et harcèlement en ligne; attaques personnelles à l'endroit d'une personne ou d'un groupe d'individus pour dénigrer leurs opinions ou leurs réalisations; médisance; diffusion, sans autorisation, d'informations personnelles concernant une personne à qui on veut porter atteinte; tentatives de rapprochement indésirable se produisant lorsqu'un individu cause de la détresse à la personne ciblée en sollicitant à répétition son attention de façon inappropriée ou non désirée; paroles ou remarques en vue de rejeter la personne d'un groupe constitué au sein d'un réseau, etc. [12]. Ces agressions peuvent atteindre la personne de manière **instantanée** (ex. : Facetime, Skype, textos) ou **différée** (ex. : courriels, réseaux sociaux, sites), et sont souvent commises à son insu et sans même qu'elle n'en connaisse la provenance [13]. Comme il est souvent souligné dans les études portant sur la cyberagression, le caractère anonyme de certaines agressions (par un pseudonyme) ou, à tout le moins, la distance que la technologie établit entre l'agresseur et la personne qui subit l'agression accroissent le sentiment d'impunité chez celui qui commet ce type d'acte, comme il crée à tort, chez ceux qui le subissent, un sentiment d'impuissance pour faire cesser ce type d'agression. Comme le souligne Beaumont, Galand et Lucia, un seul geste d'agression en ligne peut se révéler très grave (ex. : menaces de mort, diffusion d'images dénigrantes à un large public), et requérir une intervention sans qu'il ne soit pas nécessairement commis à répétition [14]. De plus, compte tenu de la vitesse de propagation de ces cyberagressions, les conséquences sur la personne ciblée s'en trouvent souvent aggravées¹. Les recherches récentes ont montré que le cyberespace et les milieux scolaires sont souvent intimement liés lorsqu'il s'agit de conflits et d'intimidation. L'un, s'avérant souvent la continuité de l'autre, ou encore le prétexte (conflit, rivalité, gestes déplacés, etc.) pour poursuivre et accroître les tensions déjà existantes [12,15].

Au-delà des multiples formes de comportements agressifs et violents, il y aura toujours la nécessité de bien décrire (et de comprendre) la dynamique sociale qui sous-tend ces conduites en milieu scolaire.

L'ensemble de ces considérations vient souligner, une fois de plus, que la violence et l'agressivité à l'école s'expriment – dans la quasi-totalité des cas – dans un contexte sociorelationnel (élément essentiel, au-delà des différentes formes que peuvent prendre les gestes violents ou agressifs). Au même titre que la coopération et l'altruisme qui se structurent autour des rapports interpersonnels et des règles de vie en société, les comportements d'agression et de violence sont régis par les mêmes structures fondamentales des rapports interpersonnels. L'école et le monde de la classe sont des environnements sociaux avec leurs caractéristiques et leurs dynamiques spécifiques. Une récente étude, comme bien d'autres auparavant,

¹ Devant de tels risques, une intervention s'impose, pouvant aller jusqu'à des dispositions légales. Toutefois, avant d'en arriver là, il existe des moyens relativement efficaces pour lutter contre ce type de violence, mais nécessitant une réelle concertation entre les différents acteurs (dont les parents et les intervenants du milieu scolaire) et les fournisseurs de services Internet (voir la section *La prévention et la réduction de la violence dans les écoles : pour une meilleure intégration des mesures globales et spécifiques de l'article De l'école au cyberespace, le phénomène de l'intimidation, chez les jeunes : état de la recherche et de l'intervention* [12]).

souligne l'importance de prendre en compte non seulement la nature (les types et les formes) des actes commis et subis, mais également la dynamique sociale (compétition entre les pairs, liens affiliatifs, défense de son honneur, vengeance, fausses accusations, etc.) dans laquelle se manifestent ces conduites si l'on veut efficacement agir pour les prévenir [16]. Certes, de prime abord, les comportements prosociaux et les comportements d'agression et de violence sont en apparence opposés au regard des conséquences qu'ils ont chez autrui. Néanmoins, ces deux catégories comportementales se révèlent dans bien des cas comme des stratégies complémentaires visant des buts sociaux identiques (acquisition et le contrôle de ressources matérielles, socioaffectives ou intellectuelles, maintien d'une certaine dominance sociale ou d'une plus grande attractivité auprès de ses pairs, etc.) [10]. En d'autres termes, il ne s'agit pas de cibler uniquement les gestes posés et subis, ni même leur contexte immédiat de déclenchement. Comme nous le verrons plus loin, la prévention et la réduction des actes violents en milieu scolaire reposent également sur une connaissance juste des enjeux sociaux qui motivent souvent ce type d'acte. Dans le même ordre d'idées, il s'avère essentiel de bien comprendre les raisons et les justifications morales que les jeunes apportent pour motiver le fait de commettre de tels actes, ou tout simplement d'en être témoin sans intervenir [17]. Une telle compréhension constitue une autre des clés pour prévenir et intervenir efficacement auprès des jeunes, car elle donne accès aux éléments motivationnels derrière de tels actes (voir la section La prévention et la réduction de la violence dans les écoles : pour une meilleure intégration des mesures globales et spécifiques).

Il ne faut jamais perdre de vue que l'agressivité (physique, verbale, instrumentale/matérielle) constitue souvent un mécanisme adaptatif qui a sa raison d'être d'un point de vue évolutif et développemental.

Ampleur des comportements d'agression et de victimisation en milieu scolaire québécois

La violence à l'école : une préoccupation mondiale

La violence à l'école est un sujet étudié systématiquement depuis près de 40 ans partout dans le monde occidental. Toutefois, lorsque l'on prend connaissance de l'ensemble de ces études, il n'est pas toujours facile de se faire une idée définitive des taux de prévalence en raison des très grandes variations qui s'observent d'une étude à l'autre. En effet, ces dernières rapportent des taux de victimisation (ou d'actes de violence subis) variant entre 6 % et 45 % des jeunes, selon les pays et les méthodologies employées (âge des répondants, types de violence, fréquence des comportements subis ou agis, période étudiée, formulation des questions, techniques d'échantillonnage utilisées, etc.) [18–20]. Bien qu'une certaine prudence doive être de mise avec ce type d'études, celles-ci permettent néanmoins d'obtenir une vision d'ensemble des aspects particulièrement saillants du phénomène (ex. : l'intimidation subie).

Parmi les initiatives internationales présentant une méthodologie fiable ayant cherché à mesurer l'ampleur du phénomène figure l'Enquête longitudinale sur les comportements de santé des jeunes d'âge scolaire (Enquête HBSC – *Health Behaviour in School-aged Children*), menée depuis 1982 par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) en collaboration avec plus de 40 pays [21]. En 2010–2011, cette enquête révélait qu'au **Canada**, près de 20 % des jeunes déclaraient avoir été **intimidés** au moins une fois au cours « des derniers mois » (formulé tel quel dans le questionnaire que les jeunes ont rempli) précédant l'enquête, le nombre de cas de victimisation diminuant entre la 6^e année du primaire (filles : 31 %, garçons : 26 %) et la 10^e année (filles : 23 %, garçons : 15 %). Toutes années confondues, le pourcentage d'élèves ayant déclaré avoir été fréquemment victimes d'intimidation (au moins une fois par semaine) était quant à lui de 3 % chez les garçons et de 8 % chez les filles. Cette enquête rapporte aussi qu'au Canada, les filles déclarent davantage subir de l'**intimidation indirecte** (ex. : commérage, exclusion), forme d'agression qui, selon les données, diminuerait progressivement avec l'âge des répondantes. Toujours dans cette même étude, près de 18 % des filles canadiennes ont aussi déclaré avoir été **cyberagressées** (ex. : harcèlement par les réseaux sociaux ou les téléphones cellulaires), contre 15 % chez les garçons [22].

Ampleur des comportements d'agression et de victimisation dans les écoles du Québec entre les élèves

Au cours des 17 dernières années, trois grandes enquêtes menées sur le terrain ont permis de brosser un portrait assez complet des manifestations de la violence vécue en milieu scolaire et en périphérie de ce dernier, ainsi que des liens avec les manifestations de violence dans le cyberspace. Plusieurs chercheurs québécois ont aussi contribué à mieux faire connaître le phénomène de la violence vécue par les élèves, en particulier autour de la question des similitudes et des différences entre les garçons et les filles [23,24].

La **première de ces enquêtes** de grande envergure menée au Québec, *L'Enquête sur la violence dans les écoles québécoises – EVEQ* –, a été réalisée entre 1999 et 2005 auprès d'écoles publiques comportant une clientèle scolaire de milieux socio-économiques très diversifiés [25,26]. Elle a été réalisée auprès des élèves et du personnel scolaire, et décrivait pour la première fois un large éventail de conduites d'agression (surtout directes) rapportées en tant que comportements **subis**, **agis** ou **perçus**. Toutefois, compte tenu de la période couverte, cette enquête ne dispose d'aucune donnée concernant la cyberviolence. Une synthèse des résultats obtenus par l'EVEQ révèle notamment que parmi les élèves de 4^e, 5^e et 6^e année du primaire, 44 % disent avoir été victimes au moins une fois au cours de l'année scolaire d'insultes, 29 % de menaces, et 20 % de violence physique. De légères différences ont été observées chez les élèves du secondaire, 50 % d'entre eux déclarant avoir été la cible d'insultes, 31 % de menaces, 33 % de vols et 16 % de violence physique. Les analyses réalisées à la suite de cette vaste enquête ont permis de faire plusieurs constats.

Le premier de ces constats est qu'il n'existait pratiquement pas de différences entre les niveaux de défavorisation socio-économique des écoles concernant la violence subie (de la part des autres élèves) ou perçue par les élèves et les membres du personnel. Concrètement, cela signifiait qu'il y avait des écoles de milieux socio-économiques très favorisés qui avaient des taux d'agression subie et perçue particulièrement élevés, alors que ces taux pouvaient être très bas dans des écoles de milieux très défavorisés sur le plan socio-économique [27,28]. Sans nier la possibilité d'une influence des facteurs socio-économiques et socioculturels, ce constat fait ressortir l'importance du milieu – « l'effet-école » – dans la création et le maintien d'un contexte de vie favorisant des conduites, des relations interpersonnelles et un climat scolaire général appropriés [28,29].

Le second constat concerne la relation entre le niveau d'agression subie et perçue par les enseignants et le nombre d'années d'expérience. Les analyses montrent clairement une relation inverse entre le nombre d'années d'expérience des enseignants et le niveau d'agression subie rapportée ainsi que perçue [27]. En d'autres termes, les enseignants en début de profession rapportent subir plus de violence de la part des élèves et en percevoir également significativement plus que leurs collègues qui sont plus avancés dans la profession. Ces résultats soulèvent un certain nombre de questions concernant, d'une part, le niveau de formation des enseignants face à certaines situations pouvant créer des réactions violentes de la part des élèves, mais également sur les conditions d'insertion professionnelle et de précarité dans l'exercice des jeunes enseignants (par exemple, une très grande mobilité faisant en sorte que les jeunes enseignants sont souvent déplacés d'un milieu à un autre).

De son côté, l'Enquête québécoise sur la santé des jeunes au secondaire (EQSJS), réalisée durant l'année scolaire 2010-2011, a permis entre autres de faire certains constats concernant la violence à l'école [30]. De plus, pour la première fois dans une recherche d'envergure, portant sur plus de 63 000 jeunes, les manifestations de cyberintimidation rapportées par les adolescents québécois ont été examinées. Les données obtenues par l'EQSJS révèlent qu'en 2010-2011, le tiers (36 %) des élèves de la 1^{re} à la 5^e secondaire déclarait avoir été victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école. L'EQSJS révèle par ailleurs qu'il existe des différences importantes entre les garçons (42 %) et les filles (29 %). Les actes de cyberintimidation subis au moins une fois pendant l'année scolaire concernaient 5 % des élèves du secondaire, les filles en étant deux fois plus souvent victimes (7 %) que les garçons (3,9 %). Toutefois, parmi les victimes de cyberintimidation, très peu d'entre elles (4,7 %) rapportent l'avoir été très souvent [31].

Ces derniers résultats indiquent que la cyberintimidation fait partie d'un ensemble d'agressions que peut subir un élève à travers son vécu scolaire. Cette conclusion rejoint celles issues de nombreuses autres recherches dans le domaine [12]. Dans cette perspective, même s'il apparaît que l'agression directe et indirecte, vécue à l'école ou en périphérie de cette dernière, touche un plus grand nombre d'élèves que la cyberintimidation, il ne faut surtout pas minimiser l'importance ni le rôle de ce phénomène. En effet, les réseaux sociaux et l'Internet sont appelés à prendre de plus en plus d'importance, sans compter le véritable essor technologique des 10 dernières années en matière d'application mobile via notamment les téléphones intelligents. Les recherches démontrent clairement une filiation entre la violence vécue à l'école et dans le cyberspace qu'on ne peut ignorer [12,15]. Cette réflexion doit notamment se faire en étroite relation avec le cheminement scolaire de nos adolescents et préadolescents. En effet, l'EQSJS a également mis en évidence le fait que la cyberintimidation touche plus souvent des élèves au début du secondaire (46 % du total des cyberintimidations) que ceux en 5^e secondaire (27 %).

La **troisième grande enquête** que nous présentons se veut la plus ambitieuse et la plus complète à avoir été réalisée dans les milieux scolaires québécois. Elle est basée sur un vaste réseau de veille et de collecte d'informations concernant les multiples manifestations de violence dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Ce réseau a été mis sur pied il y a quelques années par l'équipe de recherche sur la sécurité et la violence dans les écoles québécoises (SEVEQ), grâce à la collaboration étroite avec le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et plusieurs commissions scolaires du Québec. Depuis 2012, grâce à ce réseau, Beaumont et ses collaborateurs effectuent un monitoring national de manière biennale afin d'évaluer divers aspects liés à la violence dans les écoles québécoises [2]. Cette veille se poursuivra au moins jusqu'en 2019 et même au-delà, fort probablement. Dans le cadre de ses activités, ce réseau a développé un questionnaire qui a été rempli par les élèves ainsi que le personnel scolaire de plus de 200 écoles québécoises en 2013 et en 2015. Cet instrument couvre l'ensemble des catégories d'agressions directes et indirectes, ainsi que la cyberintimidation, qui sont décrites à la section précédente (figure 1). Ces catégories couvrent à la fois la perception des actes posés dans l'environnement, ainsi que celles subies par le répondant.

Outre les agressions provenant des pairs, les élèves pouvaient aussi rapporter des agressions subies de la part des adultes de l'école (voir l'encadré 1). En ce qui les concerne, les membres du personnel pouvaient aussi rapporter des agressions subies de la part des élèves. Le tableau 1 présente les résultats obtenus lors des enquêtes de 2013 et de 2015 avec les principales catégories d'agression que les élèves ont subie par les pairs.

Tableau 1 Pourcentages d'élèves du primaire et du secondaire rapportant avoir subi différents types d'agression de la part de leurs pairs, 2013 et 2015

| Comportements subis | | Quelques fois (%) (1-2 fois/an) | | Souvent/très souvent (%) (2-3 fois/mois et plus) | | % de changements (fréquence moyenne) |
|--------------------------------|------------|------------------------------------|------|---|------|---|
| | | 2013 | 2015 | 2013 | 2015 | 2013-2015 |
| Insulté ou traité de noms | Primaire | 37,9 | 35,0 | 19,6 | 15,7 | -6,8* |
| | Secondaire | 30,7 | 26,9 | 15,6 | 4,6 | -4,8 |
| Bousculé intentionnellement | Primaire | 28,8 | 26,8 | 7,6 | 7,2 | -2,4 |
| | Secondaire | 18,4 | 16,8 | 5,2 | 5,2 | -1,5 |
| Cible commérages, éloigné amis | Primaire | 28,9 | 26,5 | 9,6 | 8,1 | -3,9 |
| | Secondaire | 24,2 | 21,3 | 8,2 | 7,8 | -3,3 |
| Frappé (coups) | Primaire | 22,6 | 19,7 | 4,7 | 4,3 | -3,3 |
| | Secondaire | 7,6 | 7,0 | 2,4 | 2,3 | -0,7 |
| Vol objet personnel | Primaire | 20,5 | 18,0 | 2,5 | 2,4 | -2,6 |
| | Secondaire | 15,6 | 12,7 | 2,5 | 2,1 | -3,3 |
| Traité de pédale ou gouine | Primaire | 20,9 | 16,5 | 6,7 | 4,6 | -6,5* |
| | Secondaire | 11,5 | 10,0 | 5,7 | 5,5 | -1,7 |
| Menacé chemin-école (piéton) | Primaire | 11,0 | 7,4 | 2,7 | 1,5 | -4,8* |
| | Secondaire | 3,7 | 2,3 | 1,3 | 0,9 | -1,8* |
| Humiliations, rumeurs/Internet | Primaire | 6,6 | 4,3 | 1,1 | 1,0 | -2,4 |
| | Secondaire | 7,4 | 5,8 | 2,0 | 1,7 | -2,0 |
| Agressé et blessé gravement | Primaire | 5,6 | 4,5 | 0,8 | 0,9 | -1,0 |
| | Secondaire | 1,2 | 1,0 | 0,8 | 0,8 | -0,2 |

* Diminution significative (seuil alpha plus petit que 0,05) des pourcentages pour un comportement donné.

Source : *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement du Québec : Changements entre 2013 et 2015* [11].

Les résultats indiquent peu de changements entre 2013 et 2015 sur l'ensemble des dimensions observées dans les deux ordres d'enseignement (primaire et secondaire). Les seuls changements significatifs qui sont observés concernent le niveau primaire et les manifestations suivantes : 1) insulté ou traité de noms (-6,8 %); 2) traité de pédale ou gouine (-6,5 %); 3) menacé sur le chemin de l'école (piéton) (-4,8 %). Même si ces fluctuations sont en général de faible ampleur, elles n'en demeurent pas moins encourageantes compte tenu du fait que ces baisses se sont produites en deux ans seulement, et concernent des catégories d'agressions subies parmi les plus souvent rapportées.

Le tableau 1 présente également les pourcentages d'élèves ayant subi des cyberagressions (humiliation, rumeurs/Internet). L'absence d'augmentation des agressions sur le Web mérite d'être soulignée, d'autant plus que l'enquête révèle qu'une proportion significativement plus grande de jeunes du primaire et du secondaire (ou un membre de la famille) déclarait posséder un appareil électronique en 2015 (75,7 % et 87,9 % pour les élèves du primaire et du secondaire). Il convient également de souligner qu'à l'exception du cas de l'utilisation d'Internet à l'école pour les élèves du primaire, une très large proportion de jeunes navigue dans le cyberespace sans la surveillance des parents (plus de 75 %) ou des adultes de l'école secondaire (plus de 50 % en 2015). Toutefois, des analyses corrélationnelles indiquent que certaines formes de violence en milieu scolaire, notamment les insultes, les humiliations, les violences à caractère sexiste, les coups et les bousculades, sont associées au fait de subir également des cyberagressions.

■ Climat scolaire et cyberviolence

Il est démontré qu'un climat scolaire négatif peut être lié à des frustrations, des difficultés scolaires, des violences à l'école [32], mais aussi à des relations agressives en ligne [15,33]. Bien que le détail de ces relations causales entre ces phénomènes reste clairement à établir, il apparaît essentiel pour les milieux scolaires de travailler non seulement en matière de prévention de la cyberviolence (encadrement/surveillance du matériel informatique, enseignement des bonnes pratiques sur Internet auprès des élèves, conseils et soutien aux parents, etc.), mais aussi de poursuivre les efforts quant à l'amélioration du climat des établissements scolaires et à la prévention de la violence traditionnelle. C'est l'environnement socio-éducatif dans son ensemble qu'il faut cibler.

Bien que l'ensemble des résultats présentés au tableau 1 apparaît en soi encourageant, cela ne doit pas nous faire perdre de vue que les pourcentages d'élèves ayant subi certaines agressions demeurent très élevés. Par exemple, en 2015, 35 % des jeunes du primaire rapportent avoir été insultés ou s'être fait traiter de tous les noms une ou deux fois dans le courant de l'année, alors que 15,7 % rapportent l'avoir été deux à trois fois par mois, sinon plus.

Des différences selon l'âge

Malgré qu'il soit difficile d'établir de fines comparaisons entre les enquêtes en raison de différences méthodologiques, les résultats obtenus par la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif (CRSVME) [11] et l'EVEQ [25,26] mettent en lumière qu'à l'exception des rumeurs et des humiliations via Internet, les élèves du primaire rapportent avoir subi des agressions de la part de leurs pairs dans une plus grande proportion que les élèves du secondaire. La CRSVME, l'EVEQ et l'EQSJS montrent également que la violence subie par les pairs touche plus d'élèves au début du secondaire. Ces deux tendances en fonction de l'âge ont été constatées depuis longtemps dans de très nombreuses études et recensions. Plusieurs facteurs, agissant de façon combinée, peuvent expliquer que les plus vieux du secondaire rapportent subir moins de violence à l'école que les plus jeunes :

- Le développement de leur maturité psychoaffective et comportementale (consolidation des mécanismes d'autorégulation émotionnelle, intériorisation accrue de règles externes déterminant la régulation et les conséquences des actes violents commis, etc.);
- Leur position « dominante » au sein de l'école (comme pour les élèves de la 6^e année du primaire);
- L'absence, à la fin du secondaire, en raison du décrochage scolaire, d'un certain nombre d'individus qui manifestaient des problèmes d'adaptation psychosociale importants susceptibles de leur faire vivre des situations de violence, tant comme agresseurs que comme victimes.

Il est à noter que ces facteurs semblent s'exprimer sensiblement de la même façon chez les garçons que chez les filles [34]. La question des différences de genre nous apparaît d'ailleurs beaucoup plus subtile qu'il puisse en paraître de prime abord. Si certains comportements peuvent jouer un rôle important dans le développement de l'identité sexuelle, c'est l'ensemble du processus de socialisation – dont les caractéristiques de l'environnement socio-éducatif – qu'il faut néanmoins prendre en compte.

Les différences selon le genre

Des méta-analyses de la littérature internationale indiquent qu'en moyenne les garçons manifestent davantage de comportements agressifs directs que les filles [35,36]. En outre, cette différence est plus prononcée pour les agressions physiques que pour les agressions verbales. En revanche, en ce qui concerne les agressions indirectes (dont certaines sont de nature sociale et relationnelle – voir la figure 1), une analyse systématique des résultats empiriques montre que l'écart moyen entre les filles et les garçons s'avère négligeable² [36–38]. Les résultats concernant la victimisation sont proches de ceux portant sur l'agression. De manière convergente, les filles subissent en moyenne moins de victimisation directe que les garçons, sauf sur le plan des agressions sexuelles [39]. Le niveau de victimisation indirecte est, quant à lui, très similaire entre les filles et les garçons [40,41]. En somme, un large éventail de résultats empiriques se rejoignent pour indiquer qu'aucune forme d'agression ou de victimisation n'est spécifique à l'un des deux genres, et que les liens entre ces phénomènes et les difficultés psychosociales semblent globalement les mêmes, tant chez les filles que chez les garçons.

Dans le même ordre d'idées, les études portant plus spécifiquement sur les violences en milieu scolaire aboutissent généralement à des résultats fort semblables, c'est-à-dire une implication moyenne plus importante des garçons, à la fois comme auteurs et comme victimes, ainsi qu'une absence de différence pour certains comportements [42–44].

Les résultats de l'enquête de 2013 et de celle de 2015 rejoignent la tendance qui se dégage des études sur l'agression en général [35] : les filles et les garçons sont auteurs et victimes de toutes les formes de harcèlement, les garçons étant un peu plus souvent impliqués comme auteurs de faits de harcèlement, mais ils ne se distinguent pas des filles du point de vue de l'implication comme victimes.

² Il faut noter que certains chercheurs avancent que le jugement porté sur une situation d'agression serait biaisé par les schémas de genre (attentes, stéréotypes) en défaveur des garçons, ce qui pourrait entraîner une surestimation des différences.

Encadré 1 – Une réalité préoccupante : les mauvais traitements subis par les élèves de la part des adultes de l'école

Les deux enquêtes menées par la CRSVME de l'Université Laval en 2013 et en 2015 ont également mis en évidence un phénomène préoccupant que l'EVEQ avait révélé au début des années 2000, à savoir les mauvais traitements que les élèves ont subis de la part d'adultes de l'école. Les enquêtes de 2013 et de 2015 présentent des chiffres sensiblement comparables de ce phénomène. Globalement, les élèves du secondaire rapportent dans une proportion plus élevée avoir été victimes de mauvais traitements* de la part d'un adulte de l'école (environ 60 % de l'ensemble des actes de ce type rapportés, par rapport à 40 % pour les élèves du primaire). Même si le pourcentage d'élèves qui rapportent avoir subi de telles agressions souvent ou très souvent est très faible (entre 0,15 % et 2,35 % en fonction des différentes catégories), le phénomène de mauvais traitements que subissent les élèves ne saurait être gardé sous silence, d'autant plus qu'ils se produisent dans un milieu éducatif dont une des missions principales concerne justement la socialisation, ainsi que la sécurité et le bien-être physique et psychologique des élèves. L'influence et le rôle de modèle que jouent les adultes à l'école sont considérables. La relative importance de ces résultats mérite d'être soulignée. Ces résultats font également écho aux résultats obtenus par l'EVEQ une quinzaine d'années plus tôt. En effet, cette enquête avait révélé que 16 % des élèves du primaire et 29 % du secondaire auraient été ridiculisés ou insultés par un adulte de l'école au moins une fois pendant l'année, alors que près de 9 % des répondants au primaire et 7 % au secondaire rapportaient avoir subi au moins une agression physique intentionnelle de la part d'un adulte à l'école. Il convient de préciser que les catégories « Ignoré-e lorsque ridiculisé-e/insulté-e » et « Ignoré-e lorsque menacé-e/battu-e » ne figuraient pas dans les catégories proposées par le questionnaire de l'EVEQ, ce qui rend la comparaison des taux globaux avec ceux de l'enquête de la CRSVME plutôt hasardeuse. Toutefois, on peut affirmer sans trop se tromper que l'enquête de la CRSVME a permis de préciser les multiples facettes des mauvais traitements que certains élèves rapportent avoir subis de la part d'un adulte de l'école.

* 1) Regards méprisants; 2) cris/sacres; 3) ignoré-e lorsque ridiculisé-e/insulté-e; 4) humilié-e verbalement; 5) ignoré-e lorsque menacé-e/battu-e; 6) bousculé-e intentionnellement; 7) frappé-e/coups; et 8) gestes/mots à connotation sexuelle.

Les facteurs de risque et de protection associés à la violence en contexte scolaire

Devant la multitude de facteurs de risque et de protection associés à l'émergence et au maintien des conduites violentes à l'école, que relève la littérature scientifique actuelle, il s'avère éclairant de comprendre les processus dans et par lesquels ces facteurs agissent. En effet, il importe de bien comprendre comment les problèmes de comportement découlent généralement de processus développementaux enracinés dans les caractéristiques des individus, elles-mêmes en interaction tout d'abord avec le milieu familial, puis structurés au contact des autres environnements éducatifs, dont les services de garde et l'école [34]. Ce n'est qu'en considérant comment ces processus affectent la qualité de la socialisation et le bien-être des jeunes qu'il est possible d'identifier les meilleurs moyens de prévenir et de réduire les comportements violents.

Pour bien comprendre comment certains comportements d'agression directe et indirecte se développent et se maintiennent durant l'enfance, notamment en milieu scolaire, il convient de bien connaître un certain nombre de mécanismes qui jouent tout au long du processus de socialisation et qui contribuent au développement de trajectoires de conduite de plus en plus adaptées et intégrant les règles sociales (compétences sociales) ou, au contraire, menant à des conduites inadaptées, notamment sur le plan de l'agression. Ce sont les mêmes mécanismes qui agissent également dans le développement de problèmes d'adaptation lors des situations de victimisation. En effet, il est plus important de comprendre les processus et les mécanismes dans lesquels les comportements s'insèrent, car c'est à ce niveau que l'action éducative – tant celui des parents que celui de l'école (ainsi que les autres adultes significatifs) – peut faire toute la différence. Finalement, ces mécanismes et ces processus s'actualisent, à l'intérieur d'un environnement socio-éducatif qui contribue soit à leur renforcement, soit à leur dysfonctionnement. C'est donc un regard d'ensemble que nous proposons à la fin de la présente section, regard qui devrait permettre de cibler un certain nombre d'actions de nature préventive et éducative à mettre en œuvre à l'école.

Les recherches des 50 dernières années ont démontré que le bien-être psychologique d'un individu, sa capacité d'adaptation et sa résilience devant l'adversité ne dépendent pas d'un ou de deux facteurs, aussi importants soient-ils. En effet, dans l'analyse de la socialisation et de l'émergence des comportements d'agression directe et indirecte, les facteurs d'influence (de risque ou de protection) constituent des indicateurs du potentiel de développement des individus plutôt que des éléments diagnostics ou prédictifs définitifs.

Parmi ces influences comptent les facteurs individuels, soit un ensemble de caractéristiques propres à chaque individu, tels que l'agressivité, le fonctionnement du système nerveux central, le tempérament durant la petite enfance, les troubles du langage et le quotient intellectuel. Un bref survol des facteurs de l'environnement familial met en lumière l'importance de la disponibilité, de la sensibilité et de la capacité à répondre au besoin de l'enfant chez le parent, de même qu'à l'inconstance du soutien offert, au style disciplinaire autoritaire, à la précarité socio-économique et à la maltraitance. Finalement, un survol des facteurs d'influence de l'environnement scolaire permet de mettre en valeur la perception du climat scolaire, l'exposition à la violence, la relation avec les enseignants, la relation avec les pairs et les difficultés scolaires [34].

■ Les liens transactionnels (processus épigénétique) entre les gènes et l'environnement dans l'expression des conduites agressives

L'étude de la relation entre les comportements antisociaux, le bagage génétique et les caractéristiques du milieu dans lequel se développe l'enfant peut être approchée dans une perspective quantitative de l'influence génétique sur le comportement. À cet effet, la littérature scientifique rapporte qu'entre 40 % et 60 % de la variance dans l'expression des conduites antisociales à l'adolescence serait associée à des facteurs génétiques (voir Vitaro, Brendgen et Lacourse [45]). Par exemple, une récente étude longitudinale de grande échelle menée par Kretschmer, Vitaro et Barker auprès de jumeaux s'attarde à l'influence de certaines caractéristiques génétiques sur l'adoption de conduites agressives à la suite de l'association avec des pairs présentant eux-mêmes un profil comportemental antisocial. Cette étude montre que la génétique joue un rôle modérateur dans la relation positive entre les amitiés antisociales à l'âge de 10 ans et l'expression d'agressivité à l'âge de 15 ans [46].

Une autre étude récente menée par Vitaro et son équipe s'intéresse à la relation entre les caractéristiques individuelles des enfants, les conflits vécus au sein de dyades d'amis et les conduites d'agression physique. Les chercheurs ont démontré que les conflits entre amis à la maternelle sont positivement et directement associés aux conduites agressives au début du primaire pour les garçons uniquement. Cependant, indépendamment du sexe et de la présence de marqueurs génétiques d'agressivité, les habiletés à la résolution prosociale démontrées à la maternelle et la qualité de la relation d'amitié mitigent cette relation [47]. En somme, si certains individus peuvent être considérés comme plus à risque de développer des conduites problématiques sur le plan social de par leur bagage génétique, les trajectoires développementales sont aussi grandement modulées par les contextes sociaux, ce qui vient souligner le rôle crucial de la qualité des milieux éducatifs dans l'émergence et le maintien des conduites agressives ainsi que dans leur prévention et leur réduction.

L'influence de ces différents facteurs sur le comportement s'actualise cependant au travers du développement de mécanismes d'autorégulation socioémotionnelle par lesquels l'individu pourra développer les ressources lui permettant de s'adapter adéquatement aux différentes situations présentant pour lui des défis ou des risques [34]. C'est la raison pour laquelle, dans le cadre de ce chapitre, nous nous concentrerons plutôt sur le rôle joué par certains des processus développementaux associés à la socialisation et au bien-être des jeunes pouvant nous guider vers des actions de nature préventive et éducative pour contrer la violence à l'école.

Encadré 2 – Le développement de l'autorégulation socioémotionnelle : une clé pour comprendre l'émergence ou l'absence des difficultés d'adaptation chez l'enfant

Comme nous venons de le souligner, c'est en considérant la plupart des facteurs de risque et de protection au sein des processus développementaux que leur influence devient plus facilement appréciable et compréhensible. Ces mécanismes complémentaires facilitent le contrôle des réactions agressives, et permettent la mise en œuvre de solutions comportementales plus adéquates. Les trois processus développementaux suivants sont également des processus sur lesquels l'action éducative a une prise.

- 1 La création de liens positifs avec l'environnement familial et social :** Nous savons que se tisse entre l'enfant et les adultes significatifs (les parents, puis éventuellement les enseignants) un lien d'attachement, sous forme de relation affective réciproque et dynamique qui sert de base au développement des interactions de l'enfant avec son univers social [48]. En effet, un environnement prévisible et rassurant serait généralement associé au développement d'un sentiment de confiance chez l'enfant, ainsi que d'une perception positive de sa capacité à intervenir sur le monde qui l'entoure. Les relations d'amitié forment également un contexte d'attachement pour l'enfant et l'adolescent, qui tissent avec leurs pairs des rapports plus ou moins positifs, égaux et soutenus [49-51]. À la garderie comme à l'école, la relation d'attachement avec le parent se transpose à d'autres adultes significatifs et s'actualise au travers de la relation éducateur-élève. Cette relation peut se caractériser de différentes façons : oppositionnelle, dépendante, affectueuse et chaleureuse [52].
- 2 Des pratiques éducatives structurantes :** On constate, entre autres, qu'un encadrement de style démocratique – à la maison comme à l'école – qui allie des attentes réalistes et une discipline cohérente au maintien d'un climat chaleureux et encourageant s'avère souvent supérieur à un encadrement de style autoritaire ou permissif et négligent [53,54]. Le contexte relationnel entre les pairs favoriserait également une décentration empathique et le développement d'habiletés cognitives et émotionnelles facilitant la prise en compte du point de vue et des sentiments des autres [55].
- 3 Des modèles positifs d'apprentissage social :** Comme le démontre Bandura dans son explication des mécanismes de l'apprentissage social, l'enfant tend à répéter les conduites qu'il perçoit comme positivement renforcées, même lorsqu'il ne s'agit que de gains à court terme, tout comme il tend à éviter les conduites qui n'offrent pas les retombées attendues. Il en développera des croyances à l'égard de l'efficacité de certaines stratégies comportementales (prosociales ou antisociales) et des attitudes à l'égard de ceux qu'il perçoit comme pouvant l'aider ou lui nuire dans l'atteinte de ses buts [56,57]. À l'adolescence, les pairs constituent des modèles de conduite particulièrement importants et leur influence peut signifier l'adoption de comportements en opposition avec les balises transmises par les adultes [58]. Il n'en demeure pas moins que la qualité des relations sociales avec les adultes de l'école, ainsi qu'avec les pairs, constitue la base du sentiment d'appartenance à l'égard du milieu éducatif, qui affectera à son tour la motivation scolaire, au travers notamment de la perception de l'école comme milieu de vie sécuritaire et offrant du soutien [59].

L'expression des processus développementaux dans l'émergence des conduites agressives et de la victimisation

L'expression de conduites agressives et l'aggravation de problèmes associés à la victimisation sont toutes deux intimement liées à la construction des mécanismes d'autorégulation socioémotionnelle sous l'influence des facteurs de risque et de protection prépondérants. Dans de saines conditions, le niveau d'agressivité exprimée par les enfants à l'âge de deux à trois ans devrait être supérieur à celui exprimé à la fin de la période préscolaire [60]. Ce phénomène s'expliquerait par le processus de socialisation, l'encadrement offert par les parents et les éducateurs pour soutenir la structuration des mécanismes d'autorégulation socioémotionnelle et la disponibilité des modèles de conduite prosociale. Or, le développement d'un lien d'attachement non sécurisant entre l'enfant et l'adulte significatif conduirait souvent à l'adoption par l'enfant de modes opératoires inadaptés, facilitant au contraire l'accroissement des problèmes comportementaux (dont les réactions agressives à la perception des intentions d'autrui comme hostiles) et de problèmes de santé mentale (dont les troubles anxieux).

Les stratégies coercitives et punitives modélisées par les adultes peuvent également encourager les modes d'interaction réactifs et peu orientés vers la recherche d'une résolution gagnant-gagnant chez l'enfant [61]. Lorsque cet enfant tentera d'entrer en relation avec ses pairs, il risque de se trouver rapidement mis à l'écart par ses camarades mieux équipés sur le plan des habiletés sociales [62]. Ainsi, des pratiques éducatives faisant peu pour encourager les résolutions prosociales, même si elles découragent les conduites agressives directes, contribuent ultimement à promouvoir l'adoption par l'enfant de modes opératoires coercitifs.

Parallèlement, on doit considérer la tendance chez les adolescents à s'associer avec des pairs partageant un profil comportemental similaire au leur en ce qui a trait à l'adoption de conduites agressives ou à la victimisation subie [63]. Cette tendance peut contribuer à l'aggravation des difficultés comportementales, entre autres par le partage de normes et de croyances concernant l'acceptabilité de différentes conduites d'intimidation et leur contexte d'utilisation [64].

Les mécanismes de l'apprentissage social permettent ici de mieux comprendre comment se développent et se maintiennent les conduites d'intimidation en milieu scolaire. En effet, ces conduites se trouveraient souvent doublement renforcées, par la présence de retombées positives pour l'auteur au sein de son groupe social, et par l'absence d'intervention du milieu éducatif à la suite de l'expression des premières manifestations. L'auteur des agressions, renforcé dans son sentiment d'efficacité, aura alors tendance à agir avec plus d'assurance [65]. Or, ses conduites déviantes deviennent des modèles positifs pour l'entourage des pairs qui non seulement peuvent les apprendre par observation, mais également en conclure qu'ils sont adaptés et avantageux de les exprimer. Finalement, l'élève ciblé aura plutôt tendance à se replier sur lui-même, sous le poids des gestes subis et surtout de l'inaction de ceux, élèves comme adultes, qui pourraient l'aider [66]. En somme, si l'environnement socio-éducatif de l'école ne réagit pas promptement pour sanctionner et proposer des solutions positives aux conduites d'intimidation, celles-ci auront tendance à se reproduire et à teinter les interactions quotidiennes des élèves impliqués. Bien qu'il existe des interventions pour briser de tels cercles vicieux, il vaut toujours mieux chercher à les prévenir.

Trajectoires développementales, conséquences et risques associés à la violence et à l'intimidation à l'école

L'étude des relations d'intimidation s'est traditionnellement attardée davantage à la dyade formée par l'auteur et sa victime. Plus récemment, elle a porté un regard sur les élèves à la fois victimes et auteurs, ainsi que sur les témoins d'incidents. Cependant, quel que soit leur rôle ou statut, il est important de reconnaître que tous les élèves impliqués sont à risque de développer des problèmes d'adaptation sociale et de compromettre certains aspects de leur développement socioémotionnel, si les problèmes vécus tendent à persister.

Certains élèves rapportent être la cible de mauvais traitements récurrents de la part de leurs pairs sans toutefois en perpétrer à leur tour. On reconnaît notamment que les jeunes présentant des situations de handicaps, de même que ceux faisant partie de minorités sexuelles ou de minorités ethniques, sont plus susceptibles d'être victimisés à l'adolescence [67–69]. De nombreuses recherches montrent que la victimisation par les pairs est source d'une grande détresse psychologique pouvant affecter négativement le bien-être de l'individu, sa réussite scolaire et sa capacité d'adaptation ultérieure [70,71]. L'élève victimisé est plus souvent isolé, exclu et rejeté par ses pairs que les élèves non impliqués. Cependant, il demeure difficile de déterminer dans quelle mesure l'isolement de la victime précède et facilite l'intensification des incidents ou découle des mauvais traitements subis [72]. L'élève victime d'intimidation durant sa scolarisation sera ultimement plus à risque de connaître des problèmes d'intégration sociale dans son milieu de travail et d'être victimisé dans ses relations amoureuses à l'adolescence et à l'âge adulte [73,74]. La persistance des symptômes à l'âge adulte serait toutefois modérée de façon importante par le soutien reçu durant l'adolescence [75]. Malheureusement, les jeunes confrontés à la victimisation par les pairs à l'école sont encore trop nombreux à préférer ne pas rechercher l'aide de leurs parents ou de leurs enseignants, souvent en raison de la honte ressentie ou parce qu'ils craignent que l'intervention d'un adulte ne complique davantage leur situation [76].

À l'opposé, certains élèves utilisent de façon récurrente des modes opératoires agressifs tout en évitant d'être victimisés à leur tour. En vieillissant, l'élève qui est auteur de conduites d'intimidation a tendance à démontrer peu d'intérêt pour le bien-être de ceux qui sont lésés par ses actions lorsqu'il cherche à améliorer ou à solidifier son positionnement social [77]. Ce dernier semble également habile à cibler des élèves qui pourront difficilement se défendre et à inhiber ses comportements agressifs lorsque le contexte ne lui est pas favorable, ce qui le rend difficile à prendre sur le fait [65]. Il a été rapporté que l'élève qui intimide fréquemment est lui-même plus susceptible de présenter certaines manifestations de mal-être (solitude, dépression, désintérêt pour l'école, consommation excessive d'alcool ou de drogues) que les élèves non impliqués. Cependant, il n'est pas clair dans quelle mesure celles-ci constituent des conséquences directes de ses rapports avec autrui ou sont liées à des conditions préexistantes, telles des difficultés familiales [115]. Finalement, plusieurs études indiquent que l'élève auteur d'actes d'intimidation en contexte scolaire a tendance à conserver ce mode d'action à long terme et à utiliser ces stratégies dans ses interactions en ligne, dans ses relations amoureuses à l'adolescence, et plus tard à les transposer dans son milieu de travail [74,78].

Le fait d'être identifié comme étant fréquemment la cible et l'auteur de conduites d'intimidation est associé à un portrait important de conditions adverses et de problèmes comportementaux internalisés (ex. : dépression, anxiété) et externalisés (ex. : agression, hyperactivité) [79]. Contrairement au jeune uniquement auteur d'actes d'intimidation, cet élève démontre souvent plus de difficulté à inhiber ses comportements agressifs lorsqu'il se sent provoqué, ainsi que plus de difficultés sur le plan de la réussite scolaire, ce qui nuit grandement à son intégration en milieu scolaire [80]. En somme, l'élève qui est fréquemment victime de ses pairs et qui intimide fréquemment à son tour compile les risques et les difficultés associés à ces deux profils. Cependant, celui-ci rapporte plus souvent provenir d'un milieu familial touché par la violence, et recevoir peu de soutien de ses pairs et des adultes de l'école, ce qui peut contribuer au fait que l'auteur-victime demeure souvent impliqué dans des relations d'intimidation sur de plus longues périodes [81,82].

Puisque les incidents d'intimidation se déroulent rarement en secret, certains élèves se trouvent marginalement impliqués sans toutefois être auteurs ou victimes. La plupart d'entre eux assistent à l'agression sans intervenir, et leur passivité permet difficilement d'estimer leur disposition à l'égard de la victime ou de l'auteur des gestes [83]. Les impacts de l'exposition directe aux dynamiques d'intimidation en milieu scolaire sont complexes. En effet, celle-ci aurait été associée à la fois à des sentiments négatifs (ex. : peur, dérangement dans les activités scolaires) et à des expériences plaisantes (ex. : humour, sentiment de faire partie du groupe) chez les jeunes témoins [84,85]. Dans une perspective d'autorégulation comportementale, des chercheurs rapportent un processus de désensibilisation et de désinhibition qui faciliterait la banalisation des conduites d'intimidation par les élèves y étant souvent exposés [86,87]. De ce fait, certains jeunes semblent disposés à encourager ou à aider l'instigateur d'un incident d'intimidation [83].

À l'inverse, d'autres jeunes ont tendance à prendre la défense d'élèves victimisés en tentant de leur apporter leur soutien ou en mettant fin à un incident [83]. Ces jeunes démontrent généralement de bonnes habiletés sociales associées à un fort sentiment d'efficacité dans l'usage de stratégies prosociales, ainsi qu'une réputation positive auprès de leurs pairs leur permettant de parvenir à leurs fins sans voir l'auteur de l'incident d'intimidation se retourner contre eux lorsqu'ils choisissent d'intervenir [88]. Contrairement à la popularité des jeunes qui intimident sans toutefois être victimisés, qui s'avère souvent liée au maintien d'un statut social enviable, la popularité de ceux qui portent assistance aux autres découlerait davantage de leur amabilité et de l'appréciation que leur portent leurs pairs [89].

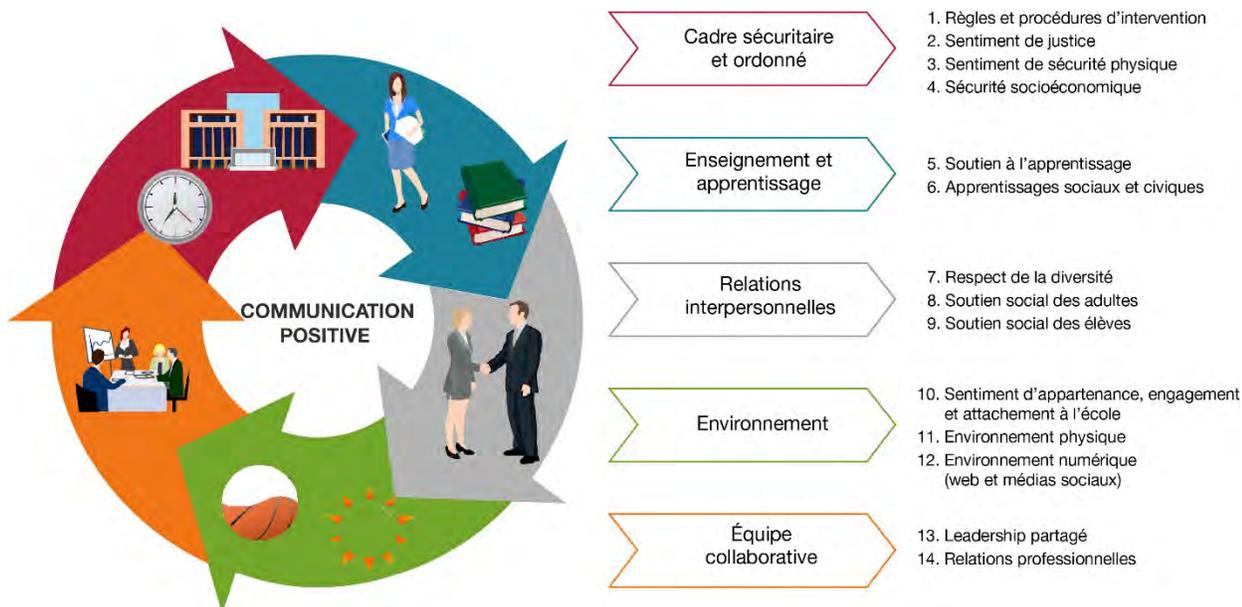
Finalement, les adultes de l'école comptent aussi souvent parmi les témoins de la victimisation vécue à l'école. Si certains considèrent encore l'intimidation comme un aspect normal de la vie sociale, la plupart des enseignants se disent sensibles aux conséquences qui s'y rattachent [90]. Toutefois, plusieurs ne parviennent pas à reconnaître la gravité des incidents dont ils sont témoins ou se sentent insuffisamment formés pour intervenir, ce qui contribuerait à expliquer pourquoi ils connaissent de la difficulté à mettre fin aux dynamiques de violence à l'école [91]. Tout comme les élèves, les membres du personnel scolaire sont affectés par les incidents d'intimidation dont ils sont témoins et peuvent développer des sentiments de culpabilité, d'impuissance et de peur à l'égard des élèves qui intimident [92].

Le rôle du milieu scolaire dans l'émergence et le maintien des conduites agressives et de la victimisation

Comme nous l'avons mentionné, les différentes trajectoires développementales associées aux mécanismes de l'autorégulation socioémotionnelle sont tributaires de la qualité des ressources éducatives, relationnelles et humaines disponibles. À cet égard, bien qu'il existe une continuité sur le plan des conduites exprimées entre les différents milieux de vie (famille, école, communauté, etc.), la prévalence de violence et d'intimidation dans un environnement scolaire sera également influencée par les conditions du milieu immédiat [93]. C'est la raison pour laquelle la compréhension des facteurs d'influence et des mécanismes menant à l'émergence et au maintien de l'agression, de même que des efforts à mettre en place pour en assurer la réduction et la prévention, doit nécessairement se concevoir à l'intérieur d'une vision écologique.

Cohen [94] et ses collaborateurs [95] ont développé un modèle qui permet de prendre en compte les différentes caractéristiques de l'environnement scolaire. Le modèle comporte 14 composantes regroupées à l'intérieur de cinq dimensions distinctes, mais interdépendantes : 1) le cadre sécuritaire et ordonné du milieu éducatif; 2) les conditions d'enseignement et d'apprentissage; 3) la qualité des relations interpersonnelles (entre les adultes et les élèves, entre les élèves et entre les adultes); 4) la qualité de l'environnement physique et social et le degré d'attachement à l'égard de ce dernier (sentiment d'appartenance); 5) la qualité de l'équipe collaborative. La figure 2 présente une vision schématique du modèle de Cohen, adaptée par Beaumont et ses collaborateurs [14].

Figure 2 Les 14 composantes du climat scolaire



Adaptation des travaux de l'équipe CSVI du MEES, de Cohen du NSCC et de la Chaire de recherche Violence et Intimidation à l'école par Éric Morissette.

C'est à partir des cinq dimensions mentionnées que s'organise la mise en œuvre de mesures préventives et d'intervention visant à contrer les manifestations de violence en milieu scolaire. Par exemple, la première dimension (cadre sécuritaire et ordonné du milieu éducatif) fait directement référence aux conditions d'encadrement et d'application des règlements et du code de vie de l'école. Elle concerne également toute procédure visant à intervenir en situation de crise pour réduire rapidement les conséquences négatives de tels événements. La deuxième dimension (conditions d'enseignement et d'apprentissage) fait directement référence aux programmes pouvant être mis en œuvre pour réduire ou prévenir les comportements agressifs (ex. : un programme visant le développement des apprentissages socioémotionnels). Ainsi, il n'est pas surprenant que le climat scolaire ait été identifié comme un élément crucial de la compréhension des manifestations de violence et des dynamiques d'intimidation à l'école [96,97].

Bien qu'il existe d'autres modèles intégrant un ensemble de dimensions pour mener des actions de prévention [98,99], tous ont misé sur une vision d'ensemble du phénomène de la violence en milieu scolaire à travers des éléments spécifiques qui caractérisent ce milieu. Cette vision écologique nous permet de concevoir la prévention et l'intervention dans le cadre d'une série d'actions concertées et complémentaires agissant sur différentes dimensions et sujettes à l'évaluation.

La prévention et la réduction de la violence dans les écoles : pour une meilleure intégration des mesures globales et spécifiques

Les résultats des dernières enquêtes québécoises concernant la violence au primaire et au secondaire présentés précédemment suggèrent que les milieux scolaires sont sur la bonne voie. Toutefois, ces enquêtes révèlent également qu'il reste encore beaucoup de choses à faire pour mettre en place des actions efficaces et pérennes, qui permettront d'accroître la qualité du climat scolaire et d'assurer la maîtrise, par le plus grand nombre d'adultes, des meilleures pratiques de prévention et de réduction de la violence. Cette section présente les orientations, les objectifs et les moyens à mettre en place pour y parvenir. Il convient également de souligner qu'il s'agit d'une préoccupation partagée et clairement affichée par l'ensemble de la société québécoise, incluant les orientations gouvernementales du réseau de l'éducation et du réseau de la santé et des services sociaux.

Une prise de conscience et des actions concrètes des pouvoirs publics au Québec durant les années 2000

Depuis près de 10 ans, les grands principes pour lutter contre la violence et l'intimidation en milieu scolaire ainsi que des mesures précises ont été énoncés et mis en œuvre par le gouvernement du Québec. Outre les premières enquêtes de terrain que nous avons citées précédemment, de nombreuses recherches québécoises, menées au cours des 30 dernières années au sein notamment de regroupements universitaires (Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP), Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)), ont également contribué à mieux faire comprendre le phénomène de la violence en milieu scolaire au tournant des années 2000. Un premier geste précis en ce sens fut le rapport du Vérificateur général sur la violence dans les écoles secondaires et les moyens de la prévenir [100]. Ce rapport posait un constat critique à l'égard des ressources disponibles pour prévenir ou réduire les manifestations de violence dans les écoles secondaires, tout en soulignant une vision étroite et non concertée de l'ensemble du monde de l'éducation pour y remédier. Le gouvernement du Québec a pris acte de ce constat et publia en 2008 le premier Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011 [101]. Ce plan définissait une série de principes d'actions qui seront en grande partie repris dans le projet de loi 56³, quatre ans plus tard (voir plus loin). Ces principes se sont trouvés réaffirmés par le Plan d'action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation 2015-2018 - Ensemble contre l'intimidation, une responsabilité partagée [102] visant non seulement à contrer la violence en milieu scolaire, mais également celle dont sont victimes d'autres personnes vulnérables comme les aînés. S'appuyant également sur les résultats de la recherche, ce plan de lutte à l'intimidation rappelle que les actions à mettre en place pour lutter contre la violence, quels que soient les milieux de vie, reposent sur les principes suivants : a) une responsabilité partagée de tous les acteurs de ce milieu; b) une approche inclusive à travers notamment la mise en place d'actions pour l'ensemble des clientèles de ce milieu; c) une approche positive et éducative; d) une approche multifactorielle et interdisciplinaire; e) des interventions complémentaires aux actions gouvernementales existantes.

Pour sa part, le plan d'action a également mené à la création d'agents de soutien régional, en appui aux commissions scolaires (*groupe-relais*) directement rattaché au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Le rôle et les actions de ce groupe se sont trouvés renforcés au cours des dernières années, grâce notamment à la nécessité de mettre en œuvre les prescriptions du projet de loi 56 et d'offrir aux commissions scolaires une expertise de premier ordre en ce domaine. L'adoption de ce projet de loi – et son inclusion dans la loi-cadre sur l'instruction publique – a constitué un tournant majeur pour les milieux scolaires québécois. Cet aboutissement marquait un point d'orgue dans la mobilisation des milieux politiques autour

³ Projet de loi no 56 : Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école (Gouvernement du Québec, 2012). En ligne : <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2012C19F.PDF>

de la question de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. Certains événements, relatés par les médias à cette époque, ont sans aucun doute contribué à accélérer l'élaboration, l'adoption et la mise en œuvre de cette loi. Ce cadre législatif est venu formaliser toute une série de prescriptions et d'obligations que les commissions scolaires et les écoles se devaient de mettre en place rapidement : 1) l'établissement d'un portrait de situation de la violence et de la victimisation dans chacune des institutions d'enseignement du primaire et du secondaire; 2) un inventaire des ressources éducatives (écoles et commissions scolaires) disponibles et mobilisables, destinées à prévenir et contrer la violence; 3) l'établissement d'un plan de lutte pour chaque école.

Une des retombées indirectes – mais très importante – de la mise en œuvre de la loi et de la mobilisation des milieux scolaires qui s'en suivit fut la création, par l'Université Laval (Faculté des sciences de l'éducation), de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif (CRSVME). En plus de la poursuite de projets de recherches scientifiques, ainsi que le développement de moyens de prévention et de réduction de la violence, cette Chaire, créée en collaboration avec les partenaires des milieux scolaires dont le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, s'est également donné comme mandat d'appuyer les praticiens de l'éducation à travers de nombreuses activités de formation et un vaste réseau de diffusion. En lien direct avec les exigences de la loi, l'équipe de la Chaire a développé le Questionnaire sur la sécurité et la violence dans les écoles du Québec (QSVE) qui a permis de réaliser les deux plus importantes enquêtes à ce jour sur le phénomène de la violence dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Outre l'exploration des impacts auprès des élèves des mesures mises en place par les écoles, le QSVE a permis également d'évaluer, dans une certaine mesure, la mise en œuvre des actions prescrites par la loi lors des incidents d'intimidation, ainsi que l'ampleur d'un certain nombre d'interventions axées sur la prévention universelle de la violence. Les données d'ensemble obtenues dressent un portrait plutôt partagé de la situation [11]. Le nombre d'activités visant les apprentissages socioémotionnels de base, plus directement associés à la socialisation et à la prévention universelle de la violence, semble fluctuer et apparaît, dans certains cas, avoir subi une certaine baisse entre 2013 et 2015. Ce dernier résultat vient souligner les importants défis qu'il reste à relever pour créer des milieux parfaitement sains et sécuritaires, bienveillants, et offrant dans leur projet éducatif les conditions permettant véritablement de soutenir la socialisation, une des trois grandes missions de l'éducation avec l'instruction et la qualification.

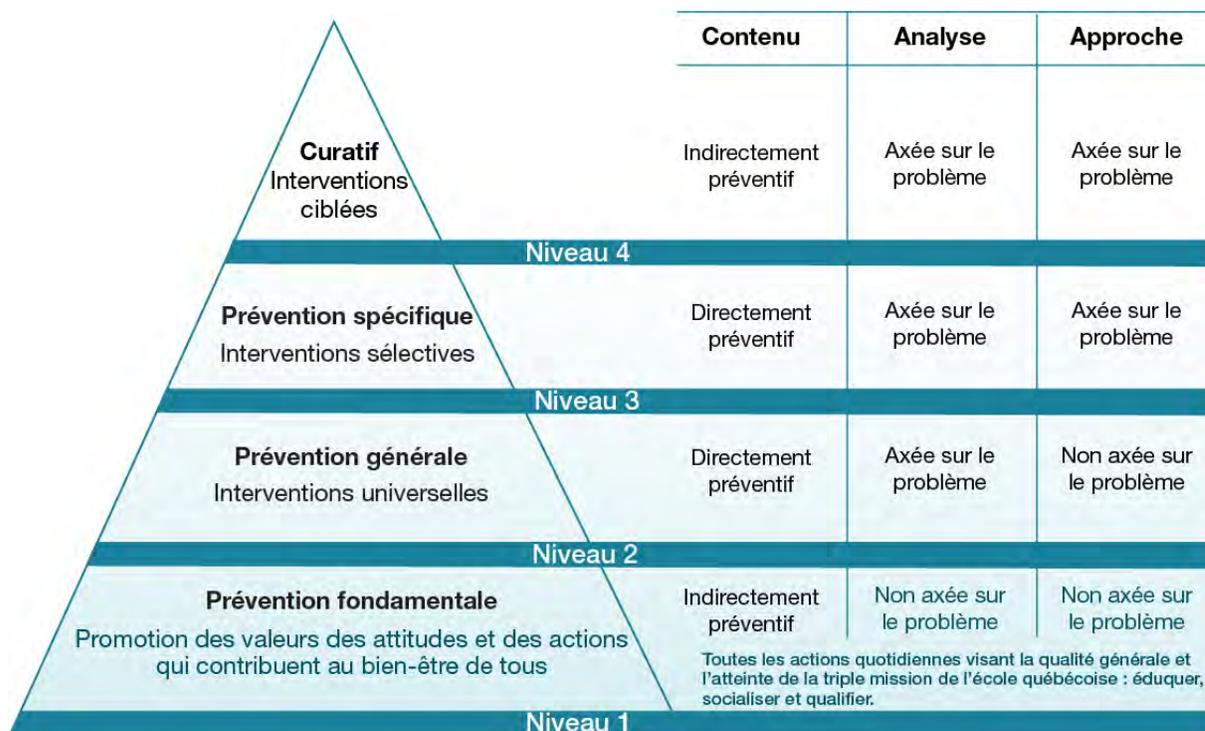
Ces défis, selon nous, touchent à quatre grandes dimensions en matière de contenus, de planification, d'organisation et de conditions de formation essentielles à l'efficacité des interventions, directes et indirectes, qui doivent être mises en œuvre. Ils constituent autant de pistes d'action qui attendent les milieux scolaires pour les prochaines années. Ces pistes s'inscrivent au sein des grandes orientations des plans d'action gouvernementaux de 2008 et de 2015, ainsi que des obligations définies par la loi. Elles constituent également une synthèse de nos travaux de recherche, menés en collaboration auprès des milieux scolaires [103], ainsi que ceux de la CRSVME, réalisés sous la direction de Claire Beaumont [104].

Première grande piste d'action : concevoir l'intervention en milieu scolaire à l'intérieur d'un modèle intégrateur ciblant tous les niveaux d'intervention et l'ensemble de l'environnement scolaire

Compte tenu de la diversité des manifestations et des problèmes associés à la violence en milieu scolaire, en matière de contenu, de gravité ainsi que de contexte associé, il est illusoire de penser qu'un seul type d'intervention peut répondre efficacement à une telle complexité. Il est essentiel que les interventions de prévention et de réduction de la violence soient organisées et structurées autour d'un véritable modèle intégrateur, comme présenté à la figure 3. Ce modèle permet d'inclure l'ensemble des interventions selon les visées éducatives ou la gravité des problèmes que l'on rencontre. Plusieurs recherches évaluatives ont démontré que ce type de stratégie représentait un gage d'efficacité optimum pour atteindre les objectifs de prévention et de réduction de la violence dans un milieu éducatif [95,103–107]. En effet, un modèle intégrateur permet d'intervenir de façon graduelle, passant de la prévention universelle aux mesures plus contraignantes, pour garantir la sécurité des élèves (figure 3). Cette vision intégratrice permet également de s'assurer que tous les services éducatifs offerts en milieu scolaire seront déployés, selon le type de clientèle et la gravité des problèmes rencontrés. Bien que la grande majorité des acteurs du monde de l'éducation

partage une telle vision, la présence et l'application d'un tel modèle intégrateur sont encore loin d'être généralisées. Après avoir implanté prioritairement un référentiel d'interventions et de suivi pour les cas graves d'intimidation et de violence [9], nous croyons qu'une des prochaines étapes pour de nombreux milieux scolaires serait de s'assurer que leur plan de lutte puisse se structurer selon l'ensemble des principes illustrés à la figure 3, entre autres, les niveaux 1 et 2, de façon intégrée avec le niveau 3, qui représente notamment les interventions en lien avec le référentiel ci-mentionné. En d'autres termes, un plan de lutte réellement et globalement efficace doit également mettre en place des mesures visant des apprentissages socioémotionnels pour tous les élèves, mais également des interventions en matière de prévention universelle de la violence.

Figure 3 Pyramide de prévention (Deklerck, 2009, tiré de Beaumont [104])



Le modèle intégrateur décrit à la figure 3 est bien connu par les gens du monde de l'éducation. Il représente en quelque sorte un continuum dans lequel les interventions suivent une progression, passant de l'ensemble de la population scolaire (promotion des apprentissages socioémotionnels (niveau 1), à des interventions de plus en plus ciblées et intensives, de nature explicitement préventive (niveaux 2 et 3), et ultimement curative (niveau 4)). Il est également à noter que les mêmes principes de base peuvent s'appliquer pour prévenir et réduire les problèmes d'apprentissage scolaire [108].

La promotion de relations sociales saines et la prévention de la violence en milieu scolaire sont également abordées par une approche globale de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire, qui mise sur le développement de compétences personnelles et sociales communes à plusieurs thématiques de santé (en continuité avec École en santé) [109].

Sans être la panacée, ce modèle permet d'avoir une vision globale et structurée des interventions tout en s'assurant que ces dernières répondent aux différentes situations et gravités de problème. Pour mettre en place une telle structure, il faut également s'appuyer sur une démarche de planification et de régulation des actions adéquates. Il s'agit de la deuxième grande piste d'action que nous vous présentons.

Deuxième grande piste d'action : accroître et consolider l'utilisation des ressources de planification, de même que la mise en œuvre et le suivi des plans de lutte

Le ministère de l'Éducation, à travers les travaux du groupe-relais, des commissions scolaires ainsi que de la Chaire de l'Université Laval, a produit de nombreux documents et outils pour soutenir les écoles dans l'élaboration des plans de lutte⁴. Ces outils et l'accompagnement offert aux milieux scolaires leur ont permis de structurer rapidement un plan de lutte respectant les prescriptions de la loi 56. Toutefois, force est de constater que de nombreux plans – ou du moins leur application – ne permettent pas de mettre en œuvre toutes les actions requises dans une perspective de prévention (voir la première piste d'action) en ce qui concerne la durée et l'intensité suffisante pour donner les résultats positifs attendus.

La CRSVME a produit, au cours des dernières années, des outils d'analyse et d'accompagnement pour les écoles ayant notamment participé à la grande enquête SEVEQ (2013-2015), dont *Un plan d'action global pour un climat scolaire positif* [104]. Ce document décrit plusieurs actions de planification, de suivi et d'analyse : 1) l'approche globale et positive en prévention de la violence à l'école; 2) des conditions favorables et clés d'action; 3) une pyramide de prévention pour répertorier et orienter les actions (en lien avec la seconde piste d'action); 4) une démarche structurée pour accompagner l'équipe-école; 5) une grille d'analyse et de planification; 6) un canevas de plan d'action annuel pour un climat positif à l'école. Présentée de façon schématique et détaillée, la démarche d'accompagnement proposée dans ce document, combinée à l'utilisation du QSVE, constitue une approche complète et intégrée adaptée aux besoins d'un milieu scolaire.

Parallèlement aux travaux de la Chaire, le groupe-relais, composé des agents de soutien régional et des coordonnateurs du ministère de l'Éducation, a produit le *Guide d'intervention pour soutenir le personnel scolaire pour lutter contre la violence et l'intimidation à l'école* (document de travail, non publié). Ce document contient également un certain nombre d'outils pour aider à l'élaboration du portrait de situation, mais également à structurer le plan de lutte en proposant notamment des moyens pour choisir adéquatement le type d'actions pouvant être mis en place. Ce travail d'élaboration du guide a été réalisé de concert avec le développement d'un *Modèle visant la mobilisation de l'ensemble du personnel pour prévenir et traiter la violence et l'intimidation* (document de travail, non publié). À l'instar des travaux de Beaumont [104], ce modèle propose une démarche structurée et concertée pour l'établissement d'un climat scolaire positif, bienveillant et sécuritaire. Il est le fruit de l'expérience acquise par les agents de soutien régional lors de l'accompagnement des commissions scolaires (ex. : les conseillers pédagogiques et les intervenants-pivots ayant la responsabilité du dossier violence et climat scolaire), depuis la mise en œuvre du premier plan d'action en 2008. Plus récemment, des membres de l'équipe du groupe-relais (St-Arnaud, Marquis, Sirois et Robitaille), en collaboration avec une équipe de l'Université de Montréal (Bowen, Levasseur et Morissette), ont élaboré un questionnaire destiné au personnel scolaire dont le but est d'évaluer le degré de mobilisation de l'école, à l'égard de la mise en œuvre du plan de lutte, ainsi que des conditions facilitantes à sa réalisation. Ce questionnaire a fait l'objet d'une première étude de validation durant l'année scolaire 2017-2018. Les résultats de cette recherche préliminaire démontrent, entre autres, la pertinence et la valeur heuristique des données générées par ce questionnaire, ainsi que du modèle de mobilisation sur lequel repose cette démarche d'accompagnement des milieux [110].

⁴ L'ensemble des ressources offertes par la Chaire de l'Université Laval se retrouve sur son site Web à l'adresse suivante : <https://www.violence-ecole.ulaval.ca>, sous la rubrique « Publications de la Chaire ». Concernant les documents en préparation ou disponibles par le Ministère, il est possible de communiquer avec Paula St-Arnaud (Paula.St-Arnaud@education.gouv.qc.ca) à ce sujet.

Troisième grande piste d'action : mettre en œuvre de façon systématique et pérenne des mesures de prévention universelles, et ciblées/indiquées de la violence dans les écoles

Les programmes de prévention universelle et ciblée/indiquée visent le développement chez les élèves des processus émotionnels (expression et reconnaissance des affects), incluant l'autorégulation des émotions, les habiletés sociales (communication, coopération, aide, partage, autocontrôle comportemental, etc.), la maîtrise de certains processus de régulation cognitive, et les étapes de la résolution de problèmes (ou conflits) interpersonnels (Domitrovich et collaborateurs, 2008, cité par Jones et Bouffard [105]). Plusieurs recherches évaluatives d'envergure menées au Québec au cours des 25 dernières années ont démontré l'efficacité de plusieurs de ces programmes ou approches. Il existe plusieurs programmes de prévention québécois de type universel ayant fait l'objet d'évaluations systématiques (ex. : *Contes sur moi*, *Fluppy*, *Vers le pacifique*, *Sac ado*, etc. – voir Boutin et Forget [111] pour la liste complète). Il convient de noter que ces programmes ont produit des résultats positifs en matière d'apprentissage social et de réduction de la violence, dont certains à long terme. Toutefois, il est très important de souligner – comme le font Boutin et Forget [111] – que pour être efficaces dans un milieu donné, ceux-ci doivent respecter un certain nombre de conditions spécifiques à chacun de ces programmes lors de leur mise en œuvre. Si ces conditions ne sont pas respectées (et elles peuvent être nombreuses), l'efficacité des interventions mises de l'avant par ces programmes ne peut être assurée. Du côté anglophone, les programmes (ayant été évalués à l'extérieur du Québec) comme *Second Step* et *WITS* sont régulièrement implantés dans les écoles d'ici (communications personnelles auprès des responsables de programmes et des commissions scolaires en question). Depuis quelques années, certains milieux scolaires ont implanté la Méthode d'intérêt commun (MIC) inspirée des résultats prometteurs obtenus par Salmivali et ses collaborateurs [112,113] avec le programme KiVa en Finlande⁵ et ailleurs dans le monde. Cette approche éducative d'intervention préventive de niveau 3 (voir la figure 3) est pratiquée par le personnel scolaire en situation d'intimidation. La MIC vise à résoudre un problème relationnel entre des élèves par l'intervention structurée et positive de l'adulte qui a connaissance d'éléments où une victime a besoin de soutien pour mettre fin à une situation d'intimidation. L'approche préconise une intervention empathique de l'adulte auprès de l'auteur de l'intimidation afin de modéliser le comportement prosocial à adopter dans les relations avec les pairs. L'attitude bienveillante de l'adulte est prioritaire pour la réussite de l'intervention, afin de protéger la victime et de développer la confiance avec l'élève-intimidateur pour l'influencer dans la modification de son comportement. En dépit de son caractère prometteur et clairement adapté aux situations d'intimidation et de victimisation, cette approche devra faire l'objet d'une évaluation systématique afin de mieux en connaître sa portée, ainsi que ses conditions de mise en œuvre en contexte scolaire québécois.

À l'instar des constats posés par Jones et Bouffard [105], plusieurs de ces recherches ont souligné que ces programmes (catégories d'interventions) gagnent en efficacité lorsqu'ils sont intégrés aux pratiques de gestion de classe des enseignants facilitant ce type d'apprentissage, et non pas uniquement comme un simple contenu d'enseignement [114]. Outre les retombées positives de ce type de programmes de prévention de la violence en milieu scolaire, les études recensées par Jones et Bouffard indiquent que ces interventions contribuent, à moyen et long terme, au renforcement du bien-être psychologique, des attitudes positives face à l'adversité, ainsi qu'à la réussite scolaire [105]. L'application de ces programmes, par des adultes informés et soutenus adéquatement, peut également constituer une solution aux conduites violentes exprimées par certains membres du personnel scolaire.

Malheureusement, l'application de ce type de programmes de prévention, ainsi que des pratiques d'intervention en gestion de la classe varient considérablement d'un milieu scolaire à l'autre. Bien que ces programmes répondent à de réels besoins, les recherches évaluatives ont montré qu'ils sont souvent mis de côté ou abandonnés après un certain temps, et ce, malgré des résultats souvent très positifs. Plusieurs raisons peuvent expliquer un tel constat, mais dans la plupart des cas, la principale raison a trait à une formation et à un accompagnement (ressources humaines et matérielles) insuffisants pour assurer leur pérennité. Nous ne pouvons à cet égard passer sous silence le fait que la plupart des enseignantes et des

⁵ Programme KiVa : <http://www.kivaprogram.net/is-kiva-effective>.

enseignants ne sont pas toujours bien préparés lors de leur formation au baccalauréat pour mettre en place ce type d'intervention. Il est bon de rappeler d'ailleurs que ces constats avaient déjà été posés il y a plus de 10 ans [103]. Les connaissances requises à propos des principes de développement de l'enfant, des bonnes pratiques et des attitudes interpersonnelles requises pour intervenir efficacement sont souvent insuffisamment approfondies et mises en pratique durant le baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire. À défaut d'une formation pleinement satisfaisante à cet égard au premier cycle, nous croyons qu'il pourrait être possible d'investir plus à fond dans des activités d'insertion professionnelle et de formation continue (programmes universitaires, formations universitaires non créditées, formations d'appoint offertes par les commissions scolaires, etc.). Les études évaluatives québécoises ont d'ailleurs clairement démontré qu'avec une formation et un accompagnement adéquat, les enseignants sont tout à fait en mesure de mettre en œuvre et d'assurer la pérennité de ces pratiques et les interventions préventives décrites précédemment [111]. Ce constat nous amène tout naturellement à la prochaine grande piste d'action.

Quatrième grande piste d'action : renforcer la formation initiale des enseignants et des directeurs, ainsi que mettre en place les incitatifs et des conditions encourageant, tout au long du développement professionnel de ces derniers, l'acquisition de bonnes pratiques et d'attitudes favorisant la bienveillance à l'égard des élèves, la prévention et la réduction de la violence

Nous croyons avoir fait la démonstration suffisante qu'il existe un réel besoin de formation et d'accompagnement du personnel scolaire pour réussir à atteindre les objectifs que visent les plans d'action de 2008 et de 2015, ainsi que la loi 56. Au-delà des obligations légales ou administratives, c'est au bien-être des enfants et à celui de l'ensemble du personnel scolaire qu'il faut songer. Or, les besoins de formation initiale du personnel scolaire posent de réels défis. Par ailleurs, comme le soulignent également Beaumont et ses collaborateurs, certaines compétences professionnelles – visées par le programme de formation initiale des maîtres du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec – pourraient être mises à contribution de façon plus efficiente afin de mieux préparer les futurs enseignants aux défis que posent la prévention et la réduction des violences en milieu scolaire. Les éléments de formation pratique (stages) offrent également des occasions d'acquisition et de mise en pratique de certains savoirs d'intervention [11]. Malgré ces possibles améliorations du cursus, les contenus de formation pour des interventions efficaces de la part des enseignantes et des enseignants risquent de se révéler insuffisants dans le cadre du baccalauréat. Un constat similaire peut être posé concernant la formation des directions d'école qui se résume très souvent en un diplôme d'études supérieures de 30 crédits. Compte tenu des conditions requises pour établir un état de situation, définir un plan de lutte, choisir les moyens appropriés, s'assurer de leur mise en œuvre, de leur régulation et de la réévaluation, il est clair que les directions d'école ont également besoin à la fois d'une meilleure formation, mais également – comme pour les enseignants – d'un accompagnement, notamment de la part de leurs commissions scolaires.

Il existe plusieurs pistes d'action pour tenter de résoudre ce problème. La première solution consisterait à accroître la formation initiale pour répondre aux besoins que nous venons d'évoquer. Sans exclure tout à fait cette possibilité, elle nous apparaît insuffisante. Il en va de même de la formation de deuxième cycle des directeurs. Si l'augmentation des crédits universitaires et une meilleure concentration des contenus d'enseignement liés à la prévention de la violence au sein des programmes de formation initiale peuvent constituer une partie de la solution, elle ne résout pas tous les défis et les problèmes rencontrés par les professionnels de l'éducation lors de leur insertion professionnelle et tout au long de leur carrière. Bien entendu, la mise en place de ces mesures nécessitera des ressources, tant humaines que matérielles, ainsi que l'engagement réel de l'ensemble des acteurs ayant une influence sur le milieu scolaire. Et, par-dessus tout, un engagement (encore plus) soutenu, concerté et pérenne des gouvernements, ainsi que des milieux de l'éducation et de la santé publique. Au-delà de la lutte contre la violence en milieu scolaire, une des grandes missions de notre système d'éducation concerne le soutien à la socialisation et l'établissement d'un environnement bienveillant, favorisant le bien-être psychologique et physique des élèves. Il s'agit de conditions essentielles au développement global de l'enfant et de l'adolescent, et à sa réussite scolaire.

Références

- [1] Beaumont C., Lavoie J., Couture C. *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval, 2010.
- [2] Beaumont C., Leclerc D., Frenette É. *Portrait de la violence dans les écoles du Québec. Rapport du groupe de recherche SEVEQ*. Québec : Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval, 2014.
- [3] Debarbieux É. *La violence en milieu scolaire – 1. État des lieux*. Paris : ESF, 1996.
- [4] Krug E. G. et collab. *Rapport mondial sur la violence et la santé*. Genève : Organisation mondiale de la santé, 2002.
- [5] Galand B. « Le rôle de l'environnement scolaire dans le développement des conduites violentes ». In : Bowen F, Desbiens N (éd.). *Violence Chez l'Enfant Approch. Cogn. Dév. Neurobiol. Soc.* Marseille : 2011. p. 199-232.
- [6] Hong J. S., Espelage D. L. « A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis ». *Aggress. Violent Behav.* 2012. Vol. 17, p. 311–322.
- [7] Swearer S. M. et collab. « What Can Be Done About School Bullying? Linking Research to Educational Practice ». *Educ. Res.* [En ligne]. 2010. Vol. 39, n°1, p. 38–47. Disponible sur : <https://doi.org/DOI:10.3102/0013189X09357622>
- [8] Dodge K. A. « The structure and function of reactive and proactive aggression ». In : Pepler DJ, Rubin KH (éd.). *Dev. Treat. Child. Aggress.* Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1991. p. 201–218.
- [9] Gouvernement du Québec. *Loi sur l'instruction publique*. 2017.
- [10] Bowen F., Levasseur C., Desbiens N. « L'agressivité et la nature humaine : perspectives évolutionniste et éthologique du développement de l'intimidation ». *Rev. Québécoise Psychol.* 2014. Vol. 35, n°3, p. 63–88.
- [11] Beaumont C. et collab. *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement du Québec : Changements entre 2013 et 2015*. Québec : Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval, 2016.
- [12] Chehab Y., Levasseur C., Bowen F. « De l'école au cyberspace, le phénomène de l'intimidation, chez les jeunes : état de la recherche et de l'intervention ». *McGill J. Educ.* 2016. Vol. 51, n°1, p. 1–21.
- [13] Beaumont C. *Schématisation des caractéristiques de l'intimidation et de la cyberintimidation selon la littérature actuelle. Document de travail inédit*. Québec : Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval, 2015.
- [14] Beaumont C., Galand B., Lucia S. *Les violences en milieu scolaire : Définir, prévenir, agir*. Québec : Presses de l'Université Laval, 2015.
- [15] Blaya C. « Cybervictimisation, visctimisation ordinaire et perception du climat scolaire chez les lycéens français ». *Int. J. Sch. Clim. Violence Prev.* 2016. Vol. 1, p. 155–176.
- [16] Malette N. « Forms of fighting: A micro-social analysis of bullying and in-school violence ». *Can. J. Educ.* 2017. Vol. 40, n°1, p. 1–29.
- [17] Levasseur C., Desbiens N., Bowen F. « Moral reasoning about bullying in involved adolescents ». *J. Moral Educ.* [En ligne]. 2017. Vol. 46, n°2, p. 158–176. Disponible sur : <https://doi.org/DOI:10.1080/03057240.2016.1268113>
- [18] Donnon T. « Understanding how resiliency development influences adolescent bullying and victimization ». *Can. J. Sch. Psychol.* [En ligne]. 2010. Vol. 25, n°1, p. 101–113. Disponible sur : <https://doi.org/doi:10.1177/0829573509345481>
- [19] Modecki K. L. et collab. « Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying ». *J. Adolesc. Health.* 2014. Vol. 55, n°5, p. 602–611.
- [20] Roberts S., Zhang J., Truman J. *Indicators of School Crime and Safety*. Washington DC : National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice, 2012.
- [21] Currie C. et collab. *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study*. [En ligne]. Copenhagen : WHO Regional Office for Europe, 2012. Disponible sur : <http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.-health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc-study> (consulté le 8 février 2018)
- [22] Freeman J. et collab. *The health of Canada's young people: A mental health focus*. Ottawa : Public Health Agency of Canada, 2011.
- [23] Beaulieu J., Maltais C. « La souffrance psychologique des adolescents victimes de violence à l'école ». *Collect. CIRP.* 2011. Vol. 2, p. 363–375.
- [24] Verlaan P. et collab. « L'agression indirecte: un indicateur d'inadaptation psychosociale chez les filles? » *Rev. Criminol.* 2005. Vol. 38, n°1, p. 9–37.
- [25] Janosz M., Pascal S., Bouthillier C. *La violence perçue et subie dans les écoles primaires québécoises: portrait de trois échantillons d'écoles entre 2001 et 2004*. Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal, 2009.
- [26] Janosz M., Pascal S., Bouthillier C. *La violence perçue et subie dans les écoles secondaires publiques québécoises: portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005*. Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal, 2009.

- [27] Chouinard R. et collab. *La violence perçue et vécue chez les élèves et les enseignants du primaire*. 2003.
- [28] Janosz M. et collab. *La violence perçue et vécue chez les élèves et les enseignants du secondaire*. 2003.
- [29] Bowen F. *Créer des communautés scolaires bienveillantes : Quelques éléments de réflexion. Conférence d'ouverture*. 2014.
- [30] Pica L. A. et collab. *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui: leur santé mentale et leur adaptation sociale, Tome 2*. [En ligne]. Québec : Institut de la statistique du Québec, 2013. Disponible sur : <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/adaptation-sociale/sante-jeunes-secondaire2.pdf>
- [31] Pica L. A., Berthelot M., Traoré I. *Faits saillants de l'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*. Québec : Institut de la Statistique du Québec, 2016.
- [32] Debarbieux É. et collab. *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale, Observatoire International de la Violence à l'École. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École*, 2012.
- [33] Calmaestra-Villen J. *Cyberbullying : prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Cordoba : Université de Cordoba, 2011.
- [34] Bowen F., Desbiens N. *La violence chez l'enfant : approches cognitive, développementale, neurobiologique et sociale*. Marseille : Éditions Solal, 2011.
- [35] Archer J. « Gender differences in aggression in real-world settings: a meta-analytic review ». *Rev. Gen. Psychol.* 2004. Vol. 8, p. 291-322.
- [36] Card N. A. et collab. « Direct and indirect aggression during childhood et adolescence: a meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment ». *Child Dev.* 2008. Vol. 79, p. 1185-1229.
- [37] Goldstein S. E., Young A., Boyd C. « Relational Aggression at School: Associations with School Safety and Social Climate ». *J. Youth Adolesc.* [En ligne]. 2008. Vol. 37, n°6, p. 641-654. Disponible sur : <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9192-4>
- [38] Swearer S. M. « Relational aggression: Not just a female issue ». *J. Sch. Psychol.* 2008. Vol. 46, p. 611-616.
- [39] Blaya C., Debarbieux E., Rubi S. *Violence à l'école et genre : Les filles victimes ou agresseurs? Une revue de question. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2003/4. The Leap to Equality*. [2003].
- [40] Card N. A., Isaacs J., Hodges E. V. E. « Correlates of school victimization: Implications for prevention and intervention ». In : Zins JE, Elias MJ, Mahr CA (éd.). *Bullying Victim. Peer Harass. Handb. Prev. Interv.* Binghamton : The Haworth Press, 2007. p. 339-366.
- [41] Crick N. R. et collab. « Relational victimization in childhood and adolescence: I hurt you through the grapevine ». In : Juvonen J, Graham S (éd.). *Peer Harass. Sch. Plight Vulnerable Vict.* New York : Guilford Press, 2001. p. 196-214.
- [42] Debarbieux É., Blaya C. *Violences à l'école et politiques publiques*. Paris : ESF, 2001.
- [43] Galand B., Carra C., Verhoeven M. *Prévenir les violences à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France, 2012.
- [44] Galand B. et collab. « Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : Élèves et équipes éducatives ». *Rev. Sci. L'éducation*. 2004. Vol. 30, p. 465-486.
- [45] Vitaro F., Brendgen M., Lacourse E. « Peers and Delinquency: A Genetically Informed, Developmentally Sensitive Perspective ». In : Morizot J, Kazemian L (éd.). *Dev. Crim. Antisocial Behav.* Cambridge : Springer, 2015.
- [46] Kretschmer T., Vitaro F., Barker E. D. « The Association Between Peer and own Aggression is Moderated by the BDNF Val-met Polymorphism ». *J. Res. Adolesc. Off. J. Soc. Res. Adolesc.* [En ligne]. 2014. Vol. 24, n°1, p. 177-185. Disponible sur : <https://doi.org/10.1111/jora.12050>
- [47] Salvat M.-C. et collab. « Friendship conflict and the development of generalized physical aggression in the early school years: A genetically informed study of potential moderators ». *Dev. Psychol.* 2014. Vol. 50, n°6, p. 1794-1807.
- [48] Ainsworth M. D. S. « Attachments and other affectional bonds across the life cycle ». In : Parkes CM, Stevenson-Hinde J, Marris P (éd.). *Attach. Life Cycle*. London : Routledge, 1991. p. 33-51.
- [49] Cyr C. et collab. « Attachement security and disorganization in maltreating and high-risk families : a series of meta-analyses ». *Dev. Psychopathol.* 2010. Vol. 22, p. 87-108.
- [50] Hoeve M. et collab. « The Relationship between Parenting and Delinquency: A Meta-Analysis ». *J. Abnorm. Child Psychol.* 2009. Vol. 37, p. 749-775.
- [51] Lansford J. E. et collab. « Early physical abuse and later violent delinquency: A prospective longitudinal study ». *Child Maltreat.* 2007. Vol. 12, p. 233-245.
- [52] Pianta R. C., Hamre B. K., Allen J. P. « Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions ». In : Christenson SL, Reschly AL, Wylie C (éd.). *Handb. Res. Stud. Engagem.* New York : Springer, 2012.
- [53] Cornell D., Shukla K., Konold T. « Peer victimization and authoritative school climate: a multilevel approach ». *J. Educ. Psychol.* 2015. Vol. 107, n°4, p. 1186-1201.
- [54] Gomez-Ortiz O., Romera E. M., Ortega-Ruiz R. « Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment ». *Child Abuse Negl.* 2016. Vol. 51, p. 132-143.

- [55] Taylor Z. E. et collab. « The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behavior across early childhood ». *Emotion*. 2013. Vol. 13, n°5, p. 822–831.
- [56] Bandura A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1986.
- [57] Bandura A. « Social cognitive theory of moral thought and action ». In : Kurtines WM, Gewirtz JL (éd.). *Handb. Moral Behav. Dev.* Hillsdale : Lawrence Erlbaum, 1991. p. 45–103.
- [58] Brendgen M. et collab. « Effects of friends' characteristics on children's social cognitions ». *Soc. Dev.* 1999. Vol. 8, n°1, p. 41–51.
- [59] St-Amand J., Bowen F., Wan Jung Lin T. « Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle ». *Can. J. Educ. Can. L'éducation*. 2017. Vol. 40, n°1, p. 1–32.
- [60] Dodge K. A., Pettit G. S. « A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence ». *Dev. Psychol.* 2003. Vol. 39, p. 349–371.
- [61] Tremblay R. E. et collab. « Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors ». *Pediatrics*. 2004. Vol. 114, p. 43–50.
- [62] Dodge K. A. et collab. « Peer Rejection and Social Information-Processing Factors the Development of Aggressive Behavior Problems in Children ». *Child Dev.* 2003. Vol. 74, p. 374–393.
- [63] Witvliet M. et collab. « Peer Group Affiliation of Children: The Role of Perceived Popularity, Likeability, and Behavioral Similarity in Bullying ». *Soc. Dev.* 2010. Vol. 19, p. 285–303.
- [64] Rodkin P. C. et collab. « They're Cool: Social Status and Peer Group Supports for Aggressive Boys and Girls ». *Soc. Dev.* 2006. Vol. 15, p. 176–204.
- [65] Hawley P. H. « Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted machiavellian ». *Merrill Palmer Q.* 2003. Vol. 493, p. 279–309.
- [66] Malecki C. K., Demaray M. K. « The Role of Social Support in the Lives of Bullies, Victims and Bully-victims ». In : Espelage DL, Swearer SM (éd.). *Bullying Am. Sch. Soc.-Ecol. Perspect. Prev. Interv.* Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 211–225.
- [67] Knox E., Conti-Ramsden G. « Bullying Risks of 11-year-old Children with Specific Language Impairment ». *Int. J. Lang. Commun. Disord.* 2003. Vol. 38, p. 1–12.
- [68] Nabuzoka D. *Children with Learning Difficulties: Social Understanding and Adjustment*. Blackwell, 2000.
- [69] Rivers I. « The Bullying of Sexual Minorities at School: Its Nature and Long-term Correlates ». *Educ. Child Psychol.* 2001. Vol. 1, n°18, p. 32–46.
- [70] Cassidy T., Taylor L. « Coping and Psychological Distress as a Function of the Bully/ Victim Dichotomy in Older Children ». *Soc. Psychol. Educ.* 2005. Vol. 8, p. 249–262.
- [71] Lepage C., Marcotte D., Fortin L. « L'intimidation et la dépression à l'école : analyse critique des écrits ». *Rev. Sci. L'éducation*. 2006. Vol. 32, p. 227–246.
- [72] Veenstra R. et collab. « The Complex Relation Between Bullying, Victimization, Acceptance, and Rejection: Giving Special Attention to Status, Affection, and Sex Differences ». *Child Dev.* 2010. Vol. 81, n°2, p. 480–486.
- [73] Isaacs J., Hodges E. V., Salmivalli C. « Long-term Consequences of Victimization: A Follow-up from Adolescence to Young Adulthood ». *Eur. J. Dev. Sci.* 2008. Vol. 2, p. 387–397.
- [74] Leadbeater B. J. et collab. « Victimization and Relational Aggression in Adolescent Romantic Relationships: The Influence of Parental and Peer Behaviors, and Individual Adjustment ». *J. Youth Adolesc.* 2007. Vol. 37, p. 359–372.
- [75] Connors-Burrow N. et collab. « Adults Matters: Protecting Children from Negative Impacts of Bullying ». *Psychol. Sch.* 2009. Vol. 7, n°46, p. 593–604.
- [76] Black S., Weinles D., Washington E. « Victim Strategies to Stop Bullying ». *Youth Violence Juv. Justice* [En ligne]. 2010. Vol. 8, n°2, p. 138–147. Disponible sur : <https://doi.org/10.1177/1541204009349401>
- [77] Hymel S., Bonanno R. A. « Moral Disengagement Processes in Bullying ». *Theory Pract.* [En ligne]. 2014. Vol. 53, p. 278–285. Disponible sur : <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947219>
- [78] Rutter A., Hine D. W. « Sex Differences in Workplace Aggression: An Investigation of Moderation and Mediation Effects ». *Aggress. Behav.* 2005. Vol. 31, p. 254–270.
- [79] Haynie D. L. et collab. « Bullies, Victims, and Bully/Victims: Distinct Groups of At-Risk Youth ». *J. Early Adolesc.* 2001. Vol. 21, p. 29–49.
- [80] Hanish L. D., Guerra N. G. « Aggressive Victims, Passive Victims, and Bullies: Developmental Continuity or Developmental Change ». *Merrill-Palmer Q.* 2004. Vol. 50, p. 17–38.
- [81] Holt M., Finkelhor D., Kantor G. « Hidden forms of victimization in elementary students involved in bullying ». *Sch. Psychol. Rev.* 2007. Vol. 36, p. 345–360.
- [82] Solberg M. E., Olweus D., Endresen I. « Bullies and Victims at School: are they the Same Pupils? ». *Br. J. Educ. Psychol.* 2007. Vol. 77, p. 441–464.
- [83] Salmivalli C. « Bullying and the peer group: A review ». *Aggress. Violent Behav.* 2010. Vol. 15, p. 112–120.
- [84] Kerbs J., Jolley J. « The Joy of Violence: What About Violence is Fun in Middle-School? ». *Am. J. Crim. Justice.* 2007. Vol. 32, p. 12–29.
- [85] Nishina A., Juvonen J. « Daily Reports of Witnessing and Experiencing Peer Harassment in Middle School ». *Child Dev.* 2005. Vol. 76, p. 435.
- [86] Hymel S., Rocke-Henderson N., Bonanno R. A. « Moral Disengagement: A Framework for Understanding Bullying Among Adolescents ». *J. Soc. Sci.* 2005. Vol. 8, p. 1–11.

- [87] Unnever J. D., Cornell D. G. « The Culture of Bullying in Middle School ». *J. Sch. Violence*. 2003. Vol. 2, n°5, p. 27. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/plan-action-intimidation-2015.pdf>
- [88] Pöyhönen V., Juvonen J., Salmivalli C. « What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors ». *Merrill-Palmer Q.* 2010. Vol. 56, p. 143–163.
- [89] Caravita S., Gini G., Pozzoli T. « Main and moderated effects of moral cognition and status on bullying and defending ». *Aggress. Behav.* 2012. Vol. 38, p. 456–468.
- [90] Mishna F. et collab. « Teachers' Understanding of Bullying ». *Can. J. Educ.* 2005. Vol. 28, p. 718–738.
- [91] Bauman S., Rigby K., Hoppa K. « US Teachers' and School Counsellors' Strategies for Handling School Bullying Incidents ». *Educ. Psychol.* 2008. Vol. 28, p. 837–856.
- [92] Ting L., Sanders S., Smith P. L. « The Teachers' Reactions to School Violence Scale: Psychometric Properties and Scale Development ». *Educ. Psychol. Meas.* 2002. Vol. 62, p. 1006–1019.
- [93] Rodkin P. C., Espelage D. L., Hanish L. « A relational framework for understanding bullying: developmental antecedents and outcomes ». *Am. Psychol.* 2015. Vol. 70, p. 311–321.
- [94] Cohen J. « Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being ». *Harv. Educ. Rev.* 2006. Vol. 76, p. 201–237.
- [95] Cohen J. et collab. « School climate: Research, policy, teacher education and practice ». *Teach. Coll. Rec.* 2009. Vol. 111, p. 180–213.
- [96] Poulin R. et collab. « Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire ». *Rev. Can. L'éducation*. 2015. Vol. 38, n°1, p. 1–23.
- [97] Wang C., Berry B., Swearer S. M. « The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention ». *Theory Pract.* 2013. Vol. 52, n°4, p. 296–302.
- [98] Benbenishty R., Astor R. A. *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school and gender*. New York : Oxford, 2005.
- [99] Janosz M., Georges P., Parent S. « L'environnement éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu ». *Rev. Can. Psychoéducation*. 1998. Vol. 27, n°2, p. 285–306.
- [100] Vérificateur général du Québec. « Interventions en matière de violence dans les établissements publics d'enseignement secondaire ». In : *Rapp. À L'Assemblée Natl. Pour L'année 2004-2005 – Tome 1*. Québec : Vérificateur général du Québec, 2005. p. 45-69.
- [101] Gouvernement du Québec. *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011*. Québec : Gouvernement du Québec, 2008.
- [102] Gouvernement du Québec. *Plan d'action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation 2015-2018 - Ensemble contre l'intimidation, une responsabilité partagée*. [En ligne]. Québec : Gouvernement du Québec, 2015. Disponible sur :
- [103] Bowen F., Desbiens N. « La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces ». *Éducation Transphobie*. 2004. Vol. 32, p. 69–86.
- [104] Beaumont C. *Plan d'action global pour un climat scolaire positif. Document de travail inédit*. Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval, 2017.
- [105] Jones S. M., Bouffard S. « Social and Emotional Learning in Schools - From Programs to Strategies ». *Soc. Policy Rep. - Shar. Child Youth Dev.* 2012. Vol. 26, n°4, p. 1-33.
- [106] Oser F. K. « Toward a theory of the Just Community approach ». In : Nucci LP, Krettenauer T, Narvaez D (éd.). *Handb. Moral Character Educ.* New York : Routledge, 2014.
- [107] Power F. C., Higgins-D'Alessandro A. « The just community to moral education and the moral atmosphere at school ». In : Nucci LP, Krettenauer T, Narvaez D (éd.). *Handb. Moral Character Educ.* New York : Routledge, 2008.
- [108] Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Québec : Gouvernement du Québec, 2012.
- [109] Tessier C., Comeau L. *Le développement des enfants et des adolescents dans une perspective de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire*. Québec : Institut national de santé publique du Québec, 2017.
- [110] Bowen F. et collab. *Élaboration d'un instrument évaluant la mobilisation des milieux scolaires québécois à l'égard de l'implantation de mesures pour prévenir la violence. Communication présentée dans le cadre du 7e Congrès biennal du Conseil Québécois pour les Jeunes en Difficulté de comportement*. 2018.
- [111] Boutin G., Forget S. « Programmes québécois de lutte contre la violence scolaire : description, apports et limites. » *Sociétés Jeun. En Diffic.* 2010. n°10,.
- [112] Kärnä A. et collab. « A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program ». *Child Dev.* 2011. Vol. 82, p. 311–330.
- [113] Salmivalli C., Kärnä A., Poskiparta E. « Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied ». *Int. J. Behav. Dev.* [En ligne]. 2011. Vol. 35, n°5, p. 405-411. Disponible sur : <https://doi.org/10.1177/0165025411407457>
- [114] Gaudreau N. *Gérer efficacement sa classe - Les cinq ingrédients essentiels*. Montréal : Presses de l'Université du Québec, 2017.
- [115] Ball H. A. et al. « Genetic and environmental influences on victims, bullies and bully-victims in childhood ». *J. Child Psychol. Psychiatry.* 2008. Vol. 49, p. 104–112.