

Mémoire présenté au ministère de la famille

Dans le cadre de l'appel de mémoires servant à guider la réflexion du ministère quant aux actions à entreprendre et aux interventions à prioriser pour prévenir et contrer l'intimidation et la cyberintimidation.



Compter sur le personnel scolaire et les parents pour modaliser les comportements prosociaux

Par
Claire Beaumont, Ph. D.

1. COORDONNÉES

Claire Beaumont, Ph. D.,
Professeure/chercheure
Faculté des sciences de l'éducation,
Pavillon Jeanne-Lapointe, bur. 1342,
2320, rue des Bibliothèques,
Québec (Québec), G1V 0A6.
claire.beaumont@fse.ulaval.ca
Tél.: 418-558-8983

2. PRÉSENTATION DE L'AUTRICE DE CE MÉMOIRE

D'abord psychologue en adaptation scolaire et clinicienne pendant plus de 20 ans auprès de jeunes en difficulté et de leurs familles, je suis aujourd'hui docteure en psychopédagogie et professeure titulaire à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. J'ai dirigé la *Chaire de recherche bien-être à l'école et prévention de la violence* de 2012 à 2023, de même que le **Monitorage national de la violence dans les écoles québécoises** (2013-2019). Cofondatrice et membre exécutif de *l'International Observatory for School Climate and Violence Prevention* et de *l'Observatoire canadien de la violence à l'école*, mes champs d'expertise concernent l'évaluation et l'intervention pour prévenir l'intimidation et la violence à l'école (primaire, secondaire, FP\FGA), les mauvais traitements du personnel scolaire à l'égard des élèves, le climat scolaire, les pratiques collaboratives, l'éducation socio-émotionnelle, et la formation du personnel scolaire. Sur ces thématiques j'ai produit des centaines d'articles scientifiques et professionnels et divers types de matériels pédagogiques destinés aux écoles. Depuis plus de 25 ans, j'agis à titre de conseillère pour différents ministères et organismes (ex., éducation, famille, sécurité publique, santé et services sociaux) au national et à l'international, de conférencière et de formatrice à la demande des milieux scolaires québécois (ex., violence et intimidation, compétences socioémotionnelles des élèves et du personnel).

Ayant reçu l'invitation du ministère à déposer un mémoire, c'est à titre de professeure/chercheure à l'Université Laval que j'ai rédigé ce mémoire (la *Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence* ayant cessé ses activités en 2023).

3. POURQUOI CE MÉMOIRE

Je présente ce mémoire afin d'aider les équipes gouvernementales à réfléchir sur de nouvelles avenues soutenues par la recherche pour prévenir et réduire la violence, l'intimidation et la cyberintimidation, particulièrement en contexte scolaire. La recherche a beaucoup évolué depuis une quarantaine d'années, permettant de mieux comprendre ces phénomènes et d'identifier des stratégies efficaces pour favoriser le bien vivre ensemble. Il s'avère donc important de s'en inspirer pour éviter de maintenir certains mythes, notamment celui voulant que la punition et les sanctions soient de bonnes pratiques pour apprendre aux enfants à mieux socialiser entre eux.

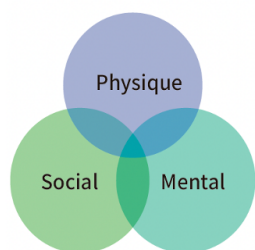
Je propose de porter un regard sur certains aspects susceptibles de bonifier le prochain plan d'action violence et intimidation particulièrement en contexte scolaire, selon les trois axes suivants : documenter, soutenir et former. *Une synthèse des 10 recommandations se retrouve à la fin du mémoire.*

4. PRÉAMBULE

4.1 De multiples approches sont utilisées par les milieux scolaires pour répondre aux nombreux défis éducatifs d'aujourd'hui, notamment ceux liés à la socialisation.

Santé mentale

État de bien-être physique, mental et social; fondement du bien-être d'un individu et du bon fonctionnement d'une communauté



(OMS, 2018)

Bien-être individuel

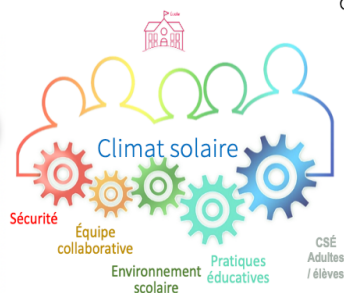
Sentiment de satisfaction à l'égard de sa vie. À l'école, ce bien-être est ressenti face à différentes facettes de la vie scolaire.



(Seligman, 2011).

Climat scolaire (Bien-être collectif)

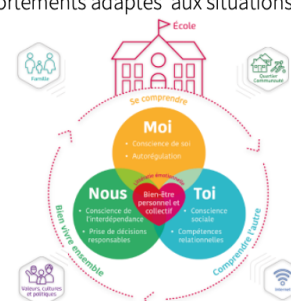
Approche socio-écologique
Misant sur l'influence de l'environnement scolaire sur le bien-être des individus.



(Beaumont et al., 2020)

Compétences socio-émotionnelles

Compétences du XXIe siècle permettant d'identifier, de comprendre et de réguler ses émotions pour prendre des décisions éclairées et choisir des comportements adaptés aux situations.



(Beaumont et al., 2021)

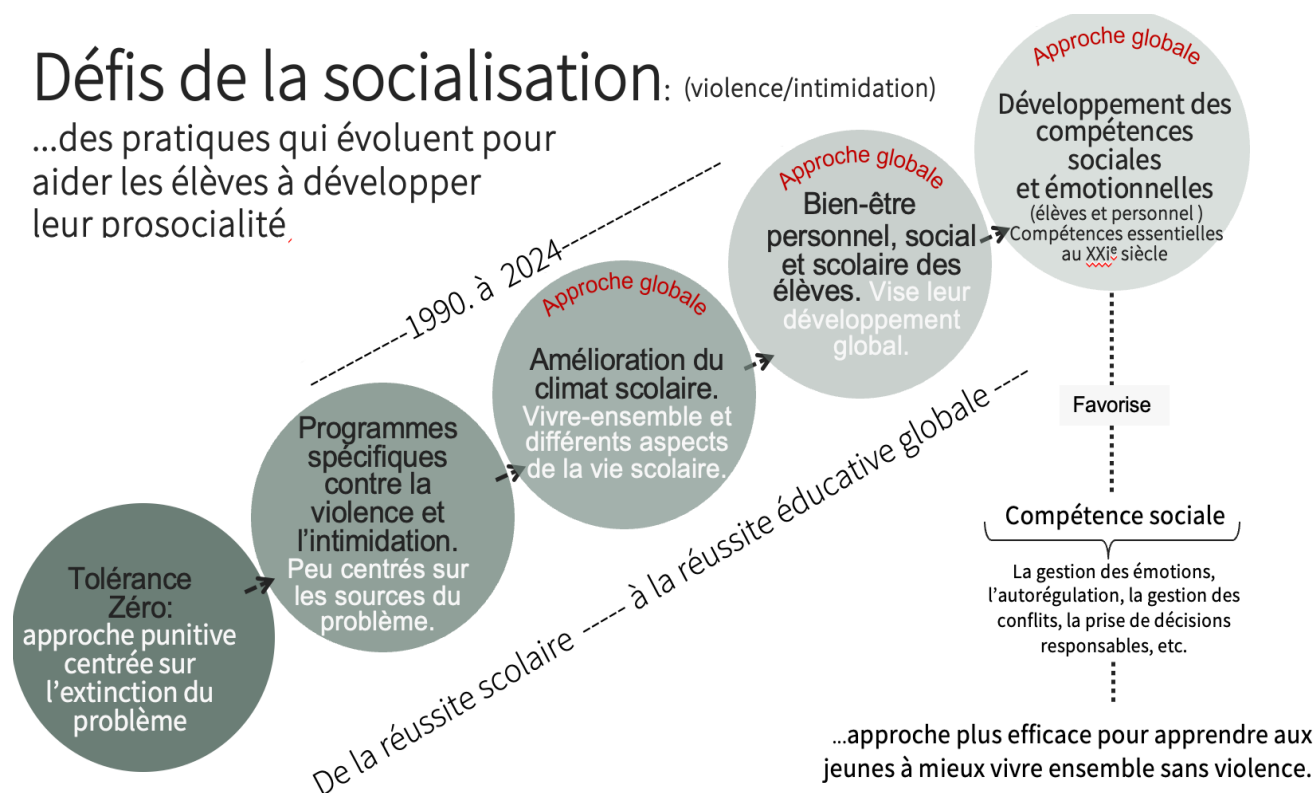
Serait-il préférable de cesser de travailler en silo et d'agir de manière plus systémique pour viser le développement personnel, scolaire et social des élèves et leur apprendre à bien vivre ensemble?

4.2 Des pratiques éducatives qui évoluent au fil des ans (suivant les connaissances nouvelles issues des recherches dans le domaine)

(Beaumont, C., 2020; Debarbieux, 2020; Cohen et Espelage, 2020).

Défis de la socialisation: (violence/intimidation)

...des pratiques qui évoluent pour aider les élèves à développer leur prosocialité.

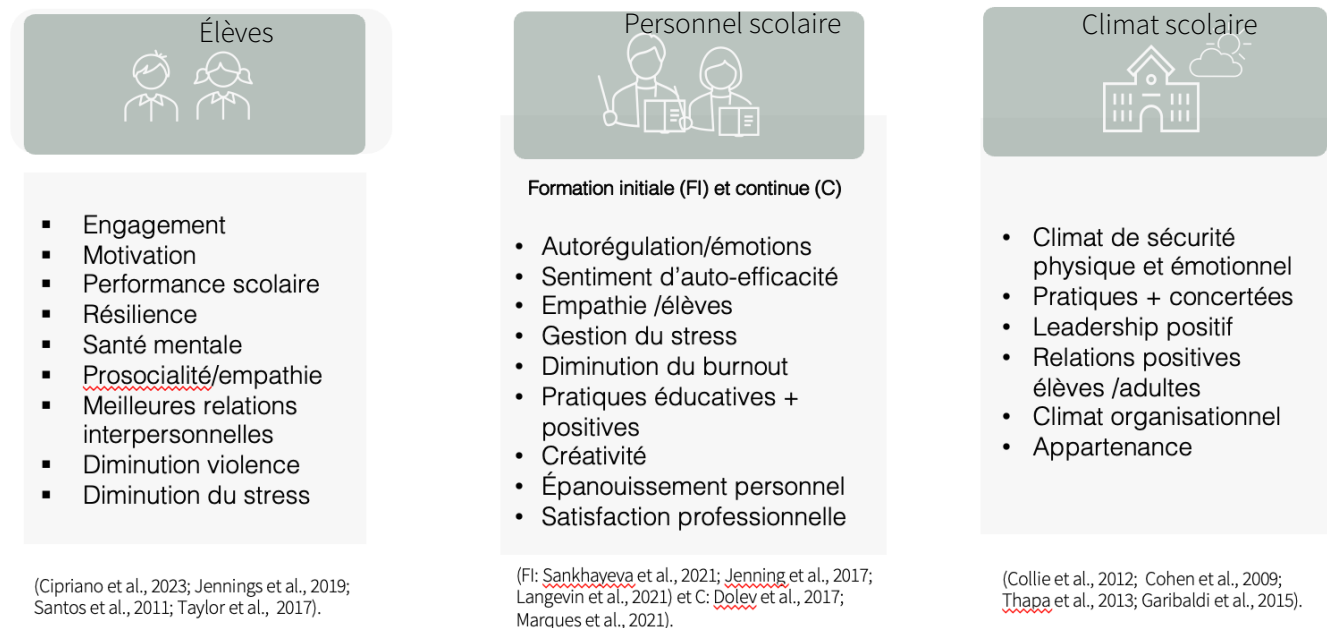


4.3 Mieux comprendre les notions d'apprentissage socioémotionnel et de compétences socioémotionnelles

L'Apprentissage socioémotionnel est un processus d'apprentissage continu intégrant la cognition, les émotions et le comportement pour apprendre sur soi, sur l'autre et sur le monde. Il s'échelonne tout au long de la vie (CASEL, 2013). Il s'agit d'une approche éducative de base pour tous qui permet de développer de bonnes relations interpersonnelles afin de devenir des citoyens qui contribueront à la société de demain.

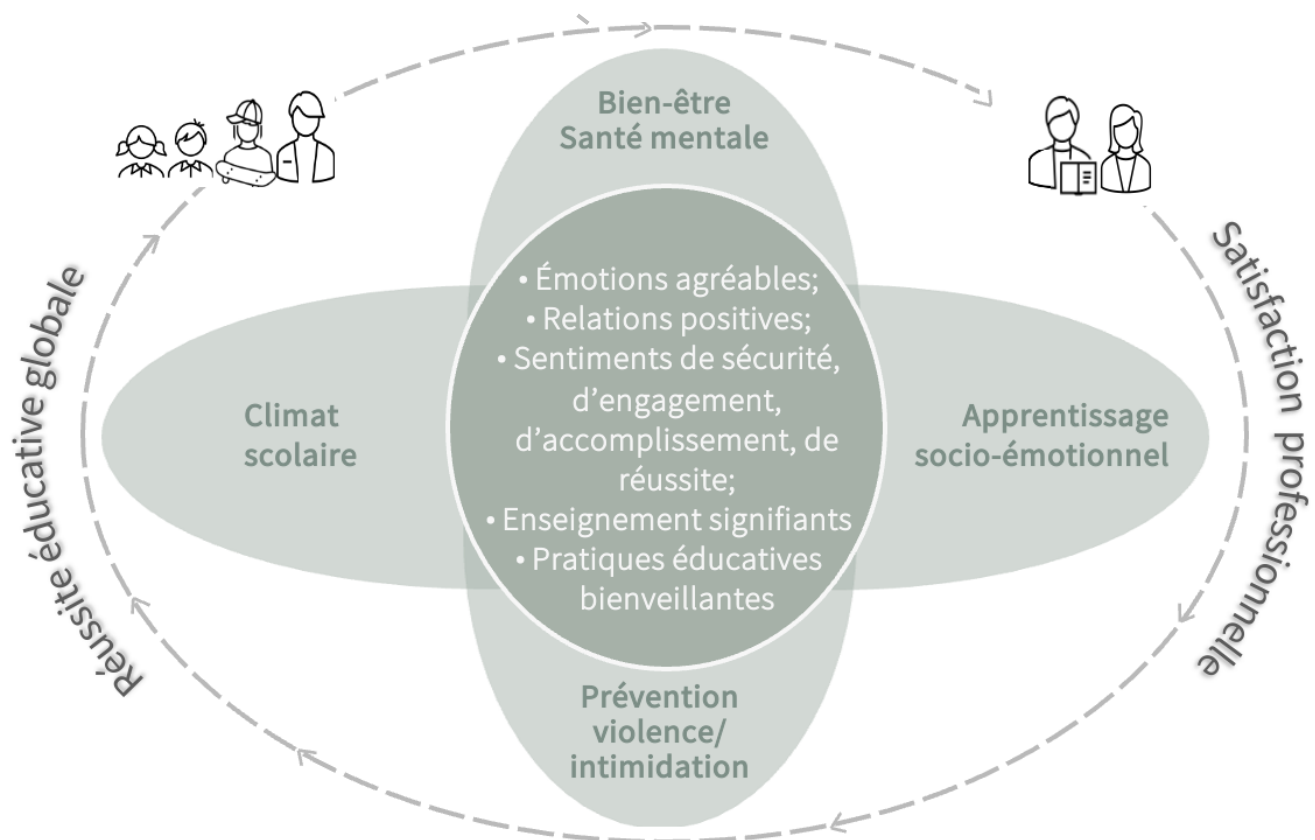
Les compétences socioémotionnelles se composent d'un ensemble de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire qui permet à l'individu de bien identifier, exprimer, comprendre, utiliser et réguler ses propres émotions pour adapter son comportement en situation réelle. Ces compétences (ex., autorégulation émotionnelle et comportementale, empathie, gestion des conflits) s'enseignent au même titre que les autres matières scolaires (Schonert-Reichl, 2017). Mais pour les enseigner, les adultes doivent les avoir développées pour eux-mêmes afin de les incarner et de servir de modèle aux enfants au quotidien (Rimm-Kauffman et Hamre, 2010). Plus il y aura d'adultes qui agiront comme modèles comportementaux auprès des enfants, plus facilement ces derniers développeront ces compétences et les réinvestiront dans leurs différents contextes de vie.

4.4 Les bienfaits de l'apprentissage socioémotionnel à l'école



4.5 Travailler selon une approche globale et systémique et choisir des actions intégrées

Plusieurs aspects communs peuvent être travaillés de manière systémique pour viser à la fois le bien-être, la santé mentale, la réussite éducative globale, la satisfaction professionnelle, le climat scolaire et prévenir la violence et l'intimidation à l'école (Beaumont, 2023).



Ces éléments de précisions nous permettent maintenant d'aborder le vif du sujet selon les trois axes cités précédemment.

5. DOCUMENTER

Entre 2012 et 2019, le MEQ a mandaté mon équipe de recherche pour procéder au *Monitorage national de la violence dans les écoles québécoises* sur une base biennale. Quatre rapports nationaux ont été remis au ministère de l'Éducation (2014, 2016, 2018 et 2020), de même que 1500 rapports personnalisés remis aux écoles participantes. Ces rapports faisaient état de différentes caractéristiques liées à la violence tels que: la qualité du climat scolaire, les comportements à risque observés (ex., drogues, alcool, conflits entre groupes ethniques, ingérence des parents), toute forme de violence (insultes/menaces, physiques, sociales, électroniques et matérielles) subis entre élèves, entre le personnel et les élèves, entre collègues et entre le personnel scolaire et les parents (www.violence-ecole.ulaval.ca). La série de questionnaires était remplie par les élèves de la 4^e année du primaire à la 5^e secondaire, le personnel scolaire, les parents et les directions d'établissement. Des questionnaires ont par la suite été conçus pour les Centres de formation aux adultes (FP\FGA) de même que pour les très jeunes élèves (1^e, 2^e et 3^e année), rendant la batterie de questionnaires (Beaumont et al., 2019; 2023) disponibles à partir de la 1^e année du primaire jusqu'aux classes FP\FGA, ces dernières devant aussi élaborer leur plan de lutte violence/intimidation prescrit par la loi.

En 2019, il avait été convenu avec le MEQ de faire une pause du monitoring national, puisque les changements, bien que positifs, survenaient très lentement. La suggestion de reprendre le monitoring 3-4 ans plus tard (soit en 2023) avait alors été envisagée. En 2022-2023, c'est grâce cependant grâce au soutien de trois centres de service scolaires, que tous les questionnaires conçus pour le monitoring national ont été transposés sur la plateforme électronique CVI dirigée par le professeur François Bowen de l'Université de Montréal, afin que toutes les écoles du Québec aient dorénavant accès à ces instruments de mesure et continuer à recevoir leur rapport/école personnalisé pour bonifier leurs plans de lutte. En 2023, ce sont 457 écoles et 93 écoles secondaires qui ont reçu leur portrait-école violence-intimidation, et 381 écoles primaires (avec le questionnaire des petits: *Bien-être à l'école et climat scolaire* 1^{er}, 2^e et 3^e année (Beaumont et Pelletier, 2022).

Comme le MEQ n'a pas renouvelé son partenariat avec la *Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence*, celle-ci a fermé ses portes en juin 2023. Bien que *l'Étude québécoise sur les rapports sociaux dans un contexte scolaire, de travail et dans la communauté* (2022) renferme des éléments intéressants sur l'intimidation en contexte scolaire, plusieurs facteurs liés à la violence/intimidation et pouvant orienter les actions n'ont pas été touchés, l'enquête ne s'adressait pas aux élèves du primaire et ne fournissait pas de rapport personnalisé aux écoles pour les aider à mesurer le phénomène dans leur établissement. Ceci fait en sorte que ce ne sont pas tous les milieux qui bénéficient d'outils et de rapports personnalisé clé en main pour faire le portrait de leur établissement. Mais pour agir en réelle prévention, il faut agir tôt, donc continuer à documenter le phénomène dès les premières années scolaires. Considérant tout ce qui précède, mes premières recommandations se déclinent ainsi :

Recommandations

1. Que le monitoring national de la violence dans les écoles québécoises soit reconduit de manière biennale par une équipe de recherche qui en prendra la relève afin de continuer à suivre plus précisément le phénomène de la violence et de l'intimidation en contexte scolaire.
2. Que ce monitoring national inclut les élèves du primaire (1^{er} à 6^e année) et ceux de la FP\FGA, puisque des questionnaires sont maintenant disponibles pour ces clientèles.
3. Que ce monitoring national offre à toutes les écoles participantes, un portrait personnalisé de leur établissement, cet outil fort utile pour bonifier leur plan de lutte contre la violence et l'intimidation.
4. Que ce monitoring national continue à mesurer les comportements d'agression des adultes envers les élèves, des collègues entre eux de même que ceux des parents envers le personnel scolaire (les outils existent déjà pour le faire et déjà plusieurs écoles ont des données à ce propos).

6. SOUTENIR

Les comportements respectueux, prosociaux tout comme l'empathie, sont des compétences qui s'acquièrent au contact de modèles comportementaux adéquats. Mais les comportements irrespectueux et violents, qu'ils soient de forme verbale, physique, sociale ou via Internet s'apprennent et se développent aussi par modélisation (Bandura, 1986). Les jeunes observent chaque jour les comportements des adultes qu'ils côtoient. Ces adultes, qu'ils fassent partie du personnel scolaire ou qu'ils soient parents constituent

des modèles comportementaux qui influencent les apprentissages sociaux des enfants. Si on veut vraiment que nos jeunes développent des comportements prosociaux empreints de respect envers autrui, il est urgent de considérer que les comportements de violence et d'intimidation des adultes qu'ils côtoient ne doivent pas plus être tolérés que ceux des jeunes. Beaucoup d'efforts ont été faits à ce jour pour prévenir et réduire la violence et d'intimidation chez les jeunes, mais il est grand temps de baliser aussi ce type de comportements chez le personnel scolaire et les parents, du moins au sein de l'école, si on souhaite avoir plus de succès avec nos stratégies utilisées auprès des jeunes.

6.1 La violence à l'école ne provient pas seulement les élèves

L'UNESCO (2024) a dernièrement décrit ce qu'était une « Happy School », soit un lieu qui ...favorise l'apprentissage, la santé et le bien-être des individus, des familles et des communautés. On sait que le bien-être des enfants est tributaire de la qualité de la relation et du soutien offert par les adultes qui les entourent. Mais dans un monde en continuel changement, les équipes éducatives doivent surmonter de nombreux défis pour contribuer au bien-être et à la santé mentale des élèves de même qu'à leur réussite éducative. La violence et l'intimidation à l'école, sur le Web, les charges de travail qui s'alourdissent et la pénurie de personnel scolaire n'en sont que quelques-uns auxquels ils sont confrontés au quotidien. La qualité des relations que les élèves développent avec leurs enseignants(es) et autres intervenants(es) scolaires s'avère toutefois un facteur qui marquera leur développement personnel, social et scolaire.

Selon la Convention internationale des droits de l'enfant (art. 37, ONU, 2015) *...il est du devoir des adultes de l'école de protéger les enfants dont ils ont la garde contre toute forme de mauvais traitements, de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales ils doivent aussi veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant.*

La Loi sur la protection de la jeunesse (art. 39) rappelle aussi le *... devoir de toute personne de signaler lorsque la sécurité ou le développement d'un enfant sont compromis, qu'il se retrouve dans une situation d'abandon, de négligence, de mauvais traitements psychologiques, d'abus sexuels ou d'abus physiques ou lorsqu'il présente des troubles de comportement sérieux.*

Si la grande majorité des membres du personnel scolaire développe des relations chaleureuses avec leurs élèves, agissant de manière professionnelle et éthique dans l'exercice de leurs fonctions, il arrive qu'une minorité d'entre eux dérivent et que leurs actions ne soient pas motivées par le bien premier de l'élève. Que ce soit par incapacité à gérer convenablement leur stress ou leurs débordements émotionnels (pertes de contrôle), en raison de faibles compétences de gestion de classe ou pour agir selon des valeurs ou des croyances incompatibles avec la culture québécoise, leurs gestes inappropriés peuvent entraîner de lourdes conséquences sur les jeunes, sur le climat scolaire et sur eux-mêmes (Brenden et al., 2007 ; Hattie et Yates, 2014). Au Québec, en 2019, plus les élèves du primaire déclaraient subir ou observer de mauvais traitements du personnel scolaire, plus ils percevaient négativement leur climat scolaire (Bérubé et Beaumont, 2022). Ces stratégies abusives des adultes (ex., cris, insultent, humiliations publiques) légitiment un mode agressif pour gérer les relations interpersonnelles, modèle que les élèves auront vite intériorisé et reproduit entre eux. En 2019, au Québec, 16 % des élèves du primaire et 27 % du secondaire disaient avoir observé au moins une fois dans l'année un adulte qui humiliait ou insultait un de leurs pairs (Beaumont et al., 2020). Par ailleurs, les élèves qui subissent les mauvais traitements de leurs enseignants sont aussi ceux qui sont les plus à risque d'être harcelés par leurs pairs.

La figure 1 indique qu’au Québec en 2019, un élève sur six au primaire et un sur cinq au secondaire a déclaré avoir **subi** au moins un mauvais traitement de la part d’un membre du personnel scolaire au cours de l’année (Beaumont et al., 2020).

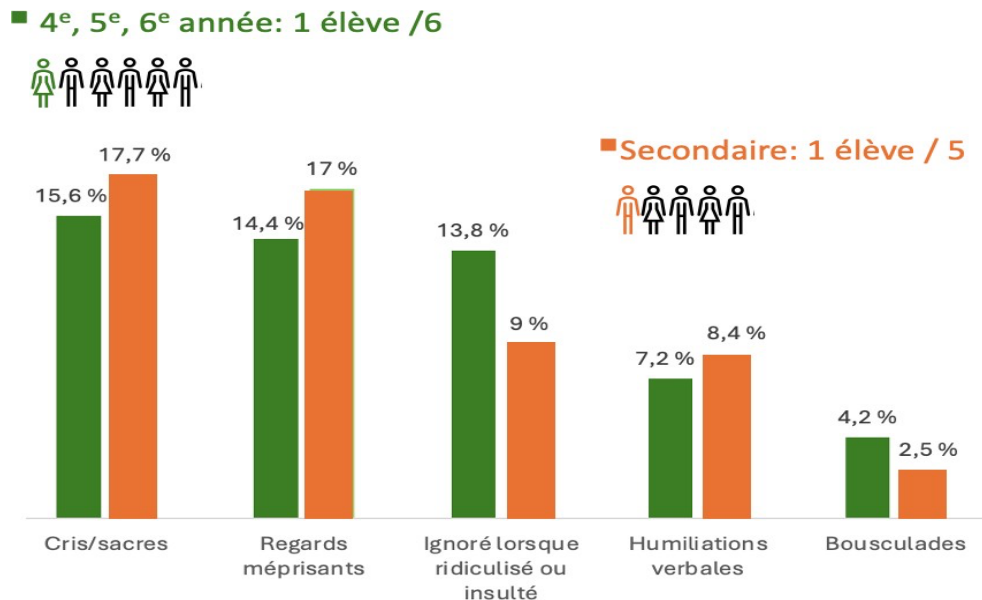


Figure 1. Pourcentage d’élèves ayant vécu au moins un mauvais traitement de la part d’un membre du personnel scolaire en 2019

Ce type de comportements inappropriés du personnel scolaire ne s’observe pas seulement auprès des élèves mineurs. *L’étude québécoise sur les rapports sociaux dans un contexte scolaire, de travail et dans la communauté* (2022) a fait ressortir que 18,1 % des élèves de 12 ans et + inscrits dans un établissement d’enseignement québécois disent avoir subi au moins une forme de comportement d’intimidation et de cyberintimidation en contexte scolaire de la part d’un membre du personnel. C’est donc dire que ces comportements contreproductifs de la part du personnel éducatif dépassent les limites du primaire et du secondaire (ex. FP/FGA).

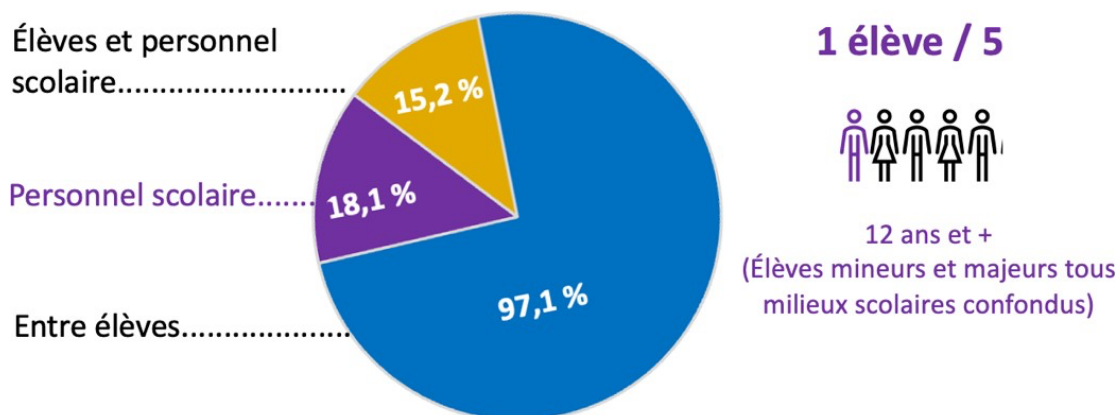


Figure 2. Auteurs et autrices d’intimidation / cyberintimidation en contexte scolaire envers des personnes de 12 ans et + fréquentant des établissements scolaires québécois en 2022

6.2 Encourager les collègues à agir pour faire cesser les comportements inappropriés du personnel scolaire envers les élèves

En plus de nuire au climat de classe et d'apprentissage, les comportements inappropriés du personnel scolaire créent des malaises importants chez les collègues témoins qui désapprouvent ces pratiques, mais qui ne savent pas comment agir en pareille situation. Nos recherches indiquaient qu'en 2013, près de 18 % du personnel du primaire et 36 % du personnel du secondaire déclaraient avoir vu au moins une fois dans l'année, des adultes de l'école insulter ou humilier des élèves (Beaumont et al., 2014). Considérant les conséquences vécues par les élèves ciblés et par ceux qui sont témoins de ces scènes il importe de mieux suivre les adultes auteurs de ces gestes lorsque de telles situations se produisent. Ces comportements doivent cesser rapidement, et dès les premières manifestations si on veut empêcher les récidives. C'est pourquoi les milieux doivent se doter de procédures claires et sécurisantes pour que les membres du personnel puissent intervenir rapidement et de manière bienveillante lorsqu'ils voient un collègue agir de la sorte envers un élève. Si l'école veut vraiment véhiculer des valeurs de bienveillance et de réussite éducative, elle doit d'abord les incarner en offrant des mesures d'aide (et un suivi adéquat) à ces adultes en dérive. Ces derniers n'auront pas l'occasion de recevoir cette aide s'ils font face à des conséquences légales sévères pouvant les bannir de leur profession.

6.3 Les comportements d'agression entre collègues et ceux des parents envers le personnel scolaire

Les figures 3 et 4 indiquent aussi que les comportements d'agression entre collègues tout comme ceux des parents envers le personnel scolaire surviennent à l'école. Les élèves sont ainsi susceptibles d'être témoins de ces situations et de voir les adultes adopter des comportements qu'on leur interdit.

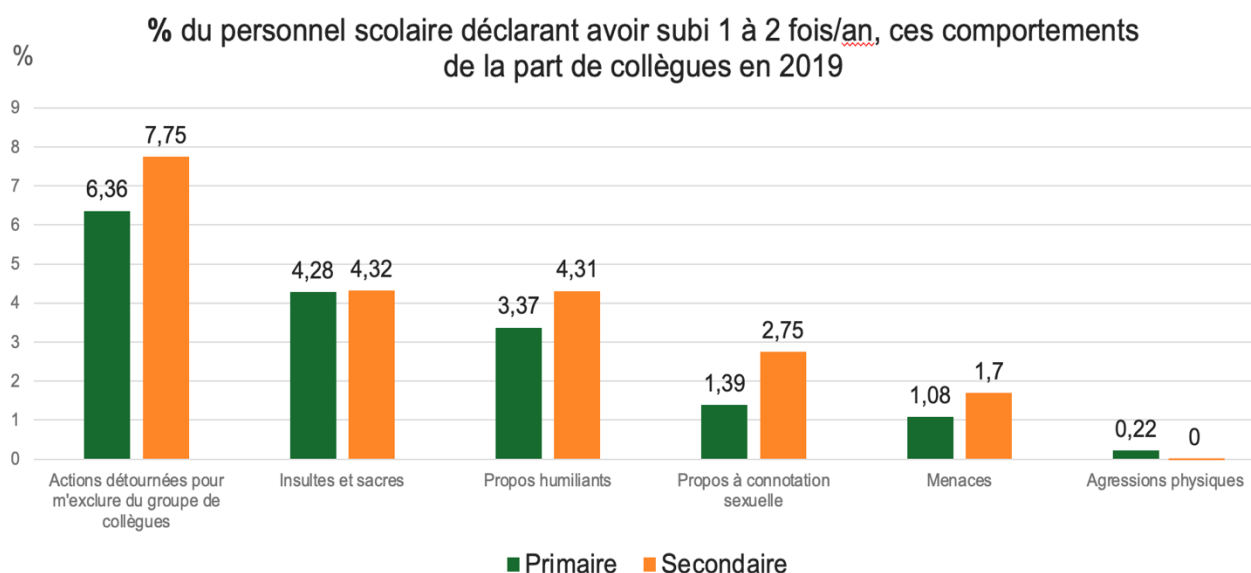


Figure 3. Personnel scolaire ayant subi ces comportements de la part de collègues en 2019

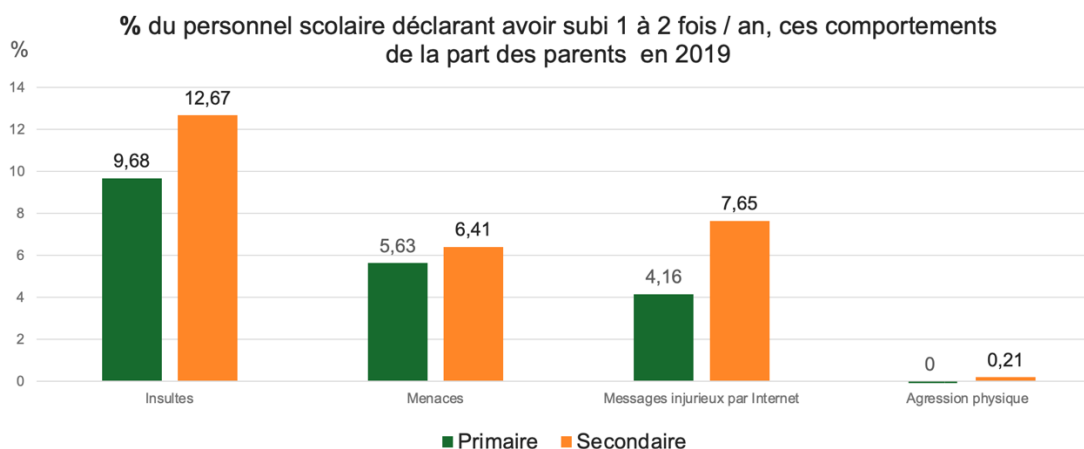


Figure 4. Pourcentage du personnel scolaire ayant subi ces comportements de la part de parents en 2019

Ces comportements de maltraitance de la part du personnel scolaire sont aussi liés à une augmentation de comportements violents dans une école (fig. 5). Des études rapportent que plus on observe de mauvais traitements des adultes (enseignants) envers les élèves dans une école, plus on rapporte aussi des écarts de conduite des élèves, des agressions entre pairs, un taux de suspension plus élevé ou un climat relationnel moins positif (Lucas-Molina et al., 2015).

Dans une même école, des liens existent entre..

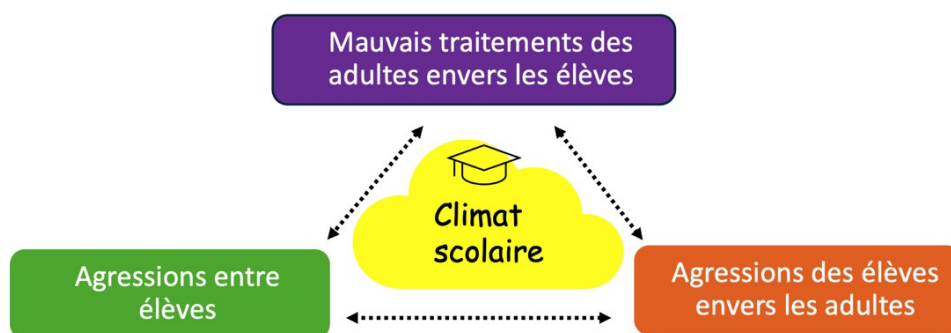


Figure 5. Liens entre les mauvais traitements des enseignants envers les élèves, les agressions entre élèves, les agressions des élèves envers les adultes et la qualité du climat scolaire

Pour avoir de meilleurs résultats dans nos visées préventives en matière de prévention de la violence, de l'intimidation et de la cyberintimidation, il s'avère donc nécessaire de compter sur les comportements appropriés des adultes qui servent de modèles aux élèves. Agir comme modèle comportemental ne voulant pas dire ici devenir un « être toujours parfait », mais plutôt d'être capable d'avoir conscience que ses

propres émotions, mal gérées, ou que ses valeurs personnelles interfèrent avec le bien-être des jeunes et influencent la qualité des interventions éducatives. Cet adulte doit être capable de prendre un certain recul lorsqu'il se sent envahi par ses émotions puisque son jugement et les interventions qui s'en suivent risquent d'en être teintées et nuire à l'élève.

Recommandations :

Pour soutenir les efforts faits auprès des élèves en prévention de la violence et de l'intimidation, il convient de « dépoussiérer » le plan de lutte contre l'intimidation et la violence datant de 2012 et de l'actualiser aux problématiques actuelles. Le plan de lutte doit être clair sur le fait que les comportements d'agression de forme verbale, physique, sociale ou via Internet de la part de quiconque (élèves comme adultes) ne sont pas acceptés dans l'école et que des actions seront prises afin que le climat demeure respectueux en tout temps et envers toute personne.

Les sections à ajouter au plan de lutte seraient les suivantes :

5. Que les écoles documentent la nature des comportements des adultes dans l'école afin que les dérives soient vite prises en charge (les questionnaires disponibles qui ont servi pour le monitoring national (2013-2019) permettent de mesurer la fréquence et la nature de ces comportements inappropriés d'adultes envers les élèves, entre collègues de même que des parents envers le personnel scolaire).
6. Que les milieux scolaires indiquent qu'ils ont établi une procédure interne (sans qu'elle ne soit précisée en détail dans le plan de lutte) afin que les comportements inappropriés des adultes comme ceux des enfants soient pris en charge dès les premières manifestations.
7. Si le plan de lutte contre la violence et l'intimidation à l'école s'avère une stratégie pouvant être efficace il faudrait cependant s'assurer que chaque établissement en possède bien un. Or, comme j'enseigne l'élaboration de ces plans de lutte à mes étudiants universitaires depuis près de 15 ans, je peux constater que plusieurs milieux scolaires ne procèdent pas à sa mise à jour régulière et que d'autres n'en ont tout simplement pas. Un meilleur suivi serait à envisager par le MEQ afin de s'assurer que tous les établissements possèdent bien leur plan de lutte et de pouvoir soutenir les milieux qui ont de la difficulté à le concevoir ou à le mettre à jour. Il s'agit d'agir en amont des problèmes qui risquent de survenir dans une année scolaire.

7. FORMER

L'enseignement est une profession relationnelle. Force est cependant de constater que le développement des compétences socioémotionnelles est rarement abordé en formation initiale (Beaumont et Garcia, 2020). Apprendre à gérer son stress, ses émotions face aux situations vécues avec des élèves qui perturbent la classe ou face à des parents accusateurs, accueillir les émotions lors de débordements émotionnels de certains élèves ne sont que quelques-unes des situations pour lesquels les futurs enseignants(es) bénéficieraient d'une meilleure préparation universitaire. Communiquer, accueillir les émotions des parents sans les juger, régler les conflits, travailler harmonieusement en équipe-école, font toutes parties de ces compétences à développer qu'on appelle les compétences du XXI^e siècle. Ainsi, de telles compétences socioémotionnelles doivent être reconnues comme des compétences professionnelles à développer chez les enseignants(es), d'abord pour leur propre bien-être

et pour celui de leurs élèves. En leur offrant dès le départ ce type de formation, le personnel enseignant arrivera peut-être à mieux gérer le stress quotidien inhérent à leurs tâches et qui sait, peut-être seront-ils plus nombreux à développer cette satisfaction professionnelle qui les incitera à demeurer en poste, et à ne pas fuir la profession.

Recommandations:

Considérant le fait que le principal outil de travail des enseignants(es) est leur propre personne, que la profession enseignante comporte plusieurs dimensions relationnelles, et il convient de leur donner une formation initiale adéquate pour les préparer à faire face à une multitude de situations risquant de les déstabiliser émotionnellement. Il serait donc nécessaire d'ajouter à la formation initiale en enseignement :

8. Un cours *obligatoire* portant sur les compétences sociales et émotionnelles de la personne enseignante et traitant notamment de la gestion du stress, de l'autorégulation émotionnelle et comportementale, de techniques de communication bienveillante (écoute active, écoute empathique), de résolution de conflit et de collaboration interprofessionnelle.
9. Un cours à la formation initiale pour habilitier les futurs enseignants(es) à « enseigner » ces compétences socioémotionnelles. Les enseignants(es) en cours d'emploi sont nombreux à ne pas se sentir habiles pour enseigner ces compétences à leurs élèves. Actuellement, dans les écoles, ces enseignements sont très souvent dispensés par des spécialistes (éducateurs, psychoéducateurs, etc.), alors que les meilleurs résultats sont obtenus lorsque ce sont les enseignants(es) qui enseignent ces notions à leurs élèves, étant plus susceptibles de les soutenir et de leur faire pratiquer ces compétences au quotidien.
10. Une dernière recommandation liée à la formation concerne la mise à jour *du Programme de de formation de l'école québécoise* pour y ajouter un cours obligatoire dans le cursus scolaire portant sur l'enseignement de ces compétences à l'école. Bien que quelques heures aient déjà été prévues pour enseigner ces compétences dans l'objectif de faire diminuer la violence et l'intimidation, cette initiative s'avère nettement insuffisante pour soutenir le développement personnel, social et scolaire des jeunes. L'enseignement des compétences sociales et émotionnelles offre aux élèves des outils inestimables pour leur permettre d'être attentifs à ce qu'ils vivent, attentifs aux autres, d'accroître leur capacité à s'autoréguler en situations difficiles et à agir en comprenant les enjeux du bien-vivre ensemble. Ces bienfaits vont bien au-delà de la prévention de la violence. Ainsi ces compétences de vie ne doivent pas seulement être associées à la prévention de la violence et de l'intimidation, mais bien au développement optimal de chaque élève, leur permettant de faire face avec confiance aux divers défis personnels et sociaux qu'ils rencontreront dans leur vie.

10. QUELQUES RÉFÉRENCES

- Beaumont, C. (2023). *Promouvoir à la fois la santé mentale, un climat scolaire positif et la prévention de la violence : Guide de planification pour soutenir de manière continue le bien-être à l'école*. Collection de la Chaire. Université Laval. www.violence-ecole.ulaval.ca
- Beaumont, C. (2020). Creating Safe, Supportive and Engaging K-12 Schools: Challenges and Opportunities in Canada. Dans J. Cohen et D. Espelage (dir.), *Feeling safe in school: Bullying and Violence Prevention Around the World* (p. 39-56), Harvard Education Press.
- Beaumont, C., Leclerc, D., Garcia, N. et Bourgeault Bouthillier, I. (2020). Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement québécois : changements entre 2013 et 2019. www.violence-ecole.ulaval.ca
- Beaumont, C. et Garcia, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues et formation initiale des enseignants. *Recherches en Éducation*, 41, 60-74.
- Beaumont, C., Leclerc, D., et Frenette, É. (2016). Les mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves : distinction selon le sexe et l'ordre d'enseignement. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 1, 65-95.
- Bérubé, S. et Beaumont, C. (2022). Liens entre le climat scolaire et les mauvais traitements du personnel éducatif envers les élèves dans les écoles primaires québécoises. *Revue de psychoéducation*, 51 (2), 379-405.
- CASEL Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2013). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - Preschool and elementary school edition*. <http://casel.org>
- Cohen, J. et Espelage, D. (2020). Creating Safe, Supportive and Engaging K-12 Schools in the United States. Dans J. Cohen et D. Espelage (dir.), *Feeling safe in school: Bullying and Violence Prevention Around the World* (p. 205-220), Harvard Education Press.
- Debarbieux, É. The French policy to understand and address violent, Mean, bullying, and/or disrespectful behaviors in K-12 schools. (2020). Dans J. Cohen et D. Espelage (dir.), *Feeling safe in school: Bullying and Violence Prevention Around the World* (p. 111-129), Harvard Education Press.
- Hattie, J. et Yates, G. (2014). The teacher-student relationship. Dans J. Hattie et G. Yates (dir.), *Visible learning and the science of how we learn* (p.16-25). Routledge Academic.
- Institut de la statistique du Québec (2024). *L'Étude québécoise sur les rapports sociaux dans un contexte scolaire, de travail et dans la communauté 2022*. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/intimidation-cyberintimidation-quebec>
- Khoury-Kassabri, M. (2012). The relationship between teacher self-efficacy and violence toward students as mediated by teacher's attitude. *Social Work Research*, 36(2), 127-139.
- Levasseur, S. et Hamel, C. (2017). Revue des écrits systématiques des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 747-766. doi : <https://doi.org/10.7202/1050912ar>
- Lucas-Molina, B., Williamson, A.A., Pulido, R. et Perez-Albeniz, A. (2015). Effects of teacher-student relationships on peer harassment: a multilevel study. *Psychology in the Schools*, 52(3), 298- 315. doi : 10.1002/pits.21822
- Mitchell, M.M. et Bradshaw, C. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(1), 599-610. doi: 10.1016/j.jsp.2013.05.005
- Organisation mondiale de la Santé et International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect (2006). *Guide sur la prévention de la maltraitance des enfants : intervenir et produire des données*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43686/9789242594362_fre.pdf;jsessionid=A

[311EE870E8CFCC9DE3BCC10B09C414A?sequence=1](#)

- Riley, P., Lewis, R. et Brew, C. (2010). Why did you do that? Teachers explain the use of legal aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26, 957-964.
- Rimm-Kauffman, S. et B. Hamre (2010). The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality, *Teachers College Record*, 112, 2988-3023.
- Schonert-Reichl, K.A., J. Kitil et J. Hanson-Peterson (2017). *To Reach the Students, Teach the Teachers. A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning*, A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Vancouver, University of British Columbia.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*, Free Press.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. et Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Theoklitou, D., Kabitsis, N. et Kabitsi, A. (2012). Physical and emotional abuse of primary school children by teachers. *Child Abuse & Neglect*, 36(1), 64-70.

SYTHÈSE: L'ENSEMBLE DES RECOMMANDATIONS

Documenter

1. Que le monitoring national de la violence dans les écoles québécoises soit reconduit de manière biennale par une équipe de recherche qui en prendra la relève afin de continuer à suivre plus précisément le phénomène de la violence et de l'intimidation en contexte scolaire;
2. Que ce monitoring national inclut les élèves du primaire (1^{er} à 6^e année) et ceux de la FP\FGA, puisque des questionnaires sont maintenant disponibles pour ces clientèles;
3. Que ce monitoring national offre à toutes les écoles participantes, un portrait personnalisé de leur établissement, cet outil fort utile pour bonifier leur plan de lutte contre la violence et l'intimidation.
4. Que ce monitoring national inclut les comportements d'agression des adultes envers les élèves, des collègues entre eux de même que ceux des parents envers le personnel scolaire (les outils existent déjà pour le faire et déjà plusieurs écoles ont des données à ce propos).

Soutenir

5. Que les écoles documentent la nature des comportements des adultes dans l'école afin que les dérives soient vite prises en charge. Les questionnaires disponibles qui ont servi pour le monitoring national (2013-2019) permet de mesurer la fréquence et la nature de ces comportements inappropriés d'adultes envers les élèves, entre collègues de même que des parents envers le personnel scolaire.
6. Que les milieux scolaires établissent une procédure (sans qu'elle ne soit précisée en détail dans le plan de lutte) afin que les comportements inappropriés des adultes soient pris en charge dès les premières manifestations.
7. Un meilleur suivi serait à envisager par le MEQ afin de s'assurer que tous les établissements possèdent bien leur plan de lutte et de pouvoir soutenir les milieux qui ont de la difficulté à le concevoir ou à le mettre à jour.

Former

8. Ajouter un cours *obligatoire* portant sur les compétences sociales et émotionnelles de l'enseignant et traitant notamment de la gestion du stress, de l'autorégulation émotionnelle et comportementale, de techniques de communication bienveillante (écoute active, écoute empathique), de résolution de conflit et de collaboration interprofessionnelle.
9. Ajouter un cours à la formation initiale pour habilitier les futurs enseignants à « enseigner » ces compétences socioémotionnelles. Les enseignants en cours d'emploi sont nombreux à ne pas se sentir compétents pour enseigner ces compétences à leurs élèves. Actuellement, dans les écoles, ces enseignements sont très souvent dispensés par des spécialistes (éducateurs, psychoéducateurs, etc.), alors que les meilleurs résultats sont obtenus lorsque ce sont les enseignants qui enseignent ces notions à leurs élèves, étant plus susceptibles de les soutenir et de leur faire pratiquer ces compétences au quotidien.
10. Une dernière recommandation liée à la formation concerne la mise à jour *du Programme de formation de l'école québécoise* pour y ajouter un cours obligatoire dans le cursus scolaire portant sur l'enseignement de ces compétences à l'école. Bien que quelques heures aient déjà été prévues pour enseigner ces compétences dans l'objectif de faire diminuer la violence et l'intimidation, cette initiative s'avère nettement insuffisante pour soutenir le développement personnel, social et scolaire des jeunes. L'enseignement des compétences sociales et émotionnelles offre aux élèves des outils inestimables pour leur permettre d'être attentifs à ce qu'ils vivent, attentifs aux autres et d'accroître leur capacité à s'autoréguler en situations difficiles et à agir en comprenant les enjeux du bien-vivre ensemble. Ces bienfaits vont bien au-delà de la prévention de la violence. Ainsi ces compétences de vie ne doivent pas seulement être associées à la prévention de la violence et de l'intimidation, mais bien au développement optimal de chaque élève, leur permettant de faire face avec confiance aux divers défis personnels et sociaux qu'ils rencontreront dans leur vie.