

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LE RÔLE DES INTERVENTIONS PRÉVENTIVES ET DE LA QUALITÉ DES
RELATIONS INTERPERSONNELLES ET DU SOUTIEN DU PERSONNEL
SCOLAIRE DANS LA CRÉATION D'UN CLIMAT DE SÉCURITÉ DANS LES
ÉCOLES PRIMAIRES ET SECONDAIRES

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR
MARIE HÉLÈNE PITRE

DÉCEMBRE 2019

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

Depuis les années 2000, trois grandes enquêtes ont été réalisées au Québec et ont permis de dresser un portrait de la violence en milieu scolaire et des contextes dans lesquels elle est observée (Janosz, Pascal et Bouthillier, 2009; Pica *et al.*, 2013 et Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018). Beaumont, Leclerc, Frenette et Proulx (2014) dégagent un modèle théorique qui décrit les agressions subies. Elles sont directes ou indirectes et catégorisées selon cinq formes distinctes d'agression : directe/insultes, menaces, directe/physique, indirecte/sociale, indirecte/électronique et indirecte/matérielle. L'émergence et le maintien des comportements d'agression à l'école dépendent de l'influence de facteurs liés à l'individu lui-même, à son environnement familial, à son environnement social et à son environnement scolaire (Bowen et Desbiens, 2011). Le climat scolaire correspond à l'atmosphère qui règne dans un établissement scolaire. Les dimensions sécurité et relations interpersonnelles sont deux dimensions essentielles du climat scolaire qui doivent être considérées pour décrire adéquatement et comprendre le climat scolaire d'une école (Thapa, Cohen, Guffey et Higgins-D'Alessandro, 2013). Les interventions pratiquées par le personnel scolaire ont une influence sur le climat scolaire et donc sur l'apparition et le maintien des comportements d'agression (Berkowitz, Moore, Astor et Benbenishty, 2016). Cette étude traite ainsi de deux aspects importants liés à la violence à l'école soit les interventions préventives du personnel scolaire et la qualité relationnelle et de soutien perçue par les élèves. Elle cherche à identifier le rôle que jouent ces deux

variables dans la création d'un climat scolaire de sécurité dans une école primaire ou secondaire. Elle propose de décrire le climat de sécurité et le climat relationnel et de soutien ainsi que les interventions de prévention de la violence pratiquées par les enseignants et les professionnels dans les écoles québécoises, de vérifier si ces interventions préventives ont un effet sur le climat de sécurité et de vérifier si la qualité relationnelle et de soutien perçue par les élèves est une variable médiatrice entre les interventions préventives pratiquées par ce personnel éducatif et la perception d'un climat de sécurité par ces mêmes élèves. Les données utilisées dans cette étude proviennent des bases appartenant à l'Équipe de recherche sur la Sécurité et la Violence dans les Écoles Québécoises – SÉVEQ, composée des professeurs Claire Beaumont, Danielle Leclerc et Eric Frenette. Elles ont été recueillies lors de leur deuxième année de collecte de données, soit en 2015. L'échantillon comprend 144 écoles primaires et 73 écoles secondaires. Au primaire, 1 370 membres du personnel ont répondu au questionnaire (QSVE-R/personnel), et 17 098 élèves de quatrième, cinquième et sixième année ont rempli le QSVE-R/élèves, dont autant de garçons ($n = 8\,549$) que de filles ($n = 8\,549$). Dans les écoles secondaires, 33 747 élèves de secondaire un à cinq ont participé à l'étude dont 15 485 garçons et 18 262 filles. Du côté du personnel scolaire, 1 212 membres ont répondu au questionnaire (QSVE-R/personnel). Les analyses descriptives des données révèlent que dans les écoles primaires et secondaires de cet échantillon, les élèves disent se sentir en sécurité et ils perçoivent positivement les relations interpersonnelles et le soutien dans leur école. Les analyses n'ont pas permis de démontrer que les interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels du primaire ont un effet sur le climat

de sécurité. Toutefois, il est possible de confirmer qu'au secondaire, les interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels ont un effet négatif sur le climat de sécurité. Les analyses de régressions avec variable médiatrice effectuées conduisent aux résultats suivants : 1) en moyenne dans une école secondaire au Québec, plus les enseignants et les professionnels font des interventions visant à prévenir la violence, plus la qualité des relations interpersonnelles et du soutien dans cette école diminue; 2) bien que la qualité des relations interpersonnelles et du soutien ait un effet positif sur le sentiment de sécurité perçu par les élèves, l'effet indirect des interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels fait tout de même diminuer le sentiment de sécurité perçu par les élèves. Dans le but de mieux comprendre ces résultats, d'améliorer les pratiques préventives des enseignants et des professionnels et ainsi de contribuer au développement et au maintien d'un climat scolaire sécuritaire, des recherches futures semblent nécessaires. Elles permettraient entre autres de connaître les caractéristiques des interventions de prévention de la violence à l'école, d'évaluer leurs conditions d'implantation et de déterminer si elles ont les effets attendus.

Table des matières

Sommaire	ii
Liste des tableaux	vii
Liste des figures	viii
Remerciements	ix
Introduction	1
Contexte théorique	6
La violence à l'école	7
Définitions	7
Prévalence	8
Conséquences	9
Les facteurs d'influence de la violence à l'école	10
Le climat scolaire	12
Le climat de sécurité	13
La qualité des relations interpersonnelles et du soutien	15
Les interventions faites par les enseignants et les professionnels	18
Les interventions de prévention de la violence	18
Constats sur le plan scientifique	23

Objectifs	23
Méthode.....	25
Participants.....	26
Procédure.....	28
Instruments de mesure.....	29
Climat et vie scolaires	30
Interventions pratiquées par le personnel scolaire	31
Analyses	33
Résultats	36
Analyses des données.....	37
Statistiques descriptives	37
Analyses de corrélations	44
Analyses de régressions	45
Présentation des résultats	49
Discussion	50
Interprétation des résultats	51
Limites	55
Analyse des résultats	55
Conclusion	63
Références	67

Liste des tableaux

Tableau

- 1 Pourcentage (%) des élèves du primaire ayant répondu aux items du climat de sécurité et de la qualité des relations interpersonnelles et du soutien39
- 2 Pourcentage (%) des élèves du secondaire ayant répondu aux items du climat de sécurité et de la qualité des relations interpersonnelles et du soutien.....40
- 3 Pourcentage (%) du personnel du primaire ayant pratiqué des activités de prévention de la violence au cours des deux dernières années.....42
- 4 Pourcentage (%) du personnel du secondaire ayant pratiqué des activités de prévention de la violence au cours des deux dernières années.....43

Liste des figures

Figure

- 1 Effet total non-standardisé des interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels du primaire sur le sentiment de sécurité perçu par les élèves du primaire46
- 2 Effet total non-standardisé des interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels du secondaire sur le sentiment de sécurité perçu par les élèves du secondaire47
- 3 Effets directs non-standardisés et indirect standardisé des interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels du secondaire sur le sentiment de sécurité perçu par les élèves du secondaire48

Remerciements

J'aimerais remercier madame Danielle Leclerc, directrice et professeure au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et chercheure au sein de l'Équipe de recherche sur la sécurité et la violence dans les écoles québécoises (SEVEQ) pour son enseignement et son soutien. J'aimerais également remercier les autres membres de l'équipe SEVEQ, chercheurs et statisticiens, pour leur apport à la recherche et leur soutien technique.

Ce travail n'aurait pas été possible sans le soutien ponctuel d'autres membres de la communauté universitaire, tels que Dany Lussier-Desrochers, Tristan Milot et Diane Rousseau, professeurs et chargée de cours au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Iris Bourgault Bouthillier, étudiante au doctorat en Mesure et évaluation en éducation à l'Université de Montréal, Stéphanie Atkins, Centre Urbanisation Culture Société de l'INRS et Julie Fugère, psychoéducatrice à l'École Martel de la commission scolaire de Sorel-Tracy. Je vous remercie beaucoup.

Finalement, merci à Marc d'y avoir toujours cru, même avant que j'y crois moi-même.

Introduction

La violence observée en milieu scolaire est étudiée à travers le monde depuis les années 1970. Depuis les années 2000, trois grandes enquêtes ont été réalisées au Québec : l'Enquête sur la violence dans les écoles québécoises – EVEQ (Janosz, Pascal et Bouthillier, 2009); l'Enquête québécoise sur la santé des jeunes au secondaire 2010-2011 – EQSJS (Pica *et al.*, 2013) et le Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec – SEVEQ (Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018), qui est toujours en cours. Elles ont permis de dresser un portrait plutôt complet de la violence en milieu scolaire et des contextes dans lesquels elle est observée.

L'émergence et le maintien des comportements d'agression à l'école dépendent de l'influence d'une multitude de facteurs de risque et de protection. Ces facteurs sont liés à l'individu lui-même (ex : son tempérament, ses capacités cognitives), à son environnement familial (ex : la disponibilité et la sensibilité parentales, sa précarité socio-économique) à son environnement social (ex : la présence de pairs délinquants) et à son environnement scolaire dont sa perception du climat de l'école, ses relations avec ses enseignants et ses difficultés scolaires (Bowen et Desbiens, 2011).

Cohen et Freiberg (2013) avancent que la meilleure façon de lutter contre la violence à l'école, peu importe comment on la définit, est de créer des climats scolaires qui ne tolèrent aucun comportement qui serait le résultat de mauvaises intentions et ce, sans se limiter à l'intimidation et au harcèlement. Autrement dit, la véritable prévention de la violence à l'école serait identique à l'amélioration du climat scolaire.

Les résultats de l'étude de Poulin (2015) visant à déterminer l'influence de la perception qu'ont les élèves du secondaire des quatre composantes du climat scolaire (sentiment de sécurité, sentiment de justice, relations interpersonnelles/soutien et collaboration/participation) sur six formes de victimisation (physique, verbale, psychologique, matérielle, électronique et à connotation sexuelle) indiquent que la composante « sentiment de sécurité » influence distinctement les six formes de victimisation. Poulin (2015) conclut que le climat scolaire et particulièrement le sentiment de sécurité perçu par les élèves dans leur milieu scolaire a une importance capitale sur le vécu victimaire des élèves et sur la prévention éventuelle des diverses formes de violence étudiées. Carra (2009) propose que la composante relationnelle du climat scolaire soit priorisée dans les interventions futures face à la violence entre pairs.

Dans leur étude examinant les dynamiques de classes, Hendrickx, Mainhard, Boor-Klip, Cillessen et Brekelmans (2016) ont observé que dans les classes ayant les normes

les plus élevées de soutien de l'enseignant, les élèves ont plus de comportements prosociaux. À l'inverse, dans les classes où les niveaux de conflits enseignants-élèves sont plus élevés, les élèves ont des comportements plus agressifs. Ils concluent en affirmant entre autres que leurs résultats soutiennent la notion décrivant les enseignants comme des modèles, des référents sociaux pour les élèves quant à la façon d'interagir et de créer des relations avec les autres. Gest et Rodkin (2011) abondent dans le même sens en disant que l'enseignant est le professionnel qui a la possibilité de superviser et d'influencer l'écosystème des pairs d'une classe grâce aux interactions enseignant-élèves quotidiennes et à l'utilisation de l'écosystème des pairs dans son enseignement (choisir consciemment des stratégies d'enseignement qui ont pour objectif principal d'influencer les relations entre les pairs). Cet écosystème englobe la richesse des liens interpersonnels, la structure sociale ou le statut hiérarchique et les modèles de comportements sociaux présentés par les élèves de la classe.

Considérant les résultats de recherche de Poulin (2015) décrivant l'importance du sentiment de sécurité perçu par les élèves dans leur milieu scolaire et de Carra (2009) ciblant la priorisation de la composante relationnelle du climat scolaire et les recommandations faites par Cohen et Freiberg (2013), soit d'intervenir sur le climat scolaire pour contrer la violence en milieu scolaire, ce mémoire s'intéresse au rôle des interventions préventives des enseignant(e)s et des professionnel(le)s et au rôle de la

qualité des relations interpersonnelles et du soutien dans la création d'un climat scolaire de sécurité dans les écoles.

La section suivante de ce travail présente les différentes variables étudiées dans une revue de la littérature les concernant. Une description de la méthode utilisée pour recueillir et analyser les données est ensuite présentée et suivie d'une présentation et de l'analyse des résultats. Enfin, ceux-ci sont discutés en dernière partie de ce mémoire.

Contexte théorique

Ce chapitre recense les connaissances théoriques et les études scientifiques récentes qui permettent de bien décrire et expliquer la problématique à l'étude, soit le climat de sécurité à l'école. En premier lieu, la violence à l'école et ses facteurs d'influence seront décrits. Puis, deux composantes essentielles du climat scolaire, soit le sentiment de sécurité et la qualité des relations interpersonnelles et du soutien, sont expliquées ainsi que les liens qu'elles partagent avec les interventions faites entre autres par les enseignants.

La violence à l'école

Définitions

Dans les établissements d'enseignement québécois, les termes intimidation et violence sont utilisés pour décrire des événements et/ou des gestes conformément aux caractéristiques qui les définissent dans la Loi sur l'instruction publique (art. 13) :

« 1.1° « intimidation » : 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, blesser, opprimer ou ostraciser; »

« 3° « violence » : toute manifestation de force, de forme verbale, écrite, physique, psychologique ou sexuelle, exercée intentionnellement contre une personne, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse, de la léser, de la blesser ou de l'opprimer en s'attaquant à son intégrité ou à son bien-être psychologique ou physique, à ses droits ou à ses biens. »

Ce qui distingue l'intimidation d'un événement violent ou d'un conflit est la répétitivité des agressions subies et le rapport de force qui existe entre le ou les intimidateurs et la victime. L'expression « agressions subies » réfère quant à elle, à la description d'événements, de comportements négatifs subis à l'école (Arora, 1994; Benbenishty et Astor, 2005, Debarbieux, 1998).

En analysant les données de l'enquête nationale sur la violence dans les établissements d'enseignement québécois qu'ils ont menée, Beaumont, Leclerc, Frenette et Proulx (2014) ont dégagé un modèle théorique qui décrit les agressions subies. Celui-ci distingue deux types d'agression, soit le type direct (agression produite en présence de la personne qui en est la cible) et le type indirect (agression perpétrée en l'absence physique de la personne ciblée). Ce modèle comporte en tout cinq formes distinctes d'agression : directe/insultes, menaces; directe/physique; indirecte/sociale; indirecte/électronique et indirecte/matérielle.

Prévalence

Au Canada, près de 30 % des élèves âgés entre 11 et 15 ans auraient été affectés par la violence à l'école au moins une fois durant les six semaines qui ont précédé l'enquête de Craig et Pepler en 2003. Au Québec, en moyenne dans une école, ce sont 16,1 % des élèves du primaire et 15,2 % des élèves du secondaire qui se font insulter ou qui sont traités de noms, 8,7 % au primaire et 5,9 % au secondaire qui sont la cible de commérages,

4,5 % au primaire et 4,9 % au secondaire qui sont traités de pédale/fif/tapette/gouine, 7,4 % des élèves du primaire et 5,2 % des élèves du secondaire qui sont bousculés intentionnellement et 0,9 % au primaire et 1,3 % au secondaire qui sont la cible de messages humiliants ou de fausses rumeurs sur internet au cours d'une année scolaire et ce, deux à trois fois par mois (Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018). Les garçons du secondaire disent être davantage victimes d'agressions par leurs pairs comparativement aux filles. Toutefois, les filles déclarent vivre plus d'agressions de forme indirecte/sociale et indirecte/électronique que les garçons. (Beaumont *et al.*, 2014).

Conséquences

Juvonen, Wang et Espinoza (2011) ont catégorisé les principales conséquences des agressions subies à l'école selon leur nature : psychologique, sociale ou scolaire. Les conséquences psychologiques mentionnées sont une faible estime de soi, la dépression et l'anxiété. À ces conséquences, s'ajoutent la solitude et les pensées suicidaires (Beale, 2001; Graham et Bellmore, 2007). Sur le plan social, ils mentionnent le repli sur soi et le rejet par les pairs. D'autres auteurs y ajoutent l'absentéisme chronique qui peut conduire à la peur de fréquenter l'école (Beale, 2001) et un désengagement face au milieu scolaire (Archambault, Janosz, Fallu et Pagani, 2009). Les conséquences observées sur le plan scolaire sont les problèmes de rétention et de mémoire, les échecs scolaires (Juvonen, Wang et Espinoza, 2011), une baisse de motivation et des difficultés d'apprentissage (Beran, Hughes et Lupart, 2008). Ultimement, ces conséquences nuisent aux chances de

diplomation des élèves victimes (Debarbieux, 2008; Lessard, Butler-Kisber, Fortin, Marcotte, Potvin et Royer, 2008) et elles augmentent le risque de décrochage scolaire qui passe de 17,7 % à 23,8 % lorsqu'on compare les élèves non-victimes aux élèves victimes de violence par leurs pairs (Pica *et al.*, 2013).

Les facteurs d'influence de la violence à l'école

L'émergence et le maintien des comportements d'agression à l'école dépendent de l'influence d'une multitude de facteurs de risque et de protection. En 2018, Yahyaoui, Ouerhani, Yahyaoui Dhouha et Gaultier ont publié une recension des écrits présentant les principaux facteurs d'influence de la violence en milieu scolaire. Ils présentent tout d'abord les facteurs personnels : un tempérament difficile, de faibles capacités cognitives et un faible quotient intellectuel verbal (Debarbieux, 1999; Farrington et Baldry, 2010). À cela s'ajoutent l'usage d'alcool et de drogues, le déficit d'attention et les symptômes dépressifs (Low et Espelage, 2013). Les auteurs précisent que ces derniers facteurs peuvent être la cause ou la conséquence de la violence. Le second regroupement aborde les facteurs liés à l'environnement familial, tels que les lacunes éducatives des parents et les attitudes négatives des parents envers l'école (Debarbieux, 1996; Fisher, 2003). Bowen et Desbiens (2011) mentionnent également l'importance de la disponibilité, de la sensibilité et de la capacité à répondre au besoin de l'enfant chez le parent.

Les autres facteurs d'influence de la violence sont liés à l'environnement social de l'enfant et/ou de l'adolescent et à son environnement scolaire. Sur le plan social, les auteurs mentionnent principalement que chez les adolescents, la présence de pairs délinquants fait augmenter le risque d'adopter des comportements antisociaux (Tyrode, Bourcet et Cyrulnik, 2000), alors que la présence de pairs qui désapprouvent les comportements violents rend ces adolescents moins susceptibles de commettre des actes délinquants (voir aussi : Hawkins *et al.*, 2000). En ce qui a trait aux facteurs d'influence de l'environnement scolaire, Vaughn, Wexler, Beaver, Perron, Roberts et Fu (2011) affirment que les personnes qui se désengagent face à l'école ont davantage tendance à provoquer les altercations, à détruire le matériel d'autrui, à mentir, à voler et à agresser. Bowen et Desbiens (2011) mettent en valeur certains facteurs d'influence liés à l'environnement scolaire, tels que l'exposition à la violence, les relations avec les enseignants et avec les pairs, les difficultés scolaires et la perception du climat scolaire. Berkowitz, Moore, Astor et Benbenishty (2016) précisent pour leur part des facteurs qui favorisent la qualité du climat scolaire, tels que l'engagement des enseignants et de l'institution scolaire, l'engagement des parents, le sentiment de sécurité et la clarté des règles.

Le climat scolaire

Le climat scolaire correspond à l'atmosphère qui règne dans un établissement scolaire. Dans le Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec (2014), Beaumont *et al.* mentionnent qu'ils ont jugé important de questionner les différents acteurs du milieu scolaire sur cet aspect à cause de l'influence qu'il a sur la qualité de vie des élèves et du personnel. Ces chercheurs évaluent la perception de la qualité du climat et de la vie scolaires des élèves selon quatre dimensions : le sentiment de sécurité (perception d'évoluer dans un milieu fournissant un encadrement sécurisant, soutenu par des pratiques éducatives adéquates, qui donne un sentiment de confiance et de liberté à fréquenter les lieux), le sentiment de justice (reconnaissance de la légitimité des règles et de l'application judicieuse de celles-ci, respect des droits de chacun), la qualité des relations interpersonnelles et du soutien entre élèves et entre adultes (perception de la qualité des relations interpersonnelles entre tous, du respect entre les individus et la façon dont le soutien est apporté) et l'engagement/attachement au milieu (perception de la participation et de l'attachement des élèves envers leur milieu scolaire). Les données recueillies lors des trois temps de mesures de cette enquête (2013, 2015 et 2017), démontrent qu'en moyenne dans une école primaire au Québec, les élèves perçoivent positivement la qualité du climat et de la vie scolaire et ils ne rapportent aucun changement significatif (positif ou négatif) dans leur perception du climat scolaire (Beaumont *et al.*, 2018). Au secondaire, les élèves ont également rapporté avoir une perception positive de la qualité du climat et de la vie scolaire lors des trois temps de mesure et les résultats indiquent des changements significatifs positifs importants pour les

échelles « qualité des relations interpersonnelles / soutien » et « sentiment de sécurité ».

Ces changements sont survenus entre 2013 et 2015 et entre 2013 et 2017.

Les dimensions sécurité et relations interpersonnelles sont deux dimensions essentielles du climat scolaire qui doivent être considérées pour décrire adéquatement et comprendre le climat scolaire d'une école (Thapa, Cohen, Guffey et Higgins-D'Alessandro, 2013).

Le climat de sécurité

Les résultats de recherche de Poulin (2015) révèlent que les élèves qui se sentent en sécurité dans leur milieu scolaire sont moins à risque de vivre les six formes de violence étudiées : physique, verbale, psychologique, matérielle, électronique et à connotation sexuelle. De leur côté, Klein, Cornell et Konold (2012) ont observé une association entre un climat scolaire positif et une baisse des comportements à risque des élèves en faisant compléter à 3687 élèves du secondaire, le *School Climate Bullying Survey* (Cornell et Sheras, 2003), questionnaire qui a démontré lors d'analyses factorielles exploratoire et confirmatoire, une correspondance raisonnable pour 20 items avec leur échelle hypothétique et avec une analyse factorielle multi-groupes, une bonne correspondance globale entre le modèle et les données empiriques et le *Youth Risk Behavior Surveillance Survey* (Centers for Disease Control and Prevention, 2010) ($\kappa = 61\%-100\%$).

Richard, Schneider et Mallet (2011) ont analysé les approches utilisées par les écoles pour contrer l'intimidation. Ils ont démontré un lien entre un climat scolaire positif au sein des écoles et la réduction de l'incidence des comportements d'intimidation. Concrètement, ils affirment que plus une école est perçue comme étant sécuritaire et plus les élèves y vivent des relations positives avec leurs enseignants, moins on observe d'intimidation.

Cornell, Sheras, Gregory et Fan (2009) ont étudié les effets du *Virginia Model for Student Threat Assessment Guidelines* (Cornell, 2006) qui fournit aux écoles un cadre d'interventions sécuritaires et efficaces pour faire face aux menaces de violence des élèves, auprès d'élèves de 9^e année provenant de 280 écoles publiques de la Virginie. En comparant les écoles, ils ont observé que les élèves fréquentant des écoles qui appliquaient les recommandations du programme rapportaient moins d'intimidation, se sentaient plus à l'aise de demander de l'aide et avaient une perception plus positive du climat scolaire que les élèves qui fréquentaient des écoles qui n'appliquaient pas ces recommandations.

L'organisation sociale d'un établissement, les pratiques collaboratives entre les élèves et les adultes, la participation et l'engagement dans la vie de l'école apportent une contribution positive au climat scolaire et à la prévention de la victimisation. Ces conditions contribuent au maintien d'un climat sécurisant.

La qualité des relations interpersonnelles et du soutien

Les recherches ont montré que dans les écoles où les élèves ont une meilleure perception de la structure de l'école, de la justice et de meilleures relations élèves-enseignants, la probabilité et la fréquence des problèmes de comportement sont moindres (Gregory et Cornell, 2009; Wang, Selman, Dishion et Stormshak, 2010). À l'inverse, Astor, Guerra et Van Acker (2010) ont observé que dans les établissements où il y a absence de normes de soutien, de structure et de leadership, les élèves sont plus à risque de vivre de la violence, de la victimisation par leurs pairs et des conséquences disciplinaires punitives qui s'accompagnent souvent de hauts taux d'absentéisme et d'une baisse des résultats scolaires.

Gregory, Cornell, Fan, Sheras, Shih et Huang (2010) ont montré, par une modélisation linéaire hiérarchique des données de leur étude *Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization*, qu'une application cohérente de la discipline scolaire et la disponibilité d'adultes attentionnés sont associées au sentiment de sécurité à l'école. L'échantillon de cette étude comprenait 7 300 élèves et 2 900 enseignants choisis de façon aléatoire dans 290 écoles secondaires de l'état de la Virginie, aux États-Unis.

Hektner et Swenson (2012) ont constaté, quant à eux, que les réponses des enseignants à l'intimidation affectent l'intensité des comportements d'intimidation de leurs élèves et influencent le degré jusqu'auquel les élèves témoins sont prêts à intervenir lorsqu'ils sont témoins de ces comportements. Quand les enseignants interagissent de manière positive avec leurs élèves, ceux-ci tendent à s'engager davantage envers leur classe et à se comporter de manière appropriée (Skinner et Belmont, 1993).

Selon plusieurs chercheurs, les enseignants sont des agents de changement (Kallestad et Olweus, 2003). Les élèves apprennent des interactions entre l'enseignant et ses élèves par deux mécanismes, soit le modelage et la référenciation sociale. Le modelage s'effectue lorsque les élèves apprennent comment se comporter eux-mêmes en observant les comportements de l'enseignant, alors que la référenciation sociale s'observe lorsque les élèves jugent et approchent un autre élève selon le type de relation (soutenante ou conflictuelle) que celui-ci a avec l'enseignant (Buyse, Verschueren, Verachtert et Van Damme, 2009; Hughes et Chen, 2011). Autrement dit, les élèves font des inférences quant aux caractéristiques personnelles et à l'amabilité d'élèves spécifiques en se référant, du moins en partie, aux interactions observées entre l'enseignant et ces élèves (Hughes, Cavell et Willson, 2001).

Des résultats d'une étude récente de Thornberg, Wänström, Hong et Espelage (2017) confirment qu'une meilleure qualité des relations entre les élèves est associée à

une plus forte incidence de comportements défensifs lors de conflits. Ainsi, les élèves seraient davantage portés à défendre leurs collègues de classe lorsqu'ils font partie d'un groupe-classe dans lequel on observe des relations chaleureuses, soutenantes, protectrices, amicales et respectueuses entre les élèves.

Flaspöhler, Elfstrom, Vanderzee, Sink et Birchmeier (2009) ont constaté que les élèves ayant de faibles niveaux de soutien par les enseignants et leurs pairs déclarent qu'ils sont plus souvent victimes d'intimidation. Selon Troop-Gordon et Kuntz (2013), une relation conflictuelle avec l'enseignant peut accroître le sentiment d'être en danger à l'école ressenti par les enfants victimes. Ainsi, bien que de nombreux enfants victimes demeurent motivés académiquement et engagés dans leurs tâches scolaires malgré les mauvais traitements de leurs pairs, cette résilience est susceptible d'être érodée si les relations avec les enseignants sont conflictuelles. Dans le même ordre d'idée, RasKauskas, Gregory, Harvey, Rifshana et Evans (2010) ont constaté que les intimidateurs et les intimidateurs/victimes ont une faible connexion à l'école et les relations les plus pauvres avec leurs enseignants. Au Québec, ce sont 12 % des élèves au primaire et 24 % au secondaire qui disent ne pas connaître d'adultes de confiance à l'école (Beaumont *et al.*, 2016).

Les interventions faites par les enseignants et les professionnels

Tel que mentionné précédemment, les interventions pratiquées par le personnel scolaire ont une influence sur le climat scolaire et donc sur l'apparition et le maintien des comportements d'agression (Berkowitz, Moore, Astor et Benbenishty, 2016). Trois genres d'intervention sont reconnus essentiels pour instaurer et maintenir un climat scolaire sain et sécurisant pour tous, soit les interventions pratiquées en prévention (Galand, Philippot, Petit, Born et Buidin, 2004), les interventions de gestion des comportements (Walker, Ramsey et Gresham, 2004) et les pratiques évaluatives pour mesurer l'efficacité des interventions (Altet, 2000). Cette étude s'intéresse principalement aux interventions pratiquées en prévention de la violence en milieu scolaire.

Les interventions de prévention de la violence

Dans le portrait des plans d'action pancanadiens visant à contrer l'intimidation scolaire, Roberge et Beaudoin (2016) ont examiné la concordance entre les politiques et les éléments constitutifs qui doivent s'y retrouver. Les degrés de concordance sont élevés pour les éléments liés au signalement et à la réaction aux incidents d'intimidation (92 %) et en ce qui concerne la documentation, la communication et l'évaluation des politiques (90 %). Par contre, les éléments liés aux stratégies de prévention de l'intimidation présentent les plus faibles degrés de concordance aux éléments constitutifs, particulièrement en ce qui a trait au développement de façons de faire de la part des pairs

pour appuyer la victime; à la mention de conseils pour les parents par rapport à l'intimidation; au rôle préventif d'activités dans la cour d'école ou des supervisions à l'heure du diner; au besoin d'y inclure une formation contre l'intimidation à l'intention des parents ou tuteurs, des employés et des autres adultes qui interagissent avec les élèves.

Dans l'enquête nationale sur la violence dans les établissements d'enseignement au Québec (Beaumont *et al.*, 2014), le personnel enseignant et professionnel s'est prononcé sur neuf types d'intervention préventive qu'il est susceptible d'avoir pratiqués en contexte de prévention de la violence au cours des deux dernières années. Il en ressort qu'au moins une fois au cours des deux dernières années, 69,6 % des enseignants et des professionnels du secondaire ont consulté un professionnel de l'école pour prévenir les comportements violents de certains élèves; 62,6 % ont consulté des collègues sur les moyens à prendre pour prévenir la violence à l'école et 64,3 % ont utilisé des activités visant le développement de la collaboration entre les élèves. Dans de plus faibles proportions, 45,1 % des enseignants et des professionnels du secondaire rapportent avoir animé des activités de groupe visant le développement des habiletés sociales chez les jeunes; 45,7 %, avoir animé des activités éducatives ou des discussions en classe suite à des événements violents survenus à l'école; 36,9 % des enseignants et des professionnels du secondaire ont animé une activité préventive sur le sujet de la violence en classe; 38,4 % ont contribué à mettre sur pied ou ont participé à des activités destinées aux élèves en difficulté de comportement et 18,8 % ont participé à un comité visant à mettre en place des activités

de prévention de la violence applicables à toute l'école. Finalement, 3,0 % des enseignants et des professionnels du secondaire disent avoir invité des parents à participer à une activité préventive en lien avec la violence à l'école.

En comparant les données recueillies en 2015 à celles recueillies en 2013, le tout dans le cadre de l'enquête nationale sur la violence dans les établissements d'enseignement québécois, Beaumont, Leclerc et Frenette (2016) ont observé, dans les écoles primaires, une diminution importante de l'animation d'activités éducatives ou de discussions de classe suite à des événements violents survenus à l'école. Cette diminution est observable à nouveau dans les données recueillies en 2017 (Beaumont *et al.*, 2018). De 2013 à 2017, en moyenne dans une école primaire, le personnel enseignant et professionnel a déclaré avoir moins participé à un comité visant à mettre en place des activités de prévention de la violence applicables à toute l'école. Cette diminution est qualifiée de modérée (Beaumont *et al.*, 2018). Dans les écoles secondaires, les données recueillies lors de ces mêmes collectes permettent de constater une diminution modérée de la consultation d'un professionnel de l'école pour prévenir les comportements violents de certains élèves; une diminution importante de la consultation d'un collègue sur les moyens à prendre pour prévenir la violence à l'école; et une diminution importante de l'animation d'activités éducatives ou de discussions de classe suite à des événements violents survenus à l'école.

Richard, Schneider et Mallet (2011) décrivent le phénomène de la violence en milieu scolaire comme un processus de groupe selon une approche systémique. Cette approche, plutôt que de s'intéresser uniquement à la personne en difficulté, porte son intérêt vers les différents systèmes dont elle fait partie. Ces systèmes sont structurés selon des règles, des rôles, des jeux relationnels passés et présents et des finalités (Selvini Palazzoli *et al.*, 1984). L'intervention systémique doit cibler tous les membres et tous les systèmes du groupe dans le but d'aider lesdits membres à atteindre un niveau optimal de fonctionnement social en offrant des occasions d'apprentissage et de développement (Turcotte et Lindsay, 2008). Dans le milieu scolaire, cela inclut la direction, les professionnels, les enseignants, le personnel de soutien, les parents, les élèves et les relations qui existent entre eux (Smith, Schneider, Smith et Ananiadou, 2004).

Fonagy *et al.* (2009) ont mené une étude auprès de 1 345 élèves de 3^e, 4^e et 5^e année du primaire choisis de façon aléatoire. Ils ont observé une réduction importante des agressions et une amélioration des comportements en classe après que les enseignants aient implanté des interventions s'adressant à toute l'école, sans viser directement les enfants en difficulté de comportement. Beaumont *et al.* (2016) recommandent d'intervenir de manière systémique et globale en impliquant toute l'équipe-école et les parents, car ces interventions sont plus efficaces à long terme et elles visent le développement d'une culture d'entraide.

Salmivalli (2014) propose un modèle d'intervention de prévention de l'intimidation qui s'adresse à tous les élèves. La première étape vise à conscientiser les élèves quant aux rôles qu'ils jouent dans le processus d'intimidation. La deuxième étape a pour objectif de développer chez les élèves, une compréhension empathique du vécu des victimes pour augmenter leur motivation à les défendre. Finalement, elle propose d'enseigner aux élèves des stratégies d'interventions sécuritaires pour soutenir les victimes et de les pratiquer en classe ou en petits groupes.

En 2017, Beaumont, Leclerc, Frenette et Garcia proposent l'utilisation de la pyramide de Deklerck (2009) qui selon eux, s'inscrit parfaitement dans une approche globale et positive de prévention de différentes problématiques en faisant la promotion des valeurs, des attitudes et des actions qui contribuent au bien-être de tous. Dans cette même ligne de pensée, Beaumont *et al.* (2018) suggèrent de promouvoir de saines habitudes de vie relationnelle par l'enseignement de stratégies visant le développement des compétences socio-émotionnelles décrites par Schonert-Reichl, Kitil et Hanson-Peterson (2017) : 1) la conscience de soi; 2) l'autogestion des émotions; 3) la conscience sociale; 4) les compétences relationnelles et 5) la prise de décision responsable.

Constats sur le plan scientifique

Beaumont et son équipe de recherche proposent de développer une vision globale et systémique de la violence à l'école et de travailler le développement des compétences relationnelles de tous les individus qui interagissent dans cette microsociété. En 2016, lors de la journée annuelle d'étude de la chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Beaumont a précisé qu'il faut inclure, dans les plans de prévention de la violence, des dispositions relatives à la qualité des relations entre les adultes et les élèves. Or, les politiques incluses dans les plans d'action en matière de prévention de la violence ont été décrites comme étant faiblement liées aux éléments constitutifs qui devraient s'y retrouver (Roberge et Beaudoin, 2016). Il importe donc de faire la démonstration claire des liens qui existent entre la prévention de la violence à l'école, le sentiment de sécurité des élèves et la qualité des relations interpersonnelles entre les élèves et les adultes pour maximiser la compréhension de ce système et ainsi favoriser son application.

Objectifs

Considérant les résultats de recherche de Poulin (2015) décrivant l'importance capitale du sentiment de sécurité perçu par les élèves dans leur milieu scolaire et de Carra (2009) ciblant la priorisation de la composante relationnelle du climat scolaire et les recommandations faites par Cohen et Freiberg (2013), soit d'intervenir sur le climat scolaire pour contrer la violence en milieu scolaire, le premier objectif de cette étude est

de décrire les climats de sécurité, de relations interpersonnelles et de soutien ainsi que les interventions de prévention de la violence pratiquées par les enseignants et les professionnels au primaire et au secondaire au Québec. Le deuxième objectif est de vérifier si ces interventions préventives ont bel et bien un effet sur le climat de sécurité tel que perçu par les élèves du primaire et du secondaire. De plus, faisant suite aux observations soulignant l'importance du soutien que l'enseignant apporte à ses élèves (Hendrickx, Mainhard, Boot-Klip, Cillessen et Brekelmans, 2016), cette étude poursuit un troisième objectif, soit de vérifier si la perception qu'ont les élèves du primaire et du secondaire de la qualité des relations interpersonnelles et du soutien à l'école est une variable médiatrice entre les interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels et la perception d'un sentiment de sécurité par ces mêmes élèves.

Méthode

Ce chapitre présente les informations utilisées dans cette étude : leur provenance, leurs caractéristiques, la procédure utilisée pour les recueillir et les définitions des variables retenues, soit la perception des élèves du climat de sécurité, la perception des élèves du climat sur les relations interpersonnelles/soutien et les interventions pratiquées en prévention par les enseignants et les professionnels. Ensuite, les analyses qui permettent de décrire ces variables et les liens qui existent entre elles sont expliquées.

Participants

Les données utilisées dans cette étude proviennent des bases appartenant à l'équipe de recherche sur la Sécurité et la Violence dans les Écoles Québécoises (SÉVEQ), qui est composée des professeurs Claire Beaumont (chercheuse principale et titulaire de la chaire Bien-être à l'école et prévention de la violence, Université Laval), Danielle Leclerc (Université du Québec à Trois-Rivières) et Eric Frenette (Université Laval). Subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) et menée de manière indépendante par ces trois chercheurs, cette enquête a pour but de dresser un portrait de la violence dans les écoles au Québec et de la documenter au fil des ans. L'étude qui prévoit quatre temps de mesures (2013-2015-2017-2019) vise à questionner les élèves, le personnel scolaire et les parents sur différents aspects dont le climat et la vie scolaires

et les interventions éducatives utilisées en prévention, en gestion et en évaluation de la violence. Les données utilisées dans la présente étude font partie de leur deuxième année de collecte de données de l'équipe, soit de 2015. Elles portent plus précisément sur les perceptions des élèves du climat et de la vie scolaires et des interventions éducatives en matière de prévention de la violence, pratiquées par le personnel scolaire.

L'échantillon de 2015 comprend 144 écoles primaires et 73 écoles secondaires. Ces écoles se situent sous la juridiction géographique des onze Directions régionales du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). Elles proviennent majoritairement du secteur francophone et sont des établissements d'enseignement publics. Selon l'indice socioéconomique (IMSE) attribué par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012), les écoles primaires du secteur public du présent échantillon présentent un niveau de favorisation/défavorisation de 1 à 3 dans le cas de 31,0 % d'entre elles, de 4 à 6 dans le cas de 37,2 % et de 7 à 10 dans celui de 31,7 % des écoles. Les indices socioéconomiques de favorisation/défavorisation des écoles secondaires sont pour 31,2 % d'entre elles d'un niveau correspondant de 1 à 3, pour 29,2 % de niveau 4 à 6 et pour 39,6 % d'entre elles entre 7 à 10. Rappelons que plus l'indice est proche de 10, plus l'école est dite défavorisée.

Dans les 144 écoles primaires de l'échantillon, 17 098 élèves ont participé à l'étude dont autant de garçons ($n = 8\,549$) que de filles ($n = 8\,549$). Leur répartition dans les

différents niveaux scolaires étudiés est plutôt équilibrée soit 34,6 % sont en quatrième année, 31,1 % en cinquième et 33,3 % sont en sixième année. Il y a 1 % des élèves qui rapportent être dans un autre niveau, par exemple, en classe ressource. Au total, 1 370 membres du personnel scolaire de ces 144 écoles primaires ont répondu au questionnaire (QSVE-R/personnel). De ce nombre, 1 190 sont des enseignants majoritairement de sexe féminin (89,5 %).

Dans les 73 écoles secondaires de l'échantillon, 33 747 élèves ont participé à l'étude dont 15 485 garçons (45,9 %) et 18 262 filles (54,1 %). Ils sont 7 272 (21,5 %) en secondaire 1, 7 173 (21,2 %) en secondaire 2, 6 676 (19,8 %) en secondaire 3, 6 126 (18,1 %) en secondaire 4 et 5 530 (16,4 %) en secondaire 5. Trois pourcents des 33 747 jeunes de l'échantillon disent fréquenter un autre niveau scolaire par exemple, une classe ressource. Du côté du personnel scolaire, ils sont 1 212 à avoir répondu au questionnaire (QSVE-R/personnel). De ce nombre 1 029 (85 %) sont des enseignants pour lesquels deux sur trois sont de sexe féminin.

Procédure

Au printemps 2015, les élèves ont répondu au questionnaire QSVE-R/élèves de manière électronique en groupe en étant encadrés par le responsable SÉVEQ de chaque école ou par l'un de ses accompagnateurs préalablement formés à la méthode de collecte

de données. Le personnel scolaire (enseignant, professionnel et autres personnels) a été invité, par courriel et par la direction de son établissement, à remplir le questionnaire QSVE-R/personnel scolaire via un lien électronique sécurisé. Tous les questionnaires ont été remplis de façon anonyme et le nom des écoles participantes demeure confidentiel. Les données recueillies ont été systématiquement enregistrées sur une base de données via une base sécurisée.

Instruments de mesure

Les élèves ont répondu à la version qui leur est destinée du « Questionnaire sur la Sécurité et la Violence à l'École – Révisé » (QSVE-R/élèves) (Beaumont, Paquet, Leclerc et Frenette, 2013). Ce questionnaire permet de recueillir des données démographiques et la perception de l'élève en lien avec le climat et la vie scolaires, les comportements d'agression et à risque observés à l'école, les agressions subies et les lieux à risques dans et autour de l'école. Les données démographiques et leur perception du climat et de la vie dans leur école sont celles retenues, ce qui explique l'attention particulière portée à la description de ces mesures dans ce qui suit. Le questionnaire QSVE-R/élèves débute sur une série de questions démographiques permettant de connaître notamment le sexe et l'âge des élèves répondants.

Climat et vie scolaires. La perception du climat et de la vie scolaire est évaluée dans un modèle en quatre facteurs (sécurité, justice, relations interpersonnelles/soutien, engagement/attachement). Une analyse factorielle confirmatoire montre, tant au primaire qu'au secondaire, un très bon ajustement. Au primaire, les indices d'ajustement CFI = 0,969, NNFI = 0,965, RSMEA = 0,048 et chi-carré/dl = 30. Au secondaire, ces indices sont CFI = 0,951, NNFI = 0,946, RSMEA = 0,07 et chi-carré/dl = 166,99.

Beaumont *et al.* (2014, p.27) définissent la composante « climat de sécurité » dans le QSVE-R comme étant :

la perception qu'ont les élèves d'évoluer dans un milieu scolaire qui fournit un encadrement sécurisant, soutenu par des pratiques éducatives adéquates. Il s'agit aussi du sentiment de confiance et de liberté à pouvoir fréquenter son établissement scolaire sans crainte d'être atteint dans son intégrité physique ou morale (Benbenishty et Astor, 2005; Cohen, McCabe *et al.*, 2009).

Cette perception est évaluée à partir de sept items pour lesquels les élèves doivent indiquer s'ils sont : tout à fait en désaccord, plutôt en désaccord, plutôt d'accord ou tout à fait d'accord. Les items sont par exemple : je me sens en sécurité à l'école; les adultes de l'école interviennent lorsque des élèves ridiculisent ou excluent d'autres élèves. La consistance interne (alpha de Cronbach) de ces items est à 0,74 pour le primaire et à 0,80 pour le secondaire.

La composante « relations interpersonnelles/soutien » du climat scolaire se définit comme suit :

la perception de la qualité des relations interpersonnelles entre les élèves, entre les élèves et les adultes, au respect entre les individus et à la façon dont ils s'apportent du soutien. Comprend aussi la capacité d'écoute des adultes et leur préoccupation des problèmes personnels et scolaires des élèves. (Cohen, Fege et Pickeral, 2009; Payne, 2008) (cités dans Beaumont *et al.*, 2014, p.27)

Cette perception est mesurée à partir de dix items pour lesquels les participants doivent indiquer s'ils sont : tout à fait en désaccord, plutôt en désaccord, plutôt d'accord ou tout à fait d'accord. Les items sont par exemple : j'ai de bonnes relations avec mes enseignants, je connais au moins un adulte dans l'école avec qui je suis à l'aise de parler si j'ai un problème, je sais où trouver de l'aide à l'école si quelqu'un me menace ou veut s'en prendre à moi. La consistance interne (alpha de Cronbach) de ces items est à 0,78 pour le primaire et à 0,80 pour le secondaire.

Interventions pratiquées par le personnel scolaire. Le personnel scolaire est invité à rapporter les interventions pratiquées en prévention, gestion et évaluation, et ce, au cours des deux dernières années. Une analyse factorielle confirmatoire montre que le modèle à trois facteurs (prévention, gestion, évaluation) présente un bon ajustement. Au primaire, les indices d'ajustement CFI = 0,910, NNFI = 0,898, RSMEA = 0,080 et chi-carré/dl = 9,6. Au secondaire, ces indices sont CFI = 0,936, NNFI = 0,928,

RSMEA = 0,65 et chi-carré/dl = 6,27. Seules les pratiques préventives sont retenues dans la présente étude et seront ainsi décrites.

Les interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels en milieu scolaire visent à faire diminuer le risque d'apparition de tout type de conduite négative (Benbenishty et Astor, 2005 cités dans Beaumont *et al.*, 2014). Le personnel enseignant et professionnel s'est prononcé sur neuf types d'intervention préventive liée à la violence à l'école. Ces items sont : 1) j'ai invité des parents à participer à une activité en lien avec la violence à l'école; 2) j'ai participé à un comité visant à mettre en place des activités de prévention de la violence applicables à toute l'école; 3) j'ai animé une activité préventive sur le sujet de la violence en classe; 4) j'ai contribué à mettre sur pied ou j'ai participé à des activités destinées aux élèves en difficulté de comportement; 5) j'ai animé des activités éducatives ou des discussions en classe suite à des événements violents survenus à l'école; 6) j'ai animé des activités de groupe visant le développement des habiletés sociales chez les jeunes; 7) j'ai utilisé des activités visant le développement de la collaboration entre les élèves (ex. : coopérative scolaire, tutorat); 8) j'ai consulté des collègues sur les moyens à prendre pour prévenir la violence à l'école; 9) j'ai consulté un professionnel de l'école pour prévenir les comportements violents de certains élèves. Le personnel est invité à indiquer la fréquence à laquelle il a pratiqué ces activités, soit jamais, quelques fois (une à deux fois) ou souvent (quatre fois et plus). La consistance interne (alpha de Cronbach) de ces neuf items est de 0,774 au primaire et de 0,766, au secondaire.

Analyses

La variable « interventions pratiquées en prévention par les enseignants et les professionnels » sera utilisée comme variable indépendante. La variable dépendante sera la « perception des élèves du climat de sécurité ». La « perception des élèves du climat sur les relations interpersonnelles/soutien » servira de variable médiatrice dans les analyses. Fait particulier et dans le contexte de la présente étude, l'unité d'analyse est l'école.

Une variable médiatrice décrit le processus qui s'opère pour que la variable indépendante influence la variable dépendante (Baron et Kenny, 1986). Des régressions linéaires seront effectuées pour évaluer l'effet individuel et combiné qu'ont les variables indépendante et médiatrice sur la variable dépendante (Field, 2013). Ces analyses permettront de faire la démonstration claire des liens qui existent entre les interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels en milieu scolaire, le sentiment de sécurité perçu par les élèves et la qualité des relations interpersonnelles et du soutien. Ces liens pourront par la suite soutenir l'élaboration et l'application d'interventions préventives dans les écoles.

Pour réaliser les analyses de régressions avec une variable médiatrice, l'outil PROCESS (Hayes, 2012) a été ajouté au logiciel d'analyses statistiques SPSS (IBM Corp., 2016). Cet outil permet de tester du même coup l'effet direct de la variable indépendante

sur la variable dépendante et l'effet indirect de la variable indépendante sur la variable dépendante lorsque celui-ci est combiné à l'effet de la variable médiatrice. Pour tester cet effet indirect, l'outil PROCESS utilisera le *bootstrapping* (Efron et Tibshirani, 1993) pour générer un intervalle de confiance. Le *bootstrapping* est préférée au test Sobel dans ces analyses, car l'échantillon est relativement petit et il possède une faible variance. Cette méthode consiste à utiliser les données d'un échantillon comme si celui-ci était en fait la population et d'en extraire de plus petits échantillons (*bootstrap*). Lorsque chaque donnée est tirée pour faire partie d'un échantillon, elle est ensuite remise dans l'échantillon de départ avant qu'un autre tirage soit effectué. Le paramètre calculé l'est alors dans chaque échantillon *bootstrap*. Cette opération est répétée mille fois par le logiciel et les paramètres estimés sont ensuite ordonnés pour déterminer les limites d'un intervalle de confiance à 95 %. Ce dernier permet d'affirmer que les résultats obtenus sont significatifs et qu'ils représentent donc la réalité (Field, 2013).

Pour atteindre les objectifs de recherche énoncés précédemment, les analyses devront permettre de tester les hypothèses de recherche suivantes : 1) les interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels prédisent le sentiment de sécurité perçu par les élèves; 2) les interventions préventives pratiquées par les enseignants prédisent la qualité des relations interpersonnelles et du soutien; 3) la qualité des relations interpersonnelles et du soutien prédit le sentiment de sécurité perçu par les élèves; et 4) la relation entre les interventions préventives pratiquées par les enseignants

et le sentiment de sécurité perçu par les élèves doit être plus faible après avoir ajouté la qualité des relations interpersonnelles et du soutien qu'avant de l'avoir ajouté dans l'équation.

Résultats

Ce chapitre aborde tout d'abord les résultats des statistiques descriptives, soit le pourcentage (%) des élèves du primaire et du secondaire ayant répondu aux items du climat de sécurité et de la qualité des relations interpersonnelles et du soutien et le pourcentage (%) du personnel du primaire et du secondaire ayant pratiqué des activités de prévention de la violence au cours des deux dernières années. Il présente ensuite les analyses de corrélations entre les variables étudiées et finalement, les analyses de régressions, soit l'effet total non-standardisé des interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels du primaire, puis du secondaire sur le sentiment de sécurité perçu par leurs élèves respectifs et les effets directs non-standardisés et indirect standardisé des interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels au secondaire sur le sentiment de sécurité perçu par les élèves du secondaire.

Analyses des données

Statistiques descriptives

Dans les écoles primaires et secondaires de cet échantillon, les élèves disent se sentir en sécurité. Comme le présentent les Tableaux 1 et 2, le pourcentage des élèves qui se disent tout à fait en accord ou plutôt d'accord avec les sept items rattachés au sentiment

de sécurité varient entre 71,3 % et 94,9 % au primaire et entre 62,6 % et 94,0 %, au secondaire. Au primaire, les élèves sont majoritairement (94,9 %) d'accord pour dire que les règles sont claires dans l'école concernant la violence, alors qu'ils sont près de trois sur quatre (71,3 %) à reconnaître que les adultes interviennent lorsqu'un élève se fait insulter ou menacer sur Internet. Au secondaire, les élèves sont majoritairement d'accord (94,0 %) pour dire qu'ils se sentent en sécurité à leur école, tandis qu'ils sont près de six sur dix à reconnaître que les adultes interviennent lorsqu'un élève se fait insulter ou menacer sur Internet. Considérant l'échelle de Likert qui s'étend de 1 à 4 (tout à fait en désaccord à tout à fait en accord), le score moyen pour l'ensemble des items de la dimension climat de sécurité est de 3,45 ($\acute{E}T = 0,12$) au primaire et de 3,25 ($\acute{E}T = 0,15$).

Tableau 1

Pourcentage (%) des élèves du primaire ayant répondu aux items du climat de sécurité et de la qualité des relations interpersonnelles et du soutien

	Tout à fait d'accord %	Plutôt d'accord %	Plutôt en désaccord %	Tout à fait désaccord %
Sentiment de sécurité				
Les règles sont très claires concernant la violence.	79,3	15,6	3,0	2,1
Adultes interviennent si bataille ou qu'un élève frappe un autre élève.	76,8	16,9	4,3	2,0
Je me sens en sécurité.	61,4	32,2	4,7	1,8
Je me sens en sécurité/chemin école.	56,6	31,1	9,1	3,2
La surveillance des adultes est adéquate.	54,4	34,3	8,5	2,8
Adultes interviennent si des élèves ridiculisent ou excluent un autre élève.	53,5	33,1	9,8	3,6
Adultes interviennent si des élèves insultent ou menaces par internet.	45,4	25,9	14,2	14,5
Relations/soutien				
J'ai des amis à l'école.	88,0	8,3	2,2	1,5
Les enseignants aident les élèves à bien réussir.	80,8	16,0	1,7	1,5
Je sais où trouver de l'aide si quelqu'un menace ou veut s'en prendre à moi.	75,2	17,2	4,4	3,2
Ça me dérange de voir quelqu'un se faire traiter de manière irrespectueuse.	72,0	19,1	4,8	4,1
J'ai de bonnes relations avec mes enseignants.	70,8	23,8	3,7	1,8
Je connais au moins un adulte avec qui je suis à l'aise de parler lorsque j'ai un problème.	65,7	22,5	6,8	5,0
Je me rends compte quand les personnes sont tristes, même si elles ne disent rien.	61,3	29,7	5,9	3,1
Je ressens une forte envie d'aider lorsque je vois une personne bouleversée.	60,7	30,7	6,3	2,4
Quand je vois un ou des élèves s'en prendre à un autre, j'interviens pour aider la victime.	46,5	37,4	11,1	5,0
Les relations entre les élèves sont bonnes.	33,6	50,4	13,4	2,6

Tableau 2

Pourcentage (%) des élèves du secondaire ayant répondu aux items du climat de sécurité et de la qualité des relations interpersonnelles et du soutien

	Tout à fait d'accord %	Plutôt d'accord %	Plutôt en désaccord %	Tout à fait désaccord %
Sentiment de sécurité				
Je me sens en sécurité/chemin école.	62,5	30,4	4,6	2,5
Je me sens en sécurité.	61,7	32,3	3,6	2,3
Adultes interviennent si bataille ou qu'un élève frappe un autre élève.	57,7	32,9	6,3	3,1
Les règles sont très claires concernant la violence.	54,7	32,6	8,7	4,0
La surveillance des adultes est adéquate.	37,2	48,4	10,8	3,6
Adultes interviennent si des élèves ridiculisent ou excluent un autre élève.	28,7	43,6	20,9	6,8
Adultes interviennent si des élèves insultent ou menacent par internet.	24,9	37,7	25,3	12,2
Relations/soutien				
J'ai des amis à l'école.	87,1	8,9	1,7	2,3
Ça me dérange de voir quelqu'un se faire traiter de manière irrespectueuse.	60,7	27,4	7,0	4,9
Je sais où trouver de l'aide si quelqu'un menace ou veut s'en prendre à moi.	55,3	31,3	8,5	4,8
Les enseignants aident les élèves à bien réussir.	49,7	41,4	6,1	2,8
J'ai de bonnes relations avec mes enseignants.	48,3	42,2	6,8	2,8
Je me rends compte quand les personnes sont tristes, même si elles ne disent rien.	47,6	37,8	10,4	4,2
Je connais au moins un adulte avec qui je suis à l'aise de parler lorsque j'ai un problème.	46,2	28,9	15,2	9,8
Je ressens une forte envie d'aider lorsque je vois une personne bouleversée.	40,9	40,9	13,7	4,5
Les relations entre les élèves sont bonnes.	27,1	57,3	12,4	3,2
Quand je vois un ou des élèves s'en prendre à un autre, j'interviens pour aider la victime.	24,2	43,5	24,8	7,6

Les élèves, du primaire et du secondaire, voient également positivement les relations interpersonnelles et le soutien dans leur école. Les Tableaux 1 et 2 exposent les pourcentages des élèves ayant répondu aux items liés à la qualité perçue des relations interpersonnelles et du soutien. Le pourcentage des élèves qui se disent plutôt en accord ou tout à fait en accord avec ces items varie entre 84,0 % et 96,8 % au primaire et entre 67,7 % et 96,0 %, au secondaire. Les élèves du primaire sont majoritairement d'accord (96,8 %) pour dire que les enseignants les aident à bien réussir, alors qu'ils sont un peu plus de huit sur dix (84,0 %) à dire que les relations entre eux sont bonnes. Au secondaire, ils sont majoritairement d'accord (96,0 %) pour reconnaître qu'ils ont des amis à l'école, tandis qu'ils sont un peu moins de sept sur dix (67,7 %) à dire qu'ils sont prêts à aider un autre élève si quelqu'un s'en prend à ce dernier. Considérant l'échelle de Likert qui s'étend de 1 à 4 (tout à fait en désaccord à tout à fait en accord), le score moyen pour l'ensemble des items de la dimension qualité des relations interpersonnelles et du soutien est de 3,53 ($ET = 0,10$) au primaire et de 3,29 ($ET = 0,12$).

Tableau 3

*Pourcentage (%) du personnel du primaire ayant pratiqué
des activités de prévention de la violence au cours des deux dernières années*

	Jamais %	Quelques fois (1 à 3 fois) %	Souvent (4 fois et +) %
J'ai utilisé des activités visant le développement de la collaboration entre les élèves (p. ex. : coopérative scolaire, tutorat).	21,9	38,7	39,4
J'ai consulté des collègues sur les moyens à prendre pour prévenir la violence à l'école.	22,8	55,6	21,6
J'ai consulté un professionnel de l'école pour prévenir les comportements violents de certains élèves.	22,8	53,0	24,1
J'ai animé des activités de groupe visant le développement des habiletés sociales chez les jeunes.	25,8	36,3	37,9
J'ai animé une activité préventive sur le sujet de la violence en classe.	33,4	42,4	24,1
J'ai animé des activités éducatives ou des discussions en classe suite à des événements violents survenus à l'école.	52,1	35,1	12,8
J'ai contribué à mettre sur pied ou j'ai participé à des activités destinées aux élèves en difficulté de comportement.	54,9	34,5	10,7
J'ai participé à un comité visant à mettre en place des activités de prévention de la violence applicables à toute l'école.	69,8	22,0	8,2
J'ai invité des parents à participer à une activité en lien avec la violence à l'école.	94,6	5,1	0,3

Tableau 4

Pourcentage (%) du personnel du secondaire ayant pratiqué des activités de prévention de la violence au cours des deux dernières années

	Jamais %	Quelques fois (1 à 3 fois) %	Souvent (4 fois et +) %
J'ai utilisé des activités visant le développement de la collaboration entre les élèves (p. ex. : coopérative scolaire, tutorat).	38,8	37,9	23,3
J'ai consulté un professionnel de l'école pour prévenir les comportements violents de certains élèves.	40,5	49,8	9,7
J'ai consulté des collègues sur les moyens à prendre pour prévenir la violence à l'école.	45,7	46,1	8,2
J'ai animé des activités de groupe visant le développement des habiletés sociales chez les jeunes.	58,7	31,1	10,2
J'ai contribué à mettre sur pied ou j'ai participé à des activités destinées aux élèves en difficulté de comportement.	66,3	24,9	8,9
J'ai animé une activité préventive sur le sujet de la violence en classe.	67,5	27,6	4,9
J'ai animé des activités éducatives ou des discussions en classe suite à des événements violents survenus à l'école.	79,1	18,8	2,1
J'ai participé à un comité visant à mettre en place des activités de prévention de la violence applicables à toute l'école.	81,6	14,4	4,1
J'ai invité des parents à participer à une activité en lien avec la violence à l'école.	97,9	2,0	0,1

Les Tableaux 3 et 4 présentent les pourcentages du personnel scolaire, du primaire et du secondaire, ayant pratiqué des activités de prévention de la violence au cours des deux dernières années. Ces pourcentages touchent les neuf activités ciblées. Au primaire, le personnel dit utiliser fréquemment les activités visant le développement de la collaboration entre les élèves et ensuite, la consultation des collègues sur les moyens à

prendre pour prévenir la violence et la consultation d'un professionnel de l'école pour prévenir les comportements violents de certains élèves. Les activités privilégiées par le plus grand nombre de membres du personnel demeurent les mêmes au secondaire, bien que les pourcentages du personnel du secondaire à les utiliser sont moindres qu'au primaire. L'activité la moins populaire, au primaire et au secondaire, est l'invitation des parents à participer à une activité en lien avec la violence à l'école. Le pourcentage du personnel qui mentionne l'avoir fait au moins une fois au cours des deux dernières années est de 5,4 % au primaire et de 2,1 %, au secondaire. Considérant l'échelle de Likert qui s'étend de 1 à 3 (jamais à souvent 4 fois et plus), le score moyen pour l'ensemble des items de la dimension activités préventives utilisées au cours des deux dernières années est de 1,75 ($\acute{E}T = 0,21$) au primaire et de 1,46 ($\acute{E}T = 0,17$) au secondaire.

Analyses de corrélations

L'analyse statistique montre une corrélation positive de 0,834** entre le sentiment de sécurité perçu par les élèves du primaire et la qualité des relations interpersonnelles et du soutien perçue par ces élèves. Cette corrélation est significative $r_{(133)} = 0,834, p < 0,01$. L'analyse statistique montre une corrélation négative de - 0,058 entre le sentiment de sécurité perçu par les élèves du primaire et les interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels dans une école primaire. Cette corrélation n'est pas significative $r_{(120)} = - 0,058, p = 0,525$. Entre la qualité des relations interpersonnelles et du soutien perçue par les élèves du primaire et les interventions préventives pratiquées par

les enseignants et les professionnels dans une école primaire, l'analyse statistique montre une corrélation négative de $-0,075$. Cette corrélation n'est pas significative $r_{(120)} = -0,075, p = 0,415$.

L'analyse statistique montre une corrélation positive de $0,922^{**}$ entre le sentiment de sécurité perçu par les élèves du secondaire et la qualité des relations interpersonnelles et du soutien perçue par ces élèves. Cette corrélation est significative $r_{(70)} = 0,922, p < 0,01$. L'analyse statistique montre une corrélation négative de $-0,354^{**}$ entre le sentiment de sécurité perçu par les élèves du secondaire et les interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels du secondaire. Cette corrélation est significative $r_{(69)} = -0,354, p < 0,01$. Finalement, entre la qualité des relations interpersonnelles et du soutien perçue par les élèves du secondaire et les interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels du secondaire, l'analyse statistique montre une corrélation négative de $-0,414^{**}$. Cette corrélation est significative $r_{(69)} = -0,414, p < 0,01$.

Analyses de régressions

L'analyse de régression avec une variable médiatrice est valable lorsque des conditions d'application sont respectées : 1) il y a un effet direct et significatif entre la variable indépendante et la variable dépendante (effet total), cette condition doit être

respectée pour passer à l'analyse de médiation; 2) il y a un effet direct et significatif entre la variable indépendante et la variable médiatrice, autrement dit, la variable indépendante, le prédicteur, doit prédire significativement la variable médiatrice; 3) il y a un effet direct et significatif entre la variable médiatrice et la variable dépendante, la variable médiatrice prédit donc significativement la variable dépendante et 4) après la médiation, la variable indépendante doit prédire la variable dépendante dans une moindre proportion que lorsqu'elle est testée en relation simple (effet total décrit par la condition d'application 1).

La Figure 1 illustre l'effet total non-standardisé entre la variable indépendante et la variable dépendante (Field, 2013). L'effet est non significatif ($b = -0,014$, $p = 0,506$) entre les interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels du primaire (VI) et le sentiment de sécurité perçu par les élèves du primaire (VD). La première condition d'application à respecter pour réaliser une analyse de régression avec une variable médiatrice n'étant pas remplie, il n'est pas possible de procéder à l'analyse de médiation.

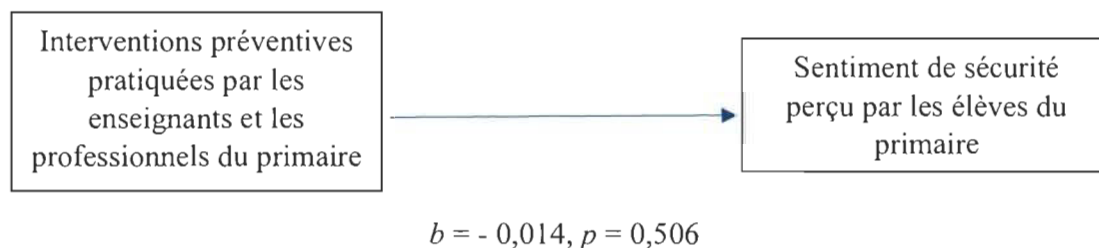


Figure 1. Effet total non-standardisé des interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels du primaire sur le sentiment de sécurité perçu par les élèves du primaire.

La Figure 2 illustre l'effet total non-standardisé entre la variable indépendante et la variable dépendante (Field, 2013). Il y a donc un effet significatif ($b = -0,323, p = 0,003$) entre les interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels du secondaire (VI) et le sentiment de sécurité perçu par les élèves du secondaire (VD) (condition d'application 1).

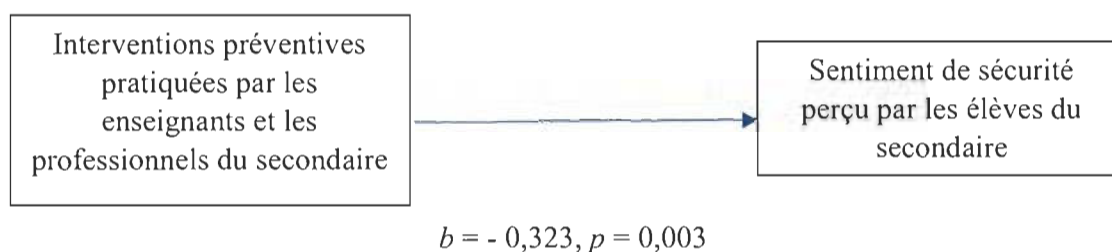


Figure 2. Effet total non-standardisé des interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels du secondaire sur le sentiment de sécurité perçu par les élèves du secondaire.

La Figure 3 illustre les effets directs non-standardisés de la variable indépendante sur la variable médiatrice et de la variable médiatrice sur la variable dépendante, l'effet indirect standardisé de la variable indépendante sur la variable dépendante lorsque celui-ci est combiné à l'effet de la variable médiatrice et l'effet direct non-standardisé restant de la variable indépendante sur la variable dépendante (Field, 2013). Les interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels du secondaire (VI) ont un effet direct non-standardisé significatif ($b = -0,289, p < 0,001$) sur la perception qu'ont les élèves du secondaire de la qualité des relations interpersonnelles et du soutien (VM) (condition d'application 2). La qualité des relations interpersonnelles et du soutien perçue par les élèves du secondaire (VM) a un effet direct non-standardisé significatif ($b = 1,225,$

$p < 0,001$) sur le sentiment de sécurité perçu par ces élèves (VD) (condition d'application 3). L'effet indirect standardisé des interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels du secondaire (VI) sur le sentiment de sécurité perçu par les élèves du secondaire (VD), lorsqu'il est médiatisé par la qualité des relations interpersonnelles et du soutien (VM), est significatif ($b = -0,388$, 95 % IC $[-0,549, -0,159]$). L'intervalle de confiance *bootstrap* à 95 % se situe entre $-0,549$ et $-0,159$ et ne comprend pas la valeur 0 ce qui permet de conclure qu'il y a effectivement présence d'un effet de médiation. Finalement, l'effet direct non-standardisé restant (après médiation) entre les interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels du secondaire (VI) et le sentiment de sécurité perçu par les élèves du secondaire (VD) est plus petit que l'effet total non-standardisé (avant médiation), $b = 0,031$, $p = 0,511 < b = -0,323$, $p = 0,003$ (condition d'application 4).

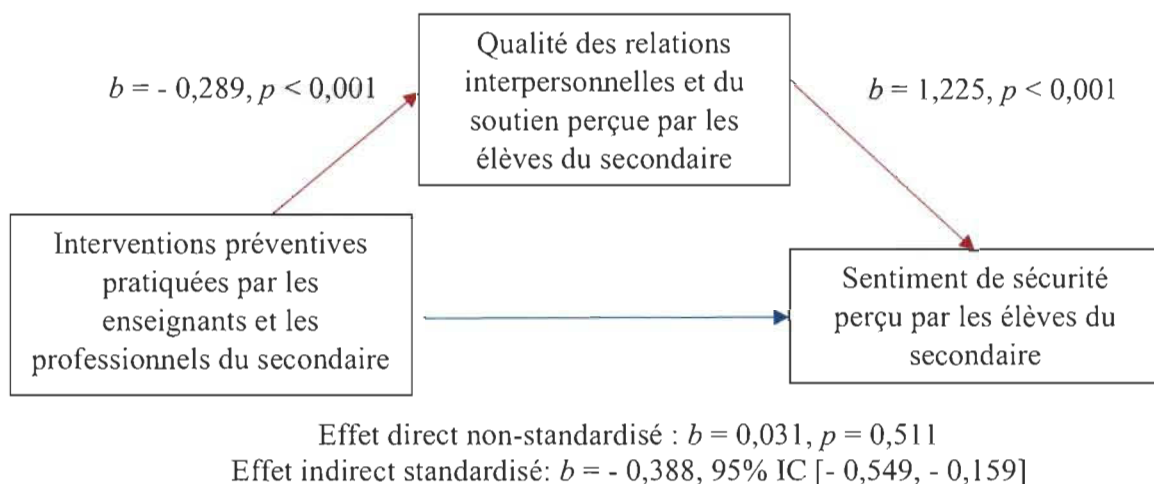


Figure 3. Effets directs non-standardisés et indirect standardisé des interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels du secondaire sur le sentiment de sécurité perçu par les élèves du secondaire.

Présentation des résultats

Les résultats de l'analyse de régression avec variable médiatrice indiquent que les interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels du secondaire ont un effet négatif sur la qualité des relations interpersonnelles et du soutien, autrement dit, plus il y a d'interventions de prévention de la violence, moins la qualité des relations interpersonnelles et du soutien est bonne. Les résultats indiquent également que la qualité des relations interpersonnelles et du soutien a une forte influence positive sur le sentiment de sécurité perçu par les élèves du secondaire. Finalement, les résultats de cette même analyse permettent de conclure que les interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels du secondaire ont un effet indirect négatif significatif sur le sentiment de sécurité perçu par les élèves du secondaire lorsque la qualité des relations interpersonnelles et du soutien perçue par les élèves de secondaire agit en tant que variable médiatrice dans cette relation : $b = -0,388$, 95 % IC [- 0,549, - 0,159].

Discussion

Interprétation des résultats

Le premier objectif de cette étude était de décrire les climats de sécurité, de relations interpersonnelles et de soutien de même que les interventions de prévention de la violence pratiquées par les enseignants et les professionnels des écoles primaires et secondaires québécoises. Les résultats présentés dans les Tableaux 1 et 2 montrent qu'une majorité d'élèves du primaire et du secondaire ont une perception positive du climat de sécurité et des relations interpersonnelles et du soutien dans son école.

Au primaire et au secondaire, les élèves soutiennent qu'ils ont de bonnes relations avec leurs enseignants, 94,6 % au primaire et 90,5 % au secondaire et que ceux-ci les aident à bien réussir, 96,8 % au primaire et 91,1 % au secondaire. Toutefois, 27,7 % des élèves du secondaire, comparé à 13,4 % des élèves du primaire, rapportent que les adultes n'interviennent pas si des élèves ridiculisent ou en excluent un autre. De plus, ce sont 25 % des élèves du secondaire et 11,8 % de ceux du primaire qui soulignent qu'ils ne connaissent pas au moins un adulte avec qui ils sont à l'aise de parler lorsqu'ils ont un problème. Ces informations sont préoccupantes, car ces pourcentages doublent entre le primaire et le secondaire allant jusqu'à représenter un élève sur quatre au secondaire et parce qu'un élève qui fréquente une école où il y a absence de soutien de ses enseignants est plus à risque de vivre de la victimisation (Astor, Guerra et Van Acker, 2010).

Pour cinq items de la composante relations/soutien qui réfèrent aux relations élèves-élèves, soit : « Je ressens une forte envie d'aider lorsque je vois une personne bouleversée », « Ça me dérange de voir quelqu'un se faire traiter de manière irrespectueuse », « Je me rends compte quand les personnes sont tristes, même si elles ne disent rien », « Quand je vois un ou des élèves s'en prendre à un autre, j'interviens pour aider la victime » et « Les relations entre les élèves sont bonnes », les résultats montrent qu'entre 8,7 % et 16,0 % des élèves du primaire et entre 11,9 % et 32,4 % des élèves du secondaire sont en désaccord avec l'affirmation proposée. Ces pourcentages représentent un nombre considérable d'élèves dans une école. Ces élèves bénéficieraient de l'implantation d'un programme de développement de saines habitudes de vie relationnelle et de compétences socio-émotionnelles comme le suggèrent Beaumont *et al.* (2018).

L'item se rattachant au sentiment de sécurité avec lequel les élèves du primaire (28,7 %) et du secondaire (37,5 %) sont le plus en désaccord est « Des adultes interviennent si des élèves insultent ou menacent par internet ». La responsabilité de l'intervention en lien avec la violence sur internet appartient à la fois aux parents, car le geste est souvent commis de la maison, et à l'école, où les conséquences sont souvent vécues. Des interventions systémiques impliquant les parents et les enseignants dans ces situations seraient plus efficaces à long terme (Beaumont *et al.*, 2016). Cependant, les résultats présentés dans les Tableaux 3 et 4 montrent que 94,6 % des enseignants et des professionnels du primaire et 97,9 % du secondaire n'ont jamais invité des parents à

participer à une activité en lien avec la violence à l'école au cours des deux dernières années.

En réponse au deuxième objectif de cette étude, les analyses n'ont pas permis de démontrer que les interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels du primaire ont un effet sur le climat scolaire. Toutefois, il est possible de confirmer qu'au secondaire, les interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels en milieu scolaire ont un effet négatif sur le climat scolaire.

Le troisième objectif de cette étude était de vérifier si la perception qu'ont les élèves de la qualité des relations interpersonnelles et du soutien à l'école est une variable médiatrice entre les interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels de l'école et la perception d'un climat scolaire sécuritaire. L'analyse de médiation n'a pas été réalisée avec les données provenant du primaire, car l'effet total non-standardisé entre la variable indépendante et la variable dépendante n'était pas significatif, condition préalable essentielle pour faire l'analyse de médiation. En ce qui a trait aux données provenant du secondaire, non seulement la qualité des relations interpersonnelles et du soutien à l'école s'est effectivement avérée être une variable médiatrice entre les interventions pratiquées en prévention par les enseignants et les professionnels et la perception d'un climat scolaire sécuritaire, elle y assure dans les faits une médiation totale. La médiation est totale, car l'effet direct non-standardisé restant

après la médiation n'est pas statistiquement significatif (Klein, Marchal et Van der Linden, 2008).

Les résultats obtenus signifient qu'en moyenne dans une école secondaire au Québec, plus les enseignants et les professionnels font des interventions préventives, plus la qualité des relations interpersonnelles et du soutien dans cette école se détériore. De plus, bien que la qualité des relations interpersonnelles et du soutien ait un effet positif sur le sentiment de sécurité perçu par les élèves, l'effet indirect des interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels fait tout de même diminuer le sentiment de sécurité perçu par les élèves. Il semble y avoir une incohérence dans l'implantation des interventions préventives. Sont-elles mises en place trop tard, lorsque le climat s'est déjà détérioré et qu'on devrait plutôt faire des interventions de gestion? Sont-elles faites par les bons intervenants? Si les élèves ont des relations de qualité avec leurs enseignants et que c'est un professionnel inconnu des élèves qui est responsable des interventions préventives, son message est-il reçu par les élèves? Ces derniers perdent-ils confiance en leurs enseignants lorsqu'ils constatent qu'ils ne sont pas les intervenants désignés pour les aider?

Limites

La principale limite de cette recherche est que les données contenues dans la base de données représentent les moyennes dans une école. Cette représentation rend les données très homogènes et dépersonnalisées. L'homogénéité, créée entre autres par l'absence de données aberrantes, fait en sorte que la variance entre les données est très faible. Dans les faits, la variance ici est la variation entre les moyennes et la moyenne des moyennes. On peut donc dire que les données sont très centralisées. La dépersonnalisation des données quant à elle, limite l'exploration possible de ces données et laisse de nombreuses questions sans réponse, ce qui limite les possibilités d'explication des résultats obtenus.

Analyse des résultats

L'analyse des résultats est présentée d'un point de vue psychoéducatif, selon les composantes d'une activité structurée décrites par Gendreau (Gendreau, 2001).

Les sujets sont au cœur de la planification de l'intervention. Le terme « sujet » fait ici référence aux élèves individuellement et au groupe d'élèves pour lesquels les interventions préventives sont conçues et auxquels elles sont présentées. Ces groupes d'élèves doivent être le point focal de l'intervention, c'est-à-dire qu'une intervention

préventive liée à la violence doit tenir compte du vécu des élèves auxquels elle est présentée pour que ceux-ci se sentent interpellés à un niveau convenable. Le niveau de convenance de l'activité doit permettre aux élèves de progresser, d'apprendre (Renou, 2005). Il doit donc représenter un défi pour lequel les élèves ont les capacités d'adaptation nécessaires. Dans la présente étude, il aurait été intéressant d'avoir les moyennes par niveau académique pour ainsi voir si les interventions sont davantage adaptées aux élèves d'une année du primaire ou du secondaire plutôt qu'une autre. Le sentiment de sécurité perçu par les élèves plus anciens est peut-être plus élevé grâce aux liens qu'ils ont créés au fil des années ou à l'inverse, ce sentiment peut s'affaiblir avec le temps si les élèves fréquentent une école dans laquelle la violence est très présente. Ces différentes caractéristiques du groupe de sujets doivent être prises en considération lors de l'élaboration et de l'actualisation de l'intervention.

Les intervenants, dans le contexte qui nous occupe, sont les enseignants et les professionnels responsables des différentes interventions préventives réalisées. Leur responsabilité s'étend de l'élaboration à l'animation de l'intervention. Gendreau (2001) explique que c'est à travers leur savoir-être, leur savoir-faire et leur savoir que les composantes de l'intervention se transforment en forces. La méthode de présentation des données de la présente recherche ne permet pas de distinguer quel adulte a fait les interventions préventives. S'agit-il d'un enseignant ou d'un professionnel, d'un homme ou d'une femme ? L'intervenant responsable de l'intervention a-t-il plusieurs années

d'expérience ou très peu ? Cette différence d'années d'expérience professionnelle a-t-elle un impact sur la façon dont l'intervention est réalisée ? Dans sa description des intervenants, Gendreau (2001) fait référence à leur savoir-être, qui est décrit par des habiletés, des schèmes relationnels tels que l'empathie, la confiance, la sécurité, la congruence, la considération et la disponibilité. Le savoir-être est essentiel si l'intervenant veut créer un lien avec les élèves et c'est ce lien entre eux qui fera en sorte que les élèves (sujets) et les enseignants (intervenants) se mobiliseront vers l'atteinte de leur objectif (Puskas, 2009).

Les parents sont également considérés comme intervenants et doivent être impliqués dans l'intervention, car lorsque celle-ci sera terminée et par le fait même que se terminera l'implication de l'enseignant et/ou du professionnel, ce sont eux qui seront appelés à prendre le relai auprès de leur enfant quant à la généralisation et au réinvestissement de l'apprentissage fait à l'école. Dans les Tableaux 3 et 4 présentés dans la présente étude, on peut lire que 94,6 % du personnel enseignant et professionnel du primaire et 97,9 % au secondaire n'a jamais invité des parents à participer à une activité en lien avec la violence à l'école au cours des deux années précédant leur participation à l'enquête. Dans l'optique où tous les partenaires tentent d'avoir un seul et même discours face à la violence à l'école, les parents des élèves qui fréquentent ces écoles devraient être impliqués dans les interventions.

Le programme représente le contenu systématisé de l'intervention, soit l'ensemble des activités qui permettront l'atteinte des objectifs fixés (Gendreau, 2001). Les objectifs définissent les résultats attendus de la démarche proposée (objectif général) et décrivent ce vers quoi tend l'apprentissage proposé (objectif spécifique) (Renou, 2005). La prévention de la violence devrait consister en la création de conditions favorisant le développement de liens significatifs et de structures qui feraient en sorte qu'aucun comportement violent ne soit toléré (Carra, 2009; Cohen et Freiberg, 2013). Dans les pratiques préventives proposées aux enseignants et aux professionnels dans l'enquête de Beaumont *et al.* (2016), on remarque que pour quatre des neuf pratiques proposées au primaire et pour six sur neuf au secondaire, plus de la moitié des participants ont répondu n'avoir jamais utilisé lesdites pratiques au cours des deux dernières années. Une des pratiques les plus utilisées, seulement 22,8 % des répondants du primaire et 40,5 % des répondants du secondaire n'y avaient jamais eu recours au cours des deux dernières années, est de consulter un professionnel de l'école pour prévenir les comportements violents de certains élèves. Malheureusement, pour que la prévention de la violence en milieu scolaire soit davantage efficace, elle doit s'adresser à tous (Camodeca et Groosens, 2005; Kärnä, 2012; Labbé, 2009; Richard, Shneider et Mallet, 2011; Salmivalli, 2014). De plus, tel que recommandé par Beaumont *et al.* (2016), les interventions préventives devraient être faites dans une approche systémique et globale, ce qui les rendraient plus efficaces à long terme et qui contribuerait au développement d'une culture d'entraide.

Le système de responsabilité fait référence à l'ensemble des rôles et des fonctions que les élèves, les enseignants, les professionnels et les parents doivent assumer afin que les objectifs poursuivis soient atteints (Gendreau, 2001). Tel que mentionné ci-haut, les pratiques préventives utilisées ne s'adressent pas à tous comme elles le devraient. Nous pouvons donc présumer que des élèves peuvent avoir l'impression de ne pas être écoutés et/ou de ne pas être concernés par les interventions effectuées par les enseignants et les professionnels. Les parents, s'ils ne sont pas contactés et/ou invités par l'école, ne sauront pas quel est leur rôle et quelles sont leurs responsabilités en lien avec la violence en milieu scolaire.

Les moyens de mise en relation sont des techniques d'intervention et/ou d'enseignement utilisées par les enseignants et les professionnels. Plusieurs techniques sont mentionnées dans les pratiques préventives proposées aux enseignants et aux professionnels (Beaumont *et al.*, 2014), soit la mise sur pied, la participation et/ou l'animation d'activités éducatives et de groupe, la participation à un comité et la consultation d'un collègue ou d'un professionnel. Étant donné le peu d'informations entourant l'actualisation de ces interventions, il est impossible de cibler précisément les conditions qui auraient pu contribuer aux résultats provoqués par ces interventions.

Les dernières composantes décrites par Gendreau (2001) sont le code et les procédures, le temps, l'espace et le système d'évaluation et de reconnaissance. À cette

étape de la recherche, il est possible de s'interroger quant aux différentes façons dont ces composantes ont pu être considérées et opérationnalisées.

Le code et les procédures représentent un « ensemble de règlements et de procédures qui traduisent [...] les valeurs et les règles de conduite que le milieu juge appropriées au respect de sa mission et de ses objectifs » (Gendreau, 2001). Les différentes interventions réalisées par les professionnels et les enseignants, étaient-elles en accord avec les valeurs proposées par l'école ? Les liens entre les interventions et les valeurs et la mission de l'école ont-ils été expliqués aux élèves ?

Le temps et l'espace sont les contextes temporel (durée de l'intervention, horaires, perception de la durée) et physique (local, occupation et utilisation de l'espace) dans lesquels se déroule l'intervention. Les interventions préventives liées à la violence sont-elles mises en place à la suite d'un événement violent ou si le discours anti-violence est omniprésent tout au long de l'année ? Le fait de commencer à parler de prévention après un événement violent peut sembler incohérent pour les élèves et leurs parents et leur donner l'impression que l'équipe-école n'a pas vu venir l'événement ou qu'elle n'était pas prête à y faire face en temps et lieu. Ces suppositions peuvent ébranler la confiance des élèves envers les adultes de l'école et faire diminuer, à tout le moins de façon temporaire, le sentiment de sécurité de l'élève (Gregory, Cornell, Fan, Sheras, Shih et Huang, 2010). L'application systématique d'un programme d'intervention de prévention

de la violence aurait un effet positif sur le sentiment de sécurité perçu par les élèves (Salmivalli, 2014).

Finalement le système d'évaluation et de reconnaissance est décrit par Gendreau (2001) comme étant l'ensemble des moyens mis en place pour observer la démarche, analyser les impacts, évaluer l'atteinte des objectifs et communiquer les résultats obtenus. Des neuf pratiques proposées aux enseignants et aux professionnels dans l'étude de Beaumont *et al.* (2014), aucune n'implique les élèves dans la prévention directe de la violence. Rigby (2014) conclut son étude portant sur l'efficacité des interventions de gestion de la violence en milieu scolaire en postulant qu'il est probable que lorsque les résultats d'une intervention sont l'aboutissement d'un processus de collaboration dans lequel les élèves sont activement engagés, la résolution est plus susceptible d'être durable. En sachant cela, serait-il également probable qu'une intervention préventive soit plus efficace si les élèves sont activement impliqués dans toute la démarche d'intervention (comité de prévention, animation d'activités, conseil de coopération, prise de parole et soutien des pairs à la suite d'un événement violent, mise sur pied d'activités visant le développement de la collaboration entre les élèves) ?

Présentement, la description des données utilisées pour cette recherche ne nous permet pas de tendre vers une interrogation plutôt qu'une autre et de formuler des hypothèses pour tenter d'expliquer l'impact qu'ont les pratiques préventives sur la qualité

des relations interpersonnelles et du soutien et sur le sentiment de sécurité perçu par les élèves.

Conclusion

Le problème de la violence dans les écoles est bien connu, documenté et décrit par la communauté scientifique et ce, depuis de nombreuses années. Malheureusement, tel que mentionné précédemment, ce problème perdure malgré les dénonciations, les interventions et les recherches. L'une des priorités du plan pancanadien contre la violence et de la stratégie gouvernementale québécoise était que l'accent soit mis sur la prévention de la violence (CNPC, 2006; Gouvernement du Québec, 2016). Or, dans le rapport de Beaumont *et al.* (2016) décrivant les faits saillants entre les deux collectes de données (2013 et 2015), on constate que la pratique d'interventions préventives dans les écoles secondaires au Québec a diminué entre les deux temps de collectes de données. Il y a eu une diminution modérée dans la consultation d'un professionnel de l'école pour prévenir les comportements violents de certains élèves. Il y a eu une légère diminution des consultations entre collègues sur les moyens à prendre pour prévenir la violence à l'école. Finalement il y a eu une diminution importante de l'animation d'activités éducatives et de discussions en classe à la suite d'événements violents survenus à l'école.

Un des buts poursuivis par cette recherche était de faire la démonstration claire des liens qui existent entre la prévention de la violence à l'école, le sentiment de sécurité des

élèves et la qualité des relations interpersonnelles entre les élèves et les adultes pour maximiser la compréhension de ce système et ainsi favoriser son application.

En examinant les résultats obtenus, on comprend qu'au Québec, la qualité des relations qu'entretiennent les élèves entre eux et avec les adultes à l'école secondaire a une influence importante sur le sentiment de sécurité perçu par les élèves. Ce résultat, combiné au fait que le sentiment de sécurité perçu par les élèves a une importance capitale sur le vécu victimaire des élèves (Poulin, 2015), nous poussent à croire qu'il faut miser sur les relations interpersonnelles et le soutien dans le développement d'interventions contre la violence. Cette orientation semble d'autant plus importante, car on constate également dans les résultats de la présente recherche, que les interventions préventives pratiquées par les enseignants et les professionnels au Québec ont un impact négatif sur la qualité de ces relations interpersonnelles et du soutien offert aux élèves. Elles seraient donc à repenser.

Dans le but de mieux comprendre ces résultats et d'améliorer les pratiques préventives des enseignants et des professionnels des écoles secondaires, il serait intéressant d'extraire et de préciser davantage de caractéristiques des répondants de l'enquête nationale menée par Beaumont *et al.* (2014, 2016, 2018). Ces informations ouvriraient la voie aux chercheurs vers une plus vaste exploration des liens et des influences entre les variables étudiées.

Des recherches futures semblent nécessaires pour connaître les caractéristiques des interventions de prévention de la violence à l'école, évaluer leurs conditions d'implantation et déterminer si elles ont les effets attendus : 1) une augmentation de la qualité des relations interpersonnelles et du soutien; 2) une augmentation du sentiment de sécurité perçu par les élèves; 3) une augmentation du sentiment de justice perçu par les élèves; 4) une diminution des comportements violents et 5) une diminution des interventions de gestion de la violence à l'école.

Références

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. et Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. doi : 10.1016/j.adolescence.2008.06.007.
- Arora, T. (1994). Measuring bullying with Life in School Checklist. *Pastoral Care in Education*, 12(3), 11-16. doi: 10.1080/02643949409470880
- Astor, R. A., Guerra, N. et Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, 39(1), 69-78. doi : 10.3102/0013189X09357619.
- Baron, R. M. et Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Beale, A. V. (2001). Bullybusters: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300-306.
- Beaumont, C., Gaudreau, N., Leclerc, D., Poulin, R., Proulx, M.E., Garcia, N., Bernier, V. et Bernier, C. (2016). *Ensemble... pour de saines habitudes de vie relationnelles à l'école*. Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif. Université Laval, Québec, Canada. Repéré à : http://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/modules/question/obj_gen_question_11886_16627_60380_1__67a7a87977f6__Colloque-2016.pdf
- Beaumont, C., Leclerc, D. et Frenette, É. (2016). *Violence à l'école 2013-2015. Résultats présentés lors du 6^e Congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement 26 avril 2016*. Chaire de recherche sur la Sécurité et violence en milieu éducatif. Université Laval, Québec, Canada. Repéré à : https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/Faits_sailants_2013-2015.pdf
- Beaumont, C., Leclerc, D. et Frenette, É. (2018). *Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017*. Québec, Canada : Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. Accessible à chaire.violence-ecole@ulaval.ca
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, É. et Garcia, N. (2016). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec : Changements entre 2013-2015*. Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Québec, Canada.

- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, É. et Garcia, N. (2017). *Portrait de la violence dans les écoles québécoises : perception du personnel de direction 2013-2015*. Rapport de recherche. Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Facultés des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada.
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, É. et Proulx, M.-É. (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec*. Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Québec, Canada. Repéré à : http://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/Rapport%20SEVEQ%20Violence%20Ecole.pdf
- Beaumont, C., Paquet, A., Leclerc, D. et Frenette, É. (2013). *Questionnaire sur la Sécurité et la Violence à l'École – Révisé (QSVE-R)*. Document inédit. Groupe de recherche sur la sécurité et la violence à l'école (SÉVEQ). Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif. Université Laval, Québec.
- Benbenishty, R. et Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York, NY: Oxford University Press.
- Beran, T. N., Hughes, G. et Lupart, J. (2008). A model of achievement and bullying: analyses of the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth data. *Educational Research*, 50(1), 25-39. doi: 10.1080/00131880801920379
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A. et Benbenishty R. (2016). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425–469. doi : 10.3102%2F0034654316669821.
- Bowen, F. et Desbiens, N. (2011). *La violence chez l'enfant : approches cognitive, développementale, neurobiologique et sociale*. Marseille, France : Éditions Solal.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P. et Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, 110(2), 119-141. doi : 10.1086/605768
- Camodeca, M. et Goossens, F. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186–197. doi : 10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x
- Carra, C. (2009). Tendances européennes de la recherche sur les violences et déviances en milieu scolaire : acquis, problèmes et perspectives. *International Journal of Violence and School*, 10, 101-115.
- Centers for Disease Control and Prevention (2010). Youth risk behavior surveillance United States, 2009. Surveillance summaries. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 59(SS-5), 1-142.

- Centre National de Prévention du Crime (CNPC). (2006). *La prévention de l'intimidation à l'école*. Repéré à <http://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/bllng-prvntn-schls/index-fra.aspx>
- Cohen, J., Fege, A. et Pickeral, T. (2009). Measuring and improving school climate: A strategy that recognizes, honors and promotes social, emotional and civic learning – The foundation for love, work and engaged citizenry. *Teachers College Record*. Récupéré de la revue : <http://www.tcrecord.org/content.asp?ContentId=15698>.
- Cohen, J. et Freiberg, J.A. (2013). School Climate and Bullying Prevention [Résumé]. *National School Climate Center (NSCC)*, NYC. Document repéré à <http://www.schoolclimate.org/publications/practice-briefs.php>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M. et Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Records*, 111, 180-193.
- Cornell, D. (2006). *The Virginia Model for Student Threat Assessment*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Cornell, D. et Sheras, P. (2003). *School Climate Bullying Survey*, Virginia Youth Violence Project, Charlottesville, VA: University of Virginia
- Cornell, D., Sheras, P., Gregory, A. et Fan, X. (2009). A retrospective study of school safety conditions in high school using the Virginia Threat Assessment Guidelines versus alternative approaches. *School Psychology Quarterly*, 24, 119-129. doi : 10.1037/a0016182.
- Craig, W. M. et Pepler, D. J. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 577-582. doi: 10.1177/070674370304800903
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire. 1 : état des lieux*. Paris, France : ESF.
- Debarbieux, E. (1998). *Questionnaire sur la vie scolaire*. Bordeaux, France : Université de Bordeaux.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence dans la classe : expériences et pratiques dans des classes difficiles*. 5^e édition. Paris, France : ESF.
- Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris, France : Éditions Odile Jacob.
- Deklerck, J. (2009). Comportements à problèmes et déviance dans le système éducatif belge. *International Journal on Violence and Schools*, 10, 3-36.
- Efron, B. et Tibshirani, R. (1993). *An introduction to the bootstrap*. New York, NY: Chapman & Hall.

- Farrington, D. P. et Baldry, A. C. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2(1), 4–16. doi: 10.5042/jacpr.2010.0001
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics 4th Edition*. London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Fisher, G. N. (2003). *Psychologie des violences sociales*. Paris, France : Dunod.
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E. et Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46(7), 636-649. doi : 10.1002/pits.20404
- Fonagy, P., Twemlow, S. W., Vernberg, E. M., Nelson, J. M., Dill, E. J., Little, T. D. et Sargent, J. A. (2009). A cluster randomized controlled trial of child-focused psychiatric consultation and a school systems-focused intervention to reduce aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(5), 607-616. doi : 10.1111/j.1469-7610.2008.02025.x.
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M. et Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-486. doi : 10.7202/012078ar.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, QC : Béliveau Éditeur.
- Gest, S. D. et Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 288-296. doi : 10.106/j.appdev.2011.02.004.
- Gouvernement du Québec. (2016). *Stratégie gouvernementale de mobilisation de la société québécoise*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/intimidation-et-violence-a-lecole/strategie-de-mobilisation/>
- Graham, S. et Bellmore, A. (2007). Peer victimization and mental health during early adolescence. *Theory into Practice*, 46(2), 138-146. doi: 10.1080/00405840701233081
- Gregory, A. et Cornell, D. (2009). « Tolerating » adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school. *Theory into Practice*, 48(2), 106-113. doi : 10.1080/00405840902776327.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. et Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102, 483-496. doi : 10.1037/a0018562.

- Hawkins, J. D., Herrenkohl, T. I., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F., Harachi, T. W. et Cothorn, L. (2000). Predictors of youth violence. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, *Juvenile Justice Bulletin*, 1–12.
- Hayes, A. F. (2012). *An analytical primer and computational tool for observed variable moderation, mediation, and conditional process modeling*. Manuscript submitted for publication.
- Hektner, J. M. et Swenson, C. A. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: Tests of mediating processes. *Journal of Early Adolescence*, 32(4), 516–536. doi : 10.1177/0272431611402502.
- Hendrickx, M., Mainhard, M. T., Boor-Klip, H., Cillessen, A. et Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education*, 53, 30–40. doi : 10.1016/j.tate.2015.10.004.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. et Willson, V. L. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301. doi: 10.1016/S0022-4405(01)00074-7
- Hughes, J. N. et Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278–287. doi: 10.1016%2Fj.appdev.2010.03.005
- IBM Corp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 24.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Janosz, M., Pascal, S. et Bouthillier, C. (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles secondaires publiques québécoises : portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005*. Montréal, QC : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Juvonen, J., Wang, Y. et Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152-173.
- Kallestad, J. et Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention & Treatment*, 6(1). doi : 10.1037/1522-3736.6.1.621a.

- Kärnä, A. (2012). *Effectiveness of the KIV antibullying program*. Mémoire de maîtrise en Psychologie, Université de Turku, Finlande.
- Klein, J., Cornell, D. et Konold, T. (2012). Relationships between bullying school climate and student risk behavior. *School Psychology Quarterly*, 27, 154-169. doi : 10.1037/a0029350.
- Klein, O., Marchal, C. et Van der Linden, N. (2008). L'analyse de médiation en psychologie sociale expérimentale : une introduction non technique. *Revue électronique de psychologie sociale*, 2, 9-18.
- Labbé, C. (2009). *Action ? Réaction! Programme d'intervention visant à réduire la victimisation chez les élèves du 3^e cycle du primaire par l'implication proactive des témoins* (Rapport de recherche). Montréal, QC : Université de Montréal.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. et Royer, É. (2008). Shades of disengagement: High school dropouts speak out. *Social Psychology of Education*, 11(1), 25-42.
- Low, S. et Espelage, D. (2013). Differentiating cyber bullying perpetration from non-physical bullying: commonalities across race, individual and family predictors. *Psychology of Violence* 3(1), 39-52. doi : 10.1037/a0030308.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Évaluation de l'effectif des régions administratives, 2013 à 2014*. Document du MELs, repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/ens_prive/TableauRA_2014.pdf
- Payne, A. A. (2008). A multilevel analysis of the relationships among communal school organization, student bonding, and delinquency. *Journal of Research on Crime and Delinquency*, 45(4), 429-455.
- Pica, L. A., Traoré, I., Camirand, H., Laprise, P., Bernèche, F., Berthelot, M., Plante, N. et al. (2013). *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui : Tome 2 - leur santé mentale et leur adaptation sociale*. Québec, QC : Institut de la statistique du Québec.
- Poulin, R. (2015). *Le climat scolaire : facteur d'influence pour prévenir la victimisation par les pairs et favoriser la réussite scolaire*. Thèse doctorale en Psychopédagogie, Université Laval, Québec, Canada.
- Puskas, D. (2009). *Capteurs de rêves Rencontre d'accompagnement clinique psychoéducative*. Montréal, QC : Béliveau Éditeur.
- Québec (2012). *Loi sur l'instruction publique, article 13*. Québec, QC : Éditeur officiel du Québec.
- RasKauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F. et Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behavior

- and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1-13. doi : 10.1080/00131881003588097
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation une conception une méthode*. Montréal, QC : Béliveau Éditeur.
- Richard, J. F., Schneider, B. H. et Mallet, P. (2011). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33(3), 263–284. doi : 10.1177/0143034311415906.
- Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: A comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 409–419. doi : 10.1080/02667363.2014.949629.
- Roberge, G. et Beaudoin, H. (2016). Contrer l'intimidation scolaire : portrait des plans d'action pancanadiens. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 475-494.
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, 53(4), 286-292. doi: 10.1080/00405841.2014.947222.
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J. et Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of Teacher preparation and social and emotional learning*. A report prepared for the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). Vancouver, BC: University of British Columbia.
- Selvini Palazzoli, M., Anolli, L., Blasio, P. D., Giossi, L., Pisano, I., Ricci, C., Sacchi, M. et Ugazio, V. (1984). *Dans les coulisses de l'organisation*. Paris, France : ESF.
- Skinner, E. et Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. doi:10.1037//0022-0663.85.4.571.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K. et Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547–560.
- 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. doi : 10.3102/0034654313483907.
- Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J. S. et Espelage, D. L. (2017). Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 63, 49-62. doi : 10.1016/j.jsp.2017.03.002
- Troop-Gordon, W. et Kuntz, K. J. (2013). The unique and interactive contributions of peer victimization and teacher-child relationships to children's school adjustment. *Journal*

- of Abnormal Childhood Psychology*, 41(8), 1191-1202. doi : 10.1007/s10802-013-9776-2.
- Turcotte, D. et Lindsay, J. (2008). *L'intervention sociale auprès des groupes*, 2^e édition. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Tyrode Y., Bourcet S. et Cyrulnik, B. (2000). *Les adolescents violents : clinique et prévention*. Paris, France : Dunod.
- Vaughn M. G., Wexler J., Beaver K. M., Perron B. E., Roberts G. et Fu Q. (2011). Psychiatric correlates of behavioral indicators of school disengagement in the United States. *The Psychiatric Quarterly*, 82(3), 191–206. doi: 10.1007/s11126-010-9160-0.
- Walker, H. M., Ramsey, E. et Gresham, F. M. (2004). *Antisocial Behavior in School: Evidence-based practices*. 2nd Edition. Belmont, CA: Thomson-Wadsworth.
- Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J. et Stormshak, E. A. (2010). A Tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 274–286. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00648.x
- Yahyaoui, A., Ouerhani, N., Yahyaoui Dhouha, D. et Gaultier, S. (2018). Prise en charge de la violence et du décrochage scolaire à l'école 1. Revue de la littérature. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 66(7-8), 407-410. doi : 10.1016/j.neurenf.2018.07.003.