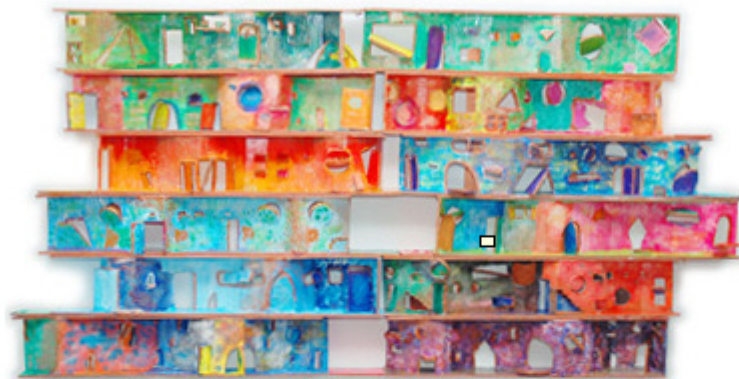




# VIE PÉDAGOGIQUE



Numéro 156  
Décembre

2010

## DOSSIER

.....  
La violence :  
Réfléchir et agir  
ensemble

### En souvenir de M<sup>me</sup> Marthe Van Neste



Le comité de rédaction de *Vie pédagogique* s'est trouvé fort triste de la perte d'un de ses membres, d'un membre ancien et éminent, du fait du décès de M<sup>me</sup> Marthe Van Neste, en janvier dernier. Beaucoup de nos lecteurs et lectrices auront apprécié ses multiples contributions lumineuses aux thèmes les plus centraux de nos défis éducatifs. Sa contribution moins visible mais tout aussi précieuse à la revue a particulièrement consisté à jouer un rôle marquant dans le choix des dossiers successifs abordés.

M<sup>me</sup> Van Neste savait faire atterrir dans la pratique et le quotidien le meilleur des analyses et des recherches pédagogiques. Sur le terrain éducatif, elle a joué de façon éminente le rôle de « passeur culturel » inhérent à sa profession. Pour ses proches et pour son immense réseau de collègues et amis à la Commission scolaire des Découvreurs, à l'Université de Sherbrooke et au sein du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ses partenaires du comité de rédaction de *Vie pédagogique* aimeraient particulièrement souligner la générosité sans prétention et sans faille de son engagement.

Descartes, au début de l'émergence de la modernité, a donné un sens fort à la qualité existentielle de générosité. En effet, lorsque s'effaçait le prestige d'une éthique de guerriers et que s'acclimatait une revalorisation de la vie ordinaire, celle des artisans, des partenaires dans un couple et, pourquoi pas, des éducateurs de la jeunesse, générosité signifiait à la fois courage à maintenir le cap sur une cause valable et disposition à se dépenser sans compter, en s'oubliant elle-même. Que la générosité professionnelle de M<sup>me</sup> Marthe Van Neste éclaire la mémoire des qualités personnelles exemplaires de celle qui nous a quittés.

**Arthur Marsolais**

**Pour le comité de rédaction**

**Mai 2010**



**Numéro 156**  
**Décembre 2010**

Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, en collaboration avec la Direction des communications. Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

600, rue Fullum, 10<sup>e</sup> étage  
Montréal (Québec)  
H2K 4L1  
Tél. : 514 873-8095, poste 5357  
Télé. : 514 864-2294  
Courrier électronique : [vie.pedagogique@mels.gouv.qc.ca](mailto:vie.pedagogique@mels.gouv.qc.ca)

**Vie pédagogique**

**SOUS-MINISTRE ADJOINT**

Alain Veilleux

**DIRECTION**

Estelle Menassier

**COMITÉ DE RÉDACTION**

Vincent Beaucher  
Marylène Bernier  
Ghislaine Bolduc  
Christine Couture  
Gisèle Maheux  
Arthur Marsolais  
Domenico Masciotra  
Estelle Menassier  
Francine Olano  
Jérôme Proulx  
Suzanne Vincent  
Marc-Yves Volcy  
**SECRETARIAT**  
Josée St-Amour

**RÉVISION LINGUISTIQUE**

Lise Boivin et Suzanne Vinet

**PHOTOS**

Denis Garon  
Rémi Dussault  
Tímea Hajdrák  
Inês Lopes

**CONCEPTION GRAPHIQUE**

Deschamps design enr.

**CONCEPTION INTERNET**

L'équipe Internet de la Direction des communications

Dépôt légal, Bibliothèque et Archives Canada, 2008  
ISSN 1911-8759

Les textes publiés dans *Vie pédagogique* sont indexés dans le Répertoire canadien sur l'éducation et dans *Repère*.

Les opinions émises dans les articles de cette revue n'engagent que les auteurs et non le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Toute reproduction est interdite. Cependant, les étudiants et le personnel d'un établissement d'enseignement situé au Québec peuvent, à des fins personnelles ou d'enseignement, reproduire la totalité ou une partie des articles figurant dans la revue *Vie*

## Après la *Madeleine* de Proust, celle des apprentissages...

Vous souvenez-vous du jour où, enfant ou adulte, vous avez accédé par vous-même à une découverte inopinée ou à la compréhension claire et immédiate d'un phénomène? Nous étions alors face à un bouleversement intime. Cette sensation exempte de mots d'avoir mis le casse-tête en place lorsque nous apprenons. Quand l'organisation à géométrie variable déclare une adéquation à notre propre système d'apprentissage, c'est le bonheur! Car apprendre, ce n'est pas facile. C'est un exercice douloureux qui fait appel à un processus où l'on réorganise pour recomposer une cohérence, une cohésion, un sens, une force ainsi que son être au complet. Apprendre, c'est opérer un changement. Lors d'un mois de novembre teinté de nombreux colloques, une illumination est venue irradier de façon encore plus profonde ma vocation d'enseignante et ma volonté d'œuvrer dans le monde de l'éducation : replacer le mot *apprentissage* à sa place. Ce terme que l'on utilise tous les jours dans notre profession fait-il l'unanimité lorsque nous le mettons en pratique? Sommes-nous réellement au clair avec le processus d'apprentissage? À la suite d'une formation, pouvons-nous modifier certaines habitudes, qui sont certes bonnes, mais peut-être pas aussi efficaces que celles que nous venons d'apprendre? Est-elle intégrée, cette nouvelle façon, ou est-elle seulement un savoir déposé qui attend de vivre à un certain moment? Est-elle au contraire un « copier-coller » non adapté aux besoins du milieu? Et si, tout simplement, nous revenions au sens profond de ce qu'est l'apprentissage...

La complexité d'un être humain fait que nous sommes souvent en train de mesurer l'écart entre la générosité de nos intentions et l'avarice de nos actions à changer. Pendant ce temps, des enfants sont dans les classes. Le sens de l'éducation est de nous axer vers les apprentissages, qui constituent le noyau dur et les contours de notre mission, pour créer un espace capable de générer cet élan porteur du désir d'apprendre. Nous les cherchons tous, ces précieux moments, où la clarté et la limpidité s'unissent pour créer un espace de métamorphose (le savoir étant un phénomène de transformation, comme nous l'avons mentionné). Pour parvenir en ces lieux d'exploration, il nous faudra beaucoup de souvenirs de réussites et d'efforts pour créer la volonté de vivre encore des ruptures : passage de l'incompétence vers l'acquisition de compétences. Quand nos souvenirs sont minimes ou obscurs, cela prend du courage pour continuer à marcher vers cette scission qui mène de plus en plus à la peur. Vivre ainsi à l'école, comme le dit Pennac, « c'est l'éternité dans un bocal ». Ma prise de conscience était donc de revenir continuellement à l'essentiel, en faisant un retour sur le processus d'apprentissage, qui est la clé de voûte du chemin qui nous mène tous vers une plus grande humanité.

En attendant, adultes en quête de savoirs, nous avançons avec notre stock de souvenirs, victimes ou gagnants de ces transmutations. Mais que dire de cet enfant qui est pratiquement vierge de souvenirs à son arrivée à l'école? Nous sommes les acteurs et les guides qui allons projeter des paroles, mais surtout des actes inducteurs d'histoires de réussite chez les élèves. Notre mission est délicate. L'enfance l'est tout autant. Chaque pas qui nous mène vers l'expérience nous éloigne aussi de ces nouveaux visages qui arrivent, avec des différences majeures dans les façons de vivre, de vouloir apprendre, de vouloir jouer et de vouloir s'exprimer. Un conférencier nous confiait que, pour rester dans le coup, il nous fallait un mentor de 20 ans plus jeune que nous et un autre, de 20 ans plus vieux. Dans cet équilibre, nous arriverions à mieux cerner les réalités de chacun et surtout, à nous situer nous-mêmes face aux changements. Comment se fait-il que certains soient encore dans le fameux bocal d'éternité?

L'idée même de l'école est-elle de trouver le miroir des mécaniques normatives face aux apprentissages, ou est-elle le reflet du renversement de ces dernières? Est-elle enfin cette route qui s'ouvre vers l'acceptation que chaque individu a des interstices cachés dans les rythmes des façons d'apprendre? Pouvons-nous ensemble lire ces quelques questions et prendre le temps? Prendre le temps de répondre à chacune d'entre elles?

1. Si chaque prof aime être reconnu dans son génie propre, pourquoi ses élèves ne souhaiteraient-ils pas l'être aussi?
2. Si chaque prof a des représentations différentes de sa matière, pourquoi ses élèves n'auraient-ils pas également les leurs?
3. Si chaque prof prépare ses cours à sa manière, pourquoi ses élèves n'exploreraient-ils pas les savoirs par des chemins différents?
4. Si chaque prof apprend son nouveau programme à son rythme, pourquoi n'en irait-il pas de même pour ses élèves?
5. Si chaque prof revendique le droit à la différence, pourquoi ses élèves ne pourraient-ils pas aussi l'exiger?

Enfin, pour boucler la piste de mes réflexions, je reviens constamment à Philippe Meirieu, qui nous dit : « C'est pourquoi il faut préférer au principe " dépister, contenir, normaliser " le triptyque " repérer, inventer, émanciper ". »

Tout ceci pour nous inviter à semer, dans nos pratiques, des contextes où lorsque nous enseignons, nous explorons et inventons pour adapter en fonction du processus d'apprentissage, qui est universel. Enfin, pour que nous posions les graines d'apprentissage qui se placeront, comme sur un collier, dans la mémoire de nos réussites.

[estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca](mailto:estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca)

**Références bibliographiques**

HOEBEN, Stéphane. « Pourquoi pas ses élèves? Pourquoi pas nos élèves? », *Cahiers pédagogiques*, mai 2007, n<sup>o</sup> 454, complément électronique, [<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article3135>].

MEIRIEU, Philippe. *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*, Voisins-Le-Bretonneux, Éd. Rue du Monde, 2009.

*pédagogique*, à condition d'en citer la source, lorsqu'applicable. Toute autre reproduction, notamment à des fins commerciales, nécessite l'autorisation du titulaire de droit.

# Ne pas réduire le monde réel à ce qu'il est

## Entrevue avec Benoît Vermeulen

Gabrielle Roy : « Nous connaissons-nous seulement un peu nous-mêmes, sans les arts? » La citation est tirée du roman *La montagne secrète*. Elle nous rappelle que les arts et la culture définissent qui nous sommes, ainsi que les croyances, les valeurs et les coutumes que nous avons en commun. M<sup>me</sup> Roy est l'auteure littéraire fétiche de notre artiste invité à *Vie pédagogique*, Benoît Vermeulen.

Lorsque j'ai rencontré M. Vermeulen, nous étions le lendemain de cette première tempête de neige qui sonnait le début de l'hiver. C'est en nous quittant, en marchant d'un pas frileux, que nous avons échangé au sujet du romantisme des premières rafales blanches et de ce froid si coupant qui supprime toute envie d'être nostalgique des flocons légers et doux amenant un sentiment de quiétude.

Cette première tempête venait faire écho à celle que M. Vermeulen a vécu à l'époque de son adolescence.

Jeune étudiant qui se dirigeait vers des études de médecine, il entra en contact avec le théâtre de façon foudroyante. Avec le regard encore passionné de cette révélation, il nous parle avec respect et humilité de cette rencontre artistique qui a changé le cours de ses études ainsi que celui de sa vie. Le choix de l'art dramatique s'imposa donc à lui à travers ses différentes facettes. Devenu comédien, il explora ce métier à l'intérieur de plusieurs troupes, entre autres la compagnie Le Carrousel, de Suzanne Lebeau. Son désir l'amenait sur les traces des anciens, tel Molière se déplaçant de ville en ville.

Souhaitant aller vers un théâtre d'exploration, c'est avec ses anciens camarades de Sainte-Thérèse qu'ils ont créé le Théâtre Le Clou, qui existe encore aujourd'hui. Une troupe dynamique qui affiche le slogan : *Innover, oser, plonger*. Cette compagnie a voulu s'inscrire en opposition au courant de celles qui choisissaient de faire du théâtre pédagogique, par exemple de la sensibilisation au suicide. Elle a voulu trouver sa propre signature, qui se décline ainsi :

« Créer des œuvres actuelles, éclatées, fougueuses, audacieuses, parfois chaotiques, parfois révoltées mais toujours à fleur de peau.

Parler à l'humain, peu importe son âge. Lui parler de son intimité et du monde qui l'entoure. Le rencontrer.

Vivre l'expérience théâtrale. Vivre ces instants de force et de fragilité extrêmes. Tout comme vivre l'adolescence. Vivre le triomphe de la liberté. »

Son souhait était de vivre une expérience artistique, c'est tout. Le Théâtre Le Clou souhaite « offrir au jeune public un supplément à ce que le monde concret offre ».

### Une scène tournée vers le jeune public

« On a choisi un jeune public, car le territoire de l'adolescence est très riche! On a puisé dans nos souvenirs de jeunesse. » Ainsi, la troupe a choisi, d'un point de vue social, d'aller vers un public en devenir culturel et qui est « peut-être quelquefois difficile ». Ce sont des spectateurs qui réagissent fortement. Pour les artistes, cela aurait pu être un handicap, mais c'est devenu une force. La compagnie travaille quelquefois avec des adolescents pendant le processus d'écriture. Les étapes de création sont toujours soumises à des échanges avec des groupes témoins. Mais le volet le plus interactif avec les adolescents est celui du projet des « Zurbains ». Les jeunes fournissent la matière brute d'un conte qui sera scénarisé. Quatre villes font l'objet de ce concours : Montréal, Québec, Toronto et Ottawa. Il implique également la création d'un conte par un auteur professionnel. C'est donc un projet fort stimulant, qui réunit des adolescents, des auteurs ainsi que des professionnels, pour parler d'écriture. M. Vermeulen avoue être complètement stupéfait, chaque année, devant la qualité des textes et surtout devant le pouvoir imaginaire de ces jeunes qui, sur un même sujet, vont décliner mille horizons possibles. Le pouvoir de l'écriture dans l'optique d'une scénarisation donne des ailes à ceux et celles qui relèvent ce défi avec brio (voir, en annexe, un extrait d'un conte qui a été mis en scène).

Le théâtre jeune public intègre les technologies de l'information et de la communication dans un souci de performance et de créativité, mais non pour happer le jeune dans sa propre dynamique de jeux virtuels et d'addiction à la technologie. M. Vermeulen a constaté que les jeunes adolescents ont de la difficulté à couper avec cette dernière, même lorsqu'ils sont devant une scène où un spectacle est en cours. Ils ressentent le besoin de communiquer par texto ou autrement avec l'extérieur. Le défi est alors de les captiver encore plus, afin qu'ils n'aient pas le temps de penser à envoyer ce genre de message. D'autre part, ne faisons-nous pas face, tout simplement, à une génération qui s'exprime en tout temps? La question reste en suspens et les artistes doivent composer avec un public qui commente l'événement pendant, avant, et encore plus après, via les technologies.

### Une scène institutionnelle

Depuis 2007, M. Vermeulen est l'artiste associé, nommé par Wajdi Mouawad, qui dirige la programmation enfance—jeunesse du théâtre français du Centre national des arts (CNA), à Ottawa. Il est intéressant de travailler au CNA avec M. Mouawad, car pour lui, « c'est un plaisir de réfléchir sur le théâtre et de discuter de la place des jeunes dans l'institution théâtrale. Le plus stimulant est de garder en tête que nous avons des phrases de réflexion qui doivent guider nos choix. L'intention est toujours présente. L'année dernière, nous devons suivre l'inspiration suivante : nous sommes en manque ».

« Penser le théâtre devient encore plus une réalité lorsque nous voyons et savons que nous sommes en face du parlement. » La juxtaposition du politique et de l'art renvoie à la place des arts dans la société. M. Vermeulen y voit une identité culturelle qui se construit. Cela lui donne des impulsions de créativité qui se tournent vers la nécessité d'ouvrir des horizons et d'affirmer : « On est là pour ouvrir, pour éviter de réduire le monde réel à ce qu'il est. »

### Un tableau introspectif

Le théâtre traite du vivant. Contrairement à ce que font les apprentissages fragmentés en disciplines, il englobe des compétences intellectuelles, manuelles et affectives. Les jeunes sont donc face à la complexité de la vie. M. Vermeulen ajoute à ce propos que le théâtre lui a fourni un nouvel éclairage sur sa réalité : « Quand j'ai vu du théâtre pour la première fois, j'ai compris que j'avais une vision mécanique. Le système scolaire était une façon de percevoir la vie. Tout à coup, la vision mécanique est devenue une vision. Mais il existe d'autres façons de percevoir la vie, les humains. L'art permet de complexifier notre rapport au monde et de l'ouvrir. La fréquentation des arts et la proximité avec ces derniers amènent cela. Quand je me réduis, j'ai besoin d'aller voir une exposition ou de lire un livre, pour teinter la réalité d'une autre façon. »

Dans ce cas, le théâtre avait-il comme fonction d'éduquer, de rééduquer, de soigner et de réconcilier les gens à travers les relations humaines, ou de les inscrire dans leur histoire? En route vers une réflexion où il va chercher spontanément des images ou des illustrations de ses propos, M. Vermeulen se met à réfléchir tout haut : « Le plus important, c'est que cela amène les jeunes vers une nouvelle conscience du monde. Cela les inscrit dans leur histoire par l'imagerie qu'ils auront ensuite, après un contact d'une heure avec une œuvre. Le monde qui va suivre sera changé. La rééducation, oui, est tout aussi pertinente, car il est nécessaire de briser le côté trop formel. On est trop souvent enfermé dans le normatif. Pour une fois, ils ont accès à des œuvres sans réponses. Toutes les réponses sont valables par rapport à l'interprétation d'une œuvre. Le rapport à l'individualité est aussi important, car c'est soi, avec soi-même, et soi, avec le rapport à l'œuvre : finalement, le théâtre pour les jeunes englobe toutes ces réponses, à mon sens. »

### Imaginons l'acte d'enseigner

Un homme de terrain, qui connaît les planches, qui a une expertise de comédien, de metteur en scène et de spectateur également, comment s'y prendrait-il s'il devait enseigner à des jeunes sa passion, celle de l'art dramatique?

Ému, embarrassé et surpris de la question, M. Vermeulen s'applique à synthétiser sa pensée pour en venir à dire que deux dimensions seraient présentes : l'une qui s'appliquerait à la technique de l'art dramatique, car selon lui, « en s'exprimant par l'intermédiaire d'un art, il faut dépasser la technique ». La seconde impliquerait la restriction comme moyen d'accéder à plus de liberté.

Il relate une expérience où deux groupes de jeunes devaient dessiner un arbre à leur façon, à partir de consignes claires et concises. Le premier groupe avait à sa disposition plusieurs feuilles de couleur et une multitude de crayons ou de feutres. L'autre groupe n'avait en mains qu'une petite feuille et un seul crayon. M. Vermeulen dit qu'il tenterait d'appliquer cette expérience à l'art dramatique. En effet, l'exercice avait démontré que le deuxième groupe avait dessiné des arbres très imaginatifs, qui dépassaient de loin les attentes des chercheurs. L'homme de théâtre y voit la possibilité de dépasser les limites imposées par un choix restreint. Il nous invite donc à sortir de nos visions connues pour découvrir, se découvrir, créer et se créer.

Cette possibilité qui le laisse fort perplexe se conclut malgré tout par un retour rapide au présent : « Mais je n'ai jamais enseigné, alors je ne sais pas... »

### **Des scènes sans réponse**

Le théâtre a recours à un langage symbolique qui ouvre des perspectives sur soi, sur l'autre et sur son environnement. Est-il adapté au monde de la surconsommation et de l'immédiateté? Fournit-il une occasion de se recentrer sur soi?

Pour M. Vermeulen, il est encore plus important aujourd'hui que ce langage symbolique persiste. Il est indispensable pour faire un effet de contrepoids. Selon lui, dans une société de surconsommation, les enfants et les adolescents ont accès à tous les sujets, à toutes les horreurs du monde, mais de façon superficielle. Tout ce qu'ils regardent dans les médias est plus ou moins banalisé. Aller au théâtre peut permettre de prendre le temps de cerner une réalité dans la complexité; sans fournir de réponse au spectateur, le théâtre leur donne de l'assurance. M. Vermeulen cite en exemple une pièce qui traite des enfants soldats. Le sujet peut paraître trop violent pour un jeune public, selon l'angle choisi pour le traiter, mais cela peut au contraire devenir un discours rassurant sur la réalité. « Au lieu d'aller au théâtre uniquement pour se divertir, on peut y aller aussi pour instaurer un réel dialogue entre les artistes et les jeunes. La réponse appartient à chacun. »

La force du théâtre réside dans son authenticité et sa sincérité, tout en laissant la symbolique faire un travail souterrain où chacun accède à de nouvelles perspectives et en jetant les bases d'une culture générale en devenir. Il est important de livrer des messages qui vont quelquefois à contresens du phénomène de rapidité ou d'instantanéité. Travailler avec la lenteur, la pénombre, est un « gage d'éclatement » et l'occasion de démontrer qu'il y a plusieurs façons de vivre.

Cette entrevue avec Benoît Vermeulen fut lumineuse. Elle nous laisse dans la mire du repli sur soi, en attente de revivre intensément le trouble magique du théâtre.

Ce dialogue fut une rencontre où la berceuse en sourdine jouait des mots qui fusionnaient le sens de l'humanité.

« Quand je ne me sens pas bien, que j'ai besoin d'aller vers un art, le plus accessible étant la littérature, je lis et relis Gabrielle Roy, qui me remet instantanément en lien avec l'art. »

Pour conclure notre rencontre, un moment contemplatif devant ce court extrait :

« On n'est pas uniquement en ce monde pour y accomplir ses tâches quotidiennes, mais aussi pour accorder de la place aux rêveries de l'âme qui l'élèvent et la reposent. »

Gabrielle Roy

[estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca](mailto:estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca)

## **ANNEXE**

### **AB négatif** (extrait) de Théo Brière

Conte tiré du spectacle *Les Zurbains 2009*, une production du Théâtre Le Clou

Mes yeux saignent. C'est à force de lire le dictionnaire. Mes yeux saignent quand je lis le dictionnaire.

Dans la pénombre de ma microscopique chambre, mes yeux saignent encore. Exactement comme le méchant dans James Bond. Une goutte de sang perle lentement sur ma joue. Elle tombe et finit sa course sur la caricature de Mussolini à la page 1262 du *Petit Robert de culture générale*<sup>2</sup>. Directement sur son énorme front. J'ai l'impression de l'avoir tué. Bang! Une balle au beau milieu de la tête. Fini sa dictature. Moi, Alphonse 17 ans, j'ai tué Mussolini. J'entends mon père se retourner dans son sommeil. Je commence à être grand pour rester dans une chambre pas plus grande qu'un placard. Pas facile pour inviter Florence. Florence c'est une ville d'Italie qui comptait 448 331 habitants en 1981. *Le Petit Robert* dit que c'est la ville par excellence de la Renaissance, bien qu'elle conserve des vestiges de l'époque romaine. **Ma Florence à moi** est surtout belge, n'a aucun vestige de quoi que ce soit et est encore moins un haut lieu touristique. **Ma** Florence est un peu gênée et refuse de m'embrasser lorsqu'elle a des feux sauvages, parce qu'elle dit qu'elle m'aime trop pour me défigurer. Elle me veut trop de bien. Ma Florence a peur quand je saigne des yeux et surtout quand je pars la nuit avec mon père. Bang Mussolini! Il se prend une deuxième balle en plein dans l'œil droit! **Ma** Florence a aussi peur quand je lève ma main en classe, mais ça, je la comprends. À chaque fois c'est pour chanter une chanson d'Elvis. Ça met un malaise terrible en classe. J'aime bien Elvis. J'aime bien mon père. J'aime bien Florence à la folie. Quelquefois j'ai peur moi aussi. J'ai peur que mes incessantes conneries fassent fuir Florence.

## Présentation

### La violence : réfléchir et agir ensemble

Selon Philippe Meirieu, « le premier apprentissage fondateur est celui de “ vivre ensemble ”. Il suppose la construction lente et progressive des règles de vie commune et, en particulier, de la toute première d'entre elles, le sursis à la violence<sup>1</sup> ».

À travers ce nouveau dossier portant sur la violence à l'école, nous avons voulu susciter des échanges et des réflexions communes autour de ce concept qui déploie autour de lui de nombreux débats complexes faisant appel à une logistique de valeurs pouvant mener quelquefois à de la confusion sémantique.

Ainsi, notre première partie va se consacrer à porter un regard sur les concepts et les définitions qui entourent ce phénomène, tout en élargissant l'horizon au delà des idées reçues.

M<sup>me</sup> Claire Beaumont signe notre texte introductif, [La violence en milieu scolaire : s'entendre sur une définition opérationnelle du phénomène](#), qui permettra de mieux cerner les définitions pour s'accorder sur un dialogue commun. Ensuite, l'article de M<sup>me</sup> Pierrette Verlaan et ses collaboratrices, [La violence, au féminin, à l'école](#), pose un regard sur les représentations de la violence en fonction des actes et du genre. M. Éric Debarbieux, dans [Programmes ou routines? Quelques leçons à tirer des comparaisons faites à l'échelle internationale au sujet de la violence à l'école](#), a observé ce qui se passe ailleurs et ici et nous en fait part. Certains milieux éducatifs prônent une tolérance infime face à certains actes de violence. M. Alexandre Beaulieu nous éclaire sur cette question, dans [La tolérance zéro, une illusion](#). Qu'en est-il du sport face à ce phénomène? Martin Gendron et François Le Yondre se sont penchés sur la question, dans [Le sport canalise-t-il ou engendre-t-il l'agressivité?](#) Enfin, deux sujets viennent conclure cette partie fort documentée : M. Michel Janosz et ses collaborateurs posent la question [Être témoin de violence à l'école : est-ce nuisible pour les jeunes à l'âge de l'adolescence?](#) et M. François Bisson s'interroge sur un phénomène bien actuel, dans [La cyberviolence... Où en sommes-nous?](#) La violence est bien réelle dans nos milieux, mais aucune étude en cours ne réussit à confirmer que les élèves d'aujourd'hui sont plus violents que ceux des années passées<sup>2</sup>. Réfléchir ensemble est un pas; agir avec de la formation est une course pour mieux orienter la prévention et le traitement de la violence. Nous vous proposons dans les articles de cette section, des exemples qui nous pilotent vers des possibles adaptables en fonction de la diversité et des caractéristiques des milieux : M<sup>me</sup> Nancy Gaudreau : [La formation à la gestion positive des situations de classe \(GPS\) : une bonne manière de prévenir les problèmes de comportements chez les jeunes du primaire](#); M<sup>me</sup> Madeleine Piché : [Et si la violence devenait chose du passé... Démarche vers un sain climat dans l'école avec l'encadrement par privilèges](#); M. Robert Bouchard : [La communication consciente et l'éducation](#); et enfin, M<sup>mes</sup> Line Massé et Caroline Couture : [Mieux accompagner le personnel enseignant vis-à-vis de la violence à l'école](#).

Après l'incontournable sujet de la prévention, voici quelques illustrations de milieux qui se sont engagés vers la voie de la paix sociale à l'école. Nous vous présentons des dialogues, des débats d'élèves, des exemples novateurs, des témoignages qui démontrent que l'action pour lutter contre la violence est un souci majeur des acteurs de la vie scolaire. Ces exemples témoignent de la créativité et du dynamisme déployés pour se mobiliser autour de la violence, en prenant conscience que celle-ci « est l'affaire de tous », comme le dit le plan d'action ministériel. [Le Plan d'action 2008-2011 pour prévenir et traiter la violence à l'école : un exemple de mise en œuvre à Montréal](#) (Pierre Chartrand); [Un dispositif de surveillance stratégique : témoignage de Raymond Tozzi](#) (Paul Francœur); [La Ribambelle, un service pour intervenir précocement auprès des jeunes de 5 et 6 ans](#) (Fanny Guertin, Pascale Claveau et Marjolaine Farmer); [L'intro-violence vécue par de jeunes autochtones](#) (Henry Hoppe); [De jeunes regards sur la violence à l'école](#) (Paul Francœur); [Témoignage et dialogue autour de l'intimidation](#) (Estelle Menassier); [La sécurisation réussie d'un environnement scolaire](#) (Paul Francœur); [La belle histoire d'une métamorphose](#) (Paul Francœur); [Quand les valeurs reflètent l'harmonie du milieu](#) (Estelle Menassier); [Une vision, celle du rapprochement entre les cultures](#) (Donald Guertin); [Un salon qui incite à la prévention : créer un lieu, créer des liens](#) (Estelle Menassier); [Vaincre l'incivilité](#) (Paul Francœur).

Notre dossier *La violence : réfléchir et agir ensemble* se conclut sans pour autant nous empêcher d'adhérer à cette réflexion fort pertinente de M. Meirieu : « Le défi éducatif de ces prochaines années peut s'exprimer de manière relativement simple : permettre aux enfants du monde de se reconnaître suffisamment semblables pour pouvoir se parler et suffisamment différents pour avoir quelque chose à se dire. Mais la facilité de la formulation ne doit pas tromper sur la difficulté de l'entreprise. Raison de plus pour mobiliser, dès maintenant, toutes les énergies sur cet objectif<sup>3</sup>. »  
Bonne lecture!

1. P. Meirieu, « De l'arbre à palabres », *L'éducateur*, janvier 2010, p. 38.
2. C. Beaumont, *La violence en milieu scolaire québécois : lorsque l'intervention rime avec mobilisation*, texte de la conférence plénière, 4<sup>e</sup> congrès Vents d'ouest, Saint-Malo, mars 2007, p. 12 à 16.
3. P. Meirieu, *Lettres aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*, Voisins-le-Bretonneux, Éditions Rue du monde, 2009.







## La violence en milieu scolaire : s'entendre sur une définition opérationnelle du phénomène

Claire Beaumont

### Le concept de violence

**La notion de violence, particulièrement lorsqu'elle renvoie à celle vécue par les enfants, est une préoccupation grandissante dans la société nord-américaine, tout comme partout dans le monde. D'ailleurs, l'Organisation mondiale de la santé (OMS 2002) considère aujourd'hui la violence comme un véritable problème de santé publique et la définit globalement comme étant : « La menace ou l'utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir contre soi-même, contre autrui ou contre un groupe ou une communauté, qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, un décès, des dommages psychologiques, un mal développement ou des privations. » (OMS 2002, p. 5).**

Ainsi, dans une perspective de santé publique, la définition adoptée par l'OMS tient compte de plusieurs conséquences graves liées à l'acte fait (dommages psychologiques, privations, problèmes de développement). De plus, elle porte une attention particulière à la notion d'intentionnalité du geste.

Bien qu'il existe une multitude de façons de définir ce qu'est la violence, les efforts faits pour la décrire devraient davantage faire appel à la capacité de jugement des individus plutôt qu'à une science exacte. Ainsi, l'interprétation de ces définitions devrait tenir compte du contexte et des buts visés par les personnes qui les définissent. Par exemple, une définition de la violence dans le domaine de la criminologie peut être élaborée pour fournir des balises à des fins d'arrestation et de condamnation, alors que celle formulée en psychologie ou en sciences sociales serait plutôt utilisée pour orienter l'intervention et offrir des services psychologiques ou sociaux aux personnes en cause.

De plus, influencé par les codes moraux propres aux cultures, le concept même de *violence* semble être en constante évolution; par conséquent, il ne pourrait être défini qu'en tenant également compte du contexte social et temporel dans lequel il se situe. Continuellement remis en question par les valeurs et normes sociales en constante mutation, les facteurs culturels peuvent faire en sorte que certains comportements sociaux soient acceptables à une époque donnée, alors qu'ils ne le seront plus à une autre. C'est ainsi, par exemple, que des gestes qui, autrefois, pouvaient être interprétés comme de simples formes de socialisation (bousculades, menaces verbales, dénigrements, etc.) peuvent aujourd'hui être perçus comme des comportements violents et inacceptables sur le plan social.

### La violence à l'école

Avant 1980, très peu d'attention était portée à la violence observée en milieu scolaire québécois. Cependant, à travers le temps, le milieu de l'éducation démontre une préoccupation croissante quant aux manifestations de la violence observées à l'intérieur et autour des établissements d'enseignement. L'une des premières définitions de la violence en contexte éducatif québécois qui ont été formulées est celle proposée par le Centre des services sociaux de Québec en 1981, adoptée par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE 1984) et, plus tard, par le ministère de l'Éducation (MEQ 1988) :

« La violence se présente comme l'usage abusif d'un pouvoir (physique, hiérarchique, psychologique, moral, social) de façon ouverte ou camouflée, spontanée ou délibérée, motivée ou non, par un individu, un groupe ou une collectivité, par des moyens (physiques, verbaux, psychologiques, moraux, sociaux) servant à assurer la réponse à un besoin ou à un désir et qui porte préjudice à la personne d'autrui. » (Centre des services sociaux de Québec 1981, p. 38).

Cette définition avait alors été formulée pour répondre aux valeurs et aux besoins du monde scolaire de l'époque.

Aujourd'hui, quand on parle de violence à l'école, on doit encore tenir compte de multiples conceptualisations élaborées selon le contexte culturel, les normes sociales et les valeurs actuelles de la collectivité. C'est sans doute pour cette raison qu'il n'existe aucun consensus de définition dans la communauté internationale des chercheurs qui s'intéressent au phénomène de la violence à l'école et qu'il faut être attentif, dans ce domaine, aux différentes tentatives de comparaison à l'échelle internationale (Debarbieux 2006; Benbenishty et Astor 2005).

Parmi la multitude de définitions de la *violence à l'école* recensées dans la documentation existante, la plupart incluent les différentes formes qu'elle peut prendre, les auteurs, les victimes, les contextes et les conséquences sur les personnes et les milieux. L'usage abusif d'une forme de pouvoir sur autrui y est généralement mentionné et on fait quelques fois référence à la notion d'intentionnalité de l'acte accompli (Baldry et Farrington 2006; Blaya 2006; Debarbieux 2006; Huybregts, Vettenburg et D'Aes 2003).

Dans la foulée de son plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009) a proposé, vingt-et-un ans plus tard, une mise à jour de sa définition afin que les milieux scolaires se donnent un langage commun pour se fixer et atteindre des buts éducatifs conformes à la mission de l'école. La violence y est ainsi définie comme étant :

« Toute manifestation de force, de forme verbale, écrite, physique, psychologique ou sexuelle, exercée intentionnellement, directement ou indirectement par un individu ou un groupe, et ayant comme effet de léser, de blesser ou d'opprimer toute personne en s'attaquant à son intégrité, à son bien-être psychologique ou physique, à ses droits ou à ses biens. » (MELS 2009).

Élaborée de concert avec un comité d'experts universitaires et du milieu scolaire, cette définition regroupe plusieurs concepts retrouvés dans la documentation existante. Elle met en évidence le rapport de force et l'intentionnalité du geste et fait état du contexte, des auteurs et des victimes potentiels (élèves, adultes de l'école, parents), des formes éventuelles de violence exercée de même que des conséquences attribuables à ce comportement. Son élaboration a été conçue dans une perspective de prévention et de traitement des comportements violents à l'école et vise, avant tout, l'éducation et la modification des comportements. Bien qu'elle soit imparfaite et toujours sujette à évoluer avec le temps, cette définition possède l'avantage de permettre aux personnes-ressources du milieu scolaire de partager une vision commune du phénomène sur lequel elles souhaitent intervenir.

### Les manifestations de la violence : une vision approuvée du phénomène

De façon plus concrète, la violence dans les établissements d'enseignement peut prendre plusieurs formes : violences à caractère sexuel (agression, discrimination), incivilités (paroles blessantes, grossièretés, bousculades, humiliations), microviolences (indiscipline, opposition, bavardages incessants, projectiles, chahut et transgressions répétées des règles établies) (Blaya 2006; Debarbieux 1996, 2006; Gottfredson 2001). En contexte scolaire québécois, on qualifie très souvent cette violence comme étant physique, verbale ou psychologique, y compris les notions d'intimidation, de taxage, de discrimination sexuelle, raciale ou culturelle, d'homophobie ou encore d'agression indirecte. Par ailleurs, les violences verbales et psychologiques (insultes, incivilités) seraient les formes le plus souvent rapportées tant par les élèves que par les adultes des établissements d'enseignement (Beaumont 2009; Janosz et Bouthillier 2009).

Des définitions plus opérationnelles des conduites considérées comme violentes sont présentées ci-dessous pour permettre aux personnes-ressources du milieu scolaire d'élaborer des objectifs de travail clairs qui faciliteront la mise en place et l'évaluation des actions qui seront entreprises pour prévenir et gérer la violence dans nos écoles.

**Violence physique.** La violence physique s'observe lorsque quelqu'un s'en prend physiquement à une autre personne. Elle se manifeste, notamment, par des gestes tels que tirer les cheveux, bousculer, frapper ou mordre. Ce type de violence atteint l'autre dans son intégrité physique et peut causer des blessures corporelles, laissant des séquelles physiques et psychologiques à long terme. De toutes les manifestations de violence, c'est cette forme qui est le plus facilement identifiable, sans nécessairement être la plus souffrante pour les victimes qui la subissent (Bélanger, Gosselin et autres 2006). Dans le registre des violences dites physiques, on inclura aussi les actions dont le but est d'endommager ou de voler les biens d'autrui (par exemple, le vandalisme).

**Violence verbale.** Cette violence se manifeste lorsqu'une personne utilise la parole pour atteindre l'autre par des injures ou des messages méprisants ou humiliants. La violence verbale peut se traduire par des interdictions, du chantage, des menaces d'agression physique et crée une tension chez la personne agressée qui est maintenue dans un état de peur. Les enfants comme les adultes peuvent en être les auteurs et ce type de comportement témoigne d'une forme d'abus ayant pour but d'exercer une emprise sur l'autre. Conséquemment, cette violence qui « s'entend » atteint l'autre dans son intégrité psychologique et elle est souvent le prélude à des gestes de violence physique (Leclerc, Beaumont et autres 2007).

**Violence psychologique ou morale.** Si l'on considère que sous tout acte de violence, il y a généralement une personne qui souffre, on peut concevoir que toutes les formes de violence sont susceptibles d'atteindre l'intégrité psychologique ou morale des victimes. Cependant, dans le langage fréquemment utilisé en contexte québécois, la violence psychologique se produirait lorsqu'une personne adopte des *attitudes* ou des *propos* méprisants ou humiliants envers autrui. Ces gestes ont pour effet de dénigrer la personne dans sa valeur en tant qu'individu, d'affecter sa réputation, de lui faire peur, de la harceler, de l'isoler ou encore de la tenir à l'écart des autres. Cette violence s'exprime parfois par une relation punitive qui consiste à ignorer la présence de l'autre ou à refuser de communiquer. Cette forme de violence est subtile et ne se traduit pas toujours de manière verbale.

**L'intimidation et le harcèlement.** L'intimidation et le harcèlement se retrouvent parmi les formes de violence psychologique les plus documentées en milieu scolaire. L'intimidation consiste, plus précisément, en un comportement ayant pour but d'exercer une pression sur une personne, de lui faire peur ou de la menacer. Il s'agit de comportements abusifs qui se manifestent par des actions, des paroles, des actes, des gestes ou des écrits unilatéraux, commis par une ou plusieurs personnes et dirigés contre un individu. Ces gestes ont pour conséquence l'atteinte à l'intégrité psychique ou physique de la personne qui éprouve généralement un sentiment d'impuissance devant la situation. Il est alors difficile pour la victime de se défendre et un rapport de force s'installe en faveur de l'agresseur qui abuse de son pouvoir sur l'autre. On dira aussi qu'il y a intimidation quand un élève est souvent *taquiné* de manière méchante et blessante. Cependant, il ne s'agira pas d'intimidation si ces taquineries sont amicales ou si deux élèves d'à peu près la même force se querellent ou échangent des coups.

Le phénomène de l'intimidation a été connu au Québec grâce aux travaux d'Olweus qui a introduit le concept de « bullying » au sein de la communauté éducative (Olweus 1993; 1999). Pour ce chercheur, un élève est victime de « bullying » lorsqu'il est « [...] *exposé, de manière répétée et à long terme, à des actions négatives de la part de l'un ou plusieurs autres élèves* » (Olweus 1999, p. 20). La traduction du terme « bullying » par celui « d'intimidation » n'a cependant pas fait l'unanimité parmi la francophonie internationale et une certaine confusion s'est installée en rapport avec l'aspect répétitif de l'acte fait. C'est pourquoi, pour décrire la situation d'un élève victime d'intimidation à répétition, le concept de « harcèlement » se rapprocherait davantage de celui de « bullying » proposé par Olweus. Par conséquent, l'acte d'intimider peut s'exercer à une seule reprise et causer un préjudice à la victime. De là toute l'importance d'agir rapidement dès les premières manifestations de comportements intimidants, de façon à éviter que l'attitude de l'agresseur se transforme en harcèlement et que les conséquences de ces actes s'aggravent.

**Cyberintimidation.** Par le terme cyberagression ou cyberintimidation, on désigne le fait d'utiliser les moyens technologiques de l'information pour porter atteinte à la dignité d'autrui. Cette forme d'intimidation place la victime dans une situation difficile puisque, très souvent, elle ne lui permet même pas d'identifier l'auteur des insultes, des menaces ou des commentaires haineux qu'elle reçoit directement par courriel, par messagerie instantanée ou par l'intermédiaire d'autres sites Web. Une personne peut pratiquer la cyberintimidation pour se venger ou pour obtenir des gains sociaux prenant pour cible des élèves ou des adultes de l'école. Le système de valeurs semble alors disparaître chez ces cyberintimateurs qui s'attaquent aux handicaps physiques des victimes, à leur race ou à leur religion. En agissant par voie technologique, ils croient que leur anonymat sera conservé, qu'aucun moyen ne pourra les démasquer. Cette forme de violence, qui atteint la victime dans son intimité, peu importe où elle se trouve, est particulièrement néfaste puisque le degré d'empathie de l'agresseur est à son plus bas; en effet, il ne peut pas constater la souffrance qu'il inflige, par l'utilisation du virtuel, à la personne ciblée.

**Discrimination.** Une personne peut aussi en agression une autre en faisant preuve de discrimination par rapport à son sexe, à son orientation sexuelle, à sa religion, à son origine ethnique ou à tout autre trait caractéristique qui lui est propre (déficience ou trait physique particulier, déficience intellectuelle, etc.). Les victimes qui font l'objet de discrimination peuvent se voir ridiculisées, humiliées ou exclues de certains groupes en raison de leur différence.

**Aggression indirecte.** On qualifiera aussi d'agression indirecte, les conduites d'intimidation sournoises et cachées qui détériorent la vie de plusieurs élèves dans les établissements scolaires. Elles ont pour but de causer du tort à autrui, sans toutefois confronter directement la victime et s'attaquent à la qualité de ses relations sociales. Parfois appelé *violence relationnelle*, ce genre de conduite affecte le sentiment d'acceptation et d'inclusion sociale de la victime dans le groupe et, bien qu'elle se pratique davantage entre filles, les garçons n'en sont pas exempts. On constate, par ailleurs, que les adultes agissent peu pour faire cesser l'agression indirecte parce qu'ils avouent ne pas savoir comment intervenir efficacement devant cette forme de violence qui a longtemps été considérée comme une étape normale dans le développement des enfants et des adolescents (Verlaan, Déry et autres 2005).

**Taxage.** On dira finalement qu'il y a *taxage* lorsqu'une ou plusieurs personnes emploient la force physique ou psychologique dans le but d'extorquer un bien à une autre personne. Autre forme d'intimidation, le *taxage* est un comportement régi par trois articles du code criminel et il se décrit, sur le plan légal, comme étant un vol qualifié commis avec l'intention d'extorsion, d'intimidation et de harcèlement (Ministère de la Sécurité publique 2002).

## Conclusion

Tenter de définir ce qu'est la violence et ce qu'elle n'est pas constitue un exercice théorique ardu, mais combien essentiel; en effet, c'est sur cette base que se concrétiseront les interventions à pratiquer pour prévenir et traiter la violence en milieu scolaire. Ainsi, toutes les formes d'agressivité ne seront pas nécessairement interprétées comme étant des conduites violentes puisque le contexte dans lequel ces

comportements se produisent doit être pris en considération. On doit cependant se rappeler que, mal canalisée, l'agressivité peut être négative et mener à l'adoption de gestes antisociaux lorsque l'individu n'a pas encore acquis les habiletés sociales nécessaires pour exprimer adéquatement ses sentiments (insatisfaction, frustration, déception, etc.). Ainsi, il importe de repérer la nature violente de l'acte dans son contexte et d'essayer de comprendre la source et l'intentionnalité derrière chacun de ces comportements. Somme toute, ces définitions nous permettent de constater que la violence à l'école n'est pas une violence différente de celle observée dans d'autres milieux où se trouvent des jeunes. Elle peut causer aux victimes, adultes comme enfants, aux témoins, tout comme aux personnes qui agressent, le même type de dommages psychologiques sérieux. Par ailleurs, même si l'environnement scolaire peut lui-même générer des tensions, il demeure un lieu privilégié pour intervenir par l'éducation puisqu'il représente, après la famille, le deuxième milieu de vie des enfants et des adolescents. Sans les banaliser, il importe de s'attarder à tous les comportements qui portent atteinte à l'intégrité physique et psychologique d'autrui et qui vont à l'encontre de la mission éducative ou du climat de respect attendu dans une école.

**M<sup>me</sup> Claire Beaumont est psychologue et professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle est secrétaire générale de l'Observatoire international de la violence en milieu scolaire, codirectrice de l'Observatoire canadien pour la prévention de la violence à l'école (OCPVE) et chercheure au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).**

### Références bibliographiques

- BALDRY, C. et D.-P. FARRINGTON. « Effectiveness of programs to prevent school bullying », *Victims & Offenders*, vol. 2, n<sup>o</sup> 2, 2007, p. 183-204.
- BEAUMONT, C. *Violence et présence policière en milieu scolaire québécois : le point de vue des directions d'établissement d'enseignement*, rapport de recherche déposé à la Table provinciale de concertation sur la violence, les jeunes et le milieu scolaire, décembre 2009.
- BÉLANGER, J., C. GOSSELIN et autres. « L'intimidation et les autres formes de violence à l'école », dans L. MASSÉ, N. DESBIENS et C. LANARIS (dir.), *Les troubles de comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2006, p. 161-193.
- BENBENISHTY, R. et R.-A. ASTOR. *School Violence in Context: Culture, Neighbourhood, Family, School and Gender*, New York, Oxford University Press, 2005.
- BLAYA, C. *Violences et maltraitements en milieu scolaire*, Paris, Armand Colin, 2006.
- CENTRE DES SERVICES SOCIAUX DE QUÉBEC. « La violence et le milieu scolaire », *Revue L'Esco-griffe*, Québec, Centre des services sociaux de Québec, 1981.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'école primaire face à la violence*, Québec, 1984.
- DEBARBIEUX, É. *La violence en milieu scolaire : État des lieux*, Paris, ESF Éditeur, 1996.
- DEBARBIEUX, É. *Violence à l'école : Un défi mondial?*, Paris, Armand Colin, 2006.
- GOTTFREDSON, D. C. *Schools and Delinquency*, Cambridge, University Press, 2001.
- HUYBREGTS, I., N. VETTENBURG et M. D'AES. Belgium, dans P. SMITH (éd.), *Violence in schools: The response in Europe*, London-New York, Routledge Falmer Huybregts, 2003, p. 33-48.
- JANOSZ, M., S. PASCAL et C. BOUTHILLIER. *La violence perçue et subie dans les écoles primaires et secondaires publiques québécoises : Portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005*, sommaire exécutif des rapports déposés au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal, 2009. Document consulté le 22 janvier 2010 et téléaccessible à l'adresse : [http://www.gres-umontreal.ca/pdf/Sommaire\\_executif\\_MELS\\_violence.pdf](http://www.gres-umontreal.ca/pdf/Sommaire_executif_MELS_violence.pdf)
- LECLERC, D., C. BEAUMONT et autres. *Guide de prévention et d'intervention contre la violence envers le personnel de l'éducation*, Montréal, Centrale des syndicats du Québec, 2007.
- MINISTÈRE DE LA SÉCURITÉ PUBLIQUE. *Les jeunes et le taxage au Québec*, 2002, document consulté le 25 janvier 2010 et téléaccessible à l'adresse : <http://www.securitepublique.gouv.qc.ca/index.php?id=2422>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Ça vaut le coup d'agir ensemble : Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école*, 2009. Document électronique consulté le 23 janvier 2010 et téléaccessible à l'adresse : <http://www.mels.gouv.qc.ca/violenceEcole/index.asp?page=planA>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Prévenir et contrer la violence à l'école : Document d'information*, Québec, Gouvernement du Québec, 1988.
- OLWEUS, D. *Bullying at School: What we know and what we can do*, Cambridge, Blackwell Publishers, 1993.
- OLWEUS, D. *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités*, Paris, ESF, 1999.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ. *Rapport mondial sur la violence et la santé*, Genève, Bibliothèque de l'OMS, 2002.
- VERLAAN, P., M. DÉRY et autres. « L'agression indirecte : un indicateur d'inadaptation psychosociale chez les filles? », *Criminologie*, vol. 38, n<sup>o</sup> 1, 2005, p. 9-37.

## La violence, au féminin, à l'école

Pierrette Verlaan, Michèle Déry et Thérèse Besnard

Elle se faisait insulter dans la cour d'école. Des injures apparaissaient à l'écran de son téléphone portable. Des élèves la menaçaient. Leur but : rendre sa vie impossible, pour qu'elle quitte l'école. Ces actes d'agression ont pris fin le 14 janvier 2010 quand Phoebe Prince, une adolescente irlandaise de 15 ans, récemment installée avec sa mère aux États-Unis, s'est pendue dans un placard en revenant de l'école<sup>1</sup>. La direction de l'école était au courant de ce qui se passait, mais comme, apparemment, elle n'avait pas saisi la gravité de la situation, elle n'a rien fait. Est-ce parce que cette violence à l'endroit de Phoebe résultait du simple fait qu'elle était sortie avec un garçon convoité de l'école ou, encore, parce que les agressions n'impliquaient, majoritairement, que des filles?

**Au Québec, des situations similaires sont notées. Par exemple, à Jonquière, une jeune fille victime, depuis plus de deux ans, de violence dans son école a fait une fugue qui a duré six jours. Elle n'en pouvait tout simplement plus du dénigrement quotidien<sup>2</sup>. La violence entre filles a même inspiré la création d'une pièce de théâtre intitulée *Cette fille-là*, qui a été jouée pendant plusieurs années, dans différents théâtres au pays<sup>3</sup>.**

Loin d'être anodines, les conduites portant à la médisance et à l'aliénation sociale constituent une forme de violence utilisée par tous les élèves, mais particulièrement par les filles lorsqu'elles sont en colère ou quand elles désirent causer du tort à autrui. Ces conduites, couramment nommées *agressions indirectes*<sup>4</sup> ou *agressions relationnelles*<sup>5</sup>, ont pour but, le plus souvent, de détériorer le statut social de la victime et de l'isoler ou de l'exclure du groupe de pairs. Pour susciter ce rejet, l'agresseur pourra, à l'insu de la victime, répandre des calomnies à son sujet, diffuser ses secrets, écrire des méchancetés sur elle (graffitis, courriels) ou, encore, suggérer carrément de l'exclure du groupe. Selon Olweus<sup>6</sup>, cette violence émotionnelle et sociale, bien que probablement la forme la plus fréquente et la plus néfaste des agressions, reste malheureusement la moins connue.

### Les motifs liés à l'utilisation de la violence indirecte

À partir d'entretiens menés auprès de jeunes adolescentes, Owens et ses collègues<sup>7</sup> définissent deux catégories de motivations pour lesquelles les filles ont recours à des actes d'ostracisme et de médisance. Dans la première catégorie, cette forme de violence a pour but de soulager l'ennui et de créer de l'excitation dans le groupe (par exemple, se moquer d'une élève dans la cour de récréation et prendre plaisir à la discréditer pour passer le temps). La seconde catégorie de motifs a rapport aux relations d'amitié et aux dynamiques de groupe; elle englobe le besoin d'attention, le désir d'inclusion dans le groupe, la jalousie ou la vengeance. C'est ainsi que l'agresseur pourra chercher à obtenir l'attention de ses pairs en dévoilant les secrets d'un autre, ou à établir une hiérarchie des membres au sein du groupe en délimitant clairement ceux qui sont acceptés et ceux qui ne le sont pas.

### Les conséquences pour les jeunes qui agressent et pour les victimes

Les filles qui ont fréquemment recours à la violence indirecte font souvent partie de groupes composés essentiellement de filles qui intimident d'autres filles. Bien que celles-ci occupent une position influente dans le groupe, elles peuvent avoir des problèmes de comportement importants<sup>8</sup>. Nos travaux<sup>9</sup> démontrent effectivement que toutes les filles impliquées dans des comportements de violence, qu'ils soient de nature physique, verbale ou indirecte, tant du côté des victimes que de celui de celles qui agressent, manifestent davantage de problèmes d'adaptation que les filles jugées non agressives sur un ensemble de problèmes intériorisés et extériorisés.

Comme nous l'avons vu dans le cas de Phoebe et de la jeune fille de Jonquière, les victimes d'actes d'agression répétés éprouvent une détresse considérable. En ce qui concerne plus particulièrement la violence indirecte, les victimes ne craignent pas seulement les ragots et les histoires malveillantes à leur sujet, mais surtout elles ont peur de l'isolement social et du sentiment de rejet, lesquels sont occasionnés par cette forme de violence. Pour plusieurs, la souffrance et l'humiliation engendrées par ce phénomène persistent au fil des années. Les statistiques confirment d'ailleurs les conséquences dévastatrices sur l'estime de soi, et sur le bien-être physique, social et affectif des élèves victimes. Or, les victimes gardent souvent le secret sur leurs problèmes et s'inquiètent des représailles de la personne ou des personnes qui agressent<sup>10</sup> et <sup>11</sup>.

### Les interventions (ou les non-interventions) du personnel scolaire devant la violence indirecte

Selon Xie<sup>12</sup> et ses collègues, le personnel scolaire intervient auprès des élèves dans 55 p. 100 des conflits impliquant des agressions physiques et dans 36 p. 100 des conflits impliquant des agressions verbales. Par contre, il intervient dans seulement 21 p. 100 des conflits lorsqu'il s'agit de conduites d'ostracisme et de médisance. Cette attitude inconstante pourrait s'expliquer par le fait que certains adultes méconnaissent ce phénomène et associent l'intimidation indirecte à une phase normale de développement chez les élèves du primaire. Sur ce plan, Boulton<sup>13</sup> rapporte que plus de 90 p. 100 des membres du personnel enseignant définissent comme étant de la violence les actes agressifs de nature physique ou verbale et l'action de forcer un élève à faire ce que l'autre désire. Par contre, la moitié des enseignants (52 p. 100) ne considèrent pas l'exclusion d'une personne du groupe comme un comportement d'agression et le quart juge que de répandre des rumeurs sur une personne n'est pas de la violence. De toute évidence, si les adultes ne perçoivent pas les comportements d'ostracisme et de médisance comme étant des actes d'agression, il est fort probable qu'ils n'interviennent pas lorsque ces gestes sont faits par les élèves.

L'attitude passive des adultes et l'absence d'intervention de leur part dans des situations de violence indirecte ont des répercussions négatives autant sur les victimes que sur les agresseurs. Lorsque la victime d'agression indirecte réalise que sa situation passe inaperçue aux yeux des adultes, sa perception du climat de sécurité à l'école en est affectée. L'attitude passive des adultes envoie également le message aux jeunes qui agressent que les conduites de violence sont tolérées ou permises à l'école. D'ailleurs, les élèves victimes d'agressions indirectes hésitent à rapporter ces incidents, car ils perçoivent le personnel de l'école comme peu compréhensif ou incapable

de les protéger, et ils ont peur que les agressions indirectes à leur égard ne cessent d'augmenter <sup>14</sup> et <sup>15</sup>. Une autre explication à propos du peu d'intervention des adultes devant les comportements d'agression indirecte est liée à la subtilité de cette forme de violence. Dans leur recension des écrits, Yoon et son équipe<sup>16</sup> soulèvent que la difficulté la plus fréquemment rencontrée par le personnel et les directions d'école est le fait que la violence indirecte, de par sa nature secrète et subtile, est difficilement décelable. Dans le même sens, les élèves rapportent que les incidents de violence se produisent le plus souvent dans les endroits où la surveillance est moindre, tels que la cour de récréation, les corridors, les toilettes et les autobus scolaires; ces actes surviennent également dans la communauté, ou par l'entremise de messages électroniques.

#### Quelques pistes d'action

Les membres du personnel enseignant ont très peu de notions sur les moyens qui permettent d'intervenir efficacement face aux manifestations de la violence indirecte et à ses conséquences<sup>17</sup>. À cette fin, lorsqu'un programme d'intervention est mis en place dans une école pour contrer le phénomène de la violence, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)<sup>18</sup> insiste sur l'importance de former le personnel enseignant sur ce qu'est la violence, les lieux où elle survient, les acteurs impliqués ainsi que sur les aptitudes de communication à promouvoir avec les agresseurs, les victimes et les parents. Le MELS ajoute que « préparer les enseignants à faire face à la violence permet sans doute de remédier quelquefois à l'indifférence institutionnelle qui frappe souvent une proportion non négligeable d'élèves et de partenaires du système de l'éducation » (p. 49). En somme, les adultes qui appliquent la règle doivent avoir une bonne connaissance du phénomène en cause, afin de mettre en place une conséquence logique qui découle du comportement fautif.

Pour parvenir à contrer la violence indirecte, nos recherches suggèrent quelques pistes d'action<sup>19</sup>. Nous recommandons qu'une école débute par un programme de sensibilisation à l'intimidation indirecte. Ce type de programme devrait décrire le phénomène de violence indirecte, y compris les actes par lesquels elle se manifeste, les effets négatifs possibles, les différences entre les sexes, les problèmes psychologiques et sociaux qui s'y rattachent et un aperçu des méthodes d'évaluation de ce problème. De plus, nous prôtons que la formation auprès du personnel scolaire clarifie les mythes liés à l'intimidation indirecte (c'est-à-dire : en tant que forme qui n'engendre pas d'effets négatifs sur les victimes, ou qui ne concerne que les filles).

En plus de l'utilisation d'un programme de sensibilisation auprès des élèves et du personnel scolaire, des moyens peuvent être pris pour familiariser les parents à l'intimidation indirecte. Faire participer les élèves et les parents à ce processus peut avoir des répercussions plus significatives qu'en centrant uniquement la formation sur les membres du personnel scolaire. Même si, dans certains cas, l'intimidation indirecte ne paraît ni alarmante ni dérangeante pour une école, les parents, le personnel enseignant et les autres membres du personnel scolaire peuvent bénéficier des apprentissages tirés d'une formation sur le sujet, afin d'augmenter leur sensibilité sur les conséquences de ces actes sur les élèves qui agressent et sur les victimes.

Quelques programmes de prévention qui ciblent l'intimidation indirecte, particulièrement, sont reconnus pour leur efficacité. En majorité toutefois, les programmes s'adressent aux élèves du primaire, dont un programme, au Québec, que nous avons mis au point en collaboration et qui est destiné aux élèves de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire. Le programme intitulé « *L'agression indirecte... cette violence qu'on ne voit pas*<sup>20</sup> » a pour but de sensibiliser les personnes-ressources scolaires des écoles primaires, les élèves ainsi que leurs parents. Plusieurs activités dont le visionnage d'une vidéo, des jeux de rôles, des discussions de groupe et des devoirs à faire en compagnie des parents permettent aux différents acteurs de mieux repérer les comportements de violence indirecte lorsqu'ils en sont témoins et d'en comprendre les conséquences pour les victimes. Les résultats de l'évaluation des effets de ce programme indiquent qu'il augmente les connaissances des élèves sur le phénomène de l'intimidation indirecte, qu'il freine la prolifération des comportements de violence, et qu'il réduit le nombre d'élèves se retrouvant seuls dans la cour d'école.

Quand les problèmes liés à l'intimidation indirecte deviennent plus sérieux ou fréquents dans une école, il devient impératif de former le personnel scolaire à ce sujet et les actions à mettre en avant doivent s'intensifier. Par contre, à notre connaissance, il n'existe actuellement aucun programme en langue française qui, sur le plan scientifique, est validé. Cependant, une intervention américaine prometteuse, le *Friend to Friend program*<sup>21</sup> est une intervention de groupe qui cible les filles, de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année, identifiées par leurs pairs comme étant indirectement agressives. Le but de ce programme est d'améliorer le mode de résolution de problèmes et de conflits. Au cours d'une vingtaine d'ateliers de 30 à 40 minutes, animés conjointement par un enseignant et un assistant de recherche, huit filles indirectement violentes sont jumelées à deux autres filles socialement compétentes. Les participantes apprennent à repérer les signes de l'agression indirecte, à évaluer les intentions des autres, à réagir adéquatement dans les situations conflictuelles, et à générer et à évaluer des solutions alternatives. À la suite de leur participation au programme, les filles agressives manifestent moins de conduites agressives directes (physiques, verbales) et indirectes, selon leur enseignant. De plus, elles attribuent moins d'intentions hostiles à autrui et sont davantage appréciées par leurs pairs que les filles du groupe témoin<sup>22</sup>.

Pour les victimes, il s'agit de favoriser leur insertion dans le groupe au moyen d'activités structurées en classe ou dans la cour d'école. Une recension des écrits de Bowen et son équipe<sup>23</sup> suggère que les jeunes sont plus susceptibles d'être la cible d'actes violents s'ils sont à risque sur le plan social, c'est-à-dire s'ils ont peu d'amis pour les protéger ou s'ils ne sont pas appréciés par leurs pairs. L'amitié sert de protection, car l'intimidateur peut craindre des représailles de la part des amis de la victime, cette dernière est moins seule et peut profiter des conseils de ses amis pour affronter l'intimidation.

Dans la création de programmes de prévention qui ciblent les comportements de violence indirecte, il est important de considérer certains éléments. Outre l'implantation rigoureuse des programmes promoteurs énumérés précédemment, les décideurs scolaires doivent favoriser une approche multidimensionnelle, c'est-à-dire une combinaison d'actions impliquant les individus, chaque classe, l'ensemble de l'école et le milieu, et mobilisant les élèves, le personnel enseignant, le personnel de l'école et les parents. Ces actions doivent être poursuivies tout au long de la scolarité, avec des efforts de prévention qui débutent dès l'entrée scolaire. En effet, l'action des agents du milieu scolaire peut exercer une influence déterminante sur la fréquence de la violence dans une école<sup>24</sup>.

Pour compléter les stratégies énumérées précédemment, le milieu scolaire doit reconnaître, sans contredit, que l'intimidation sous toutes ses formes est un problème grave et que ses répercussions sont profondes. Ensuite, les élèves, le personnel enseignant et les parents doivent être informés de l'ampleur des conséquences de cette forme de violence sur les victimes. Les règles et les politiques que la direction de l'école entend appliquer dans les classes et l'école tout entière, y compris la cour, les services de garde, l'autobus, la cafétéria, etc., doivent être énoncées clairement. Il importe également de mettre à la disposition des élèves – surtout à celle des filles – des activités intéressantes et valorisantes, tout particulièrement dans le contexte des récréations, puisque l'ennui et l'indifférence à l'égard de la vie scolaire, en général, favorisent les passages à l'acte quels qu'ils soient. Puisque l'agression indirecte fait appel aux interactions avec l'entourage et est alimentée par les forces en jeu dans la dynamique des groupes, tout programme de prévention et d'intervention devrait résolument cibler le réseau social et non seulement les élèves plus vulnérables. Enfin, il importe d'identifier les jeunes qui agressent et de les soumettre à des interventions spécialisées afin de mettre un terme à l'ostracisme et aux tentatives d'aliénation sociale répétées et, surtout, dans le but de soutenir les victimes. Un accès plus généralisé à de telles interventions permettrait peut-être de contrer le problème de la violence indirecte avant qu'il ne s'aggrave.

**M<sup>mes</sup> Pierrette Verlaan, Michèle Déry et Thérèse Besnard sont chercheuses au Groupe de recherche sur les inadaptations**

1. « Neuf adolescents accusés après le suicide d'une élève », *La Presse*, 31 mars 2010, p. A22.
2. « *Écœurée de l'intimidation* », *Le quotidien*, 10 mai 2010.
3. J. MACLEOD, *Cette fille-là*, Montréal, Dramaturges Éditeurs, 2007.
4. K. BJÖRKQVIST, K. M. J. LAGERSPETZ et A. KAUKIAINEN. « Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression », *Aggressive Behavior*, n° 18, 1992, p. 117-127.
5. N. R. CRICK et J. K. GROTPETER. « Indirect aggression, gender, and social-psychological adjustment », *Child Development*, n° 66, 1995, p. 710-722.
6. D. OLWEUS, *Bullying at school: What we know and what we can do*, Malden, MA, Blackwell Publishers Inc., 1993.
7. L. OWENS, P. SLEE et R. SHUTE. « I'm in, you're out: Explanations for teenage girls' indirect aggression », *Psychology, Evolution and Gender*, n° 2, 2000, p. 19-46.
8. P. VERLAAN, M. DÉRY et autres. « Agresser sans frapper : Un regard sur les conduites d'agression indirecte », dans B. H. SCHNEIDER et autres, *Conduites agressives chez les enfants*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, p. 38-58.
9. P. VERLAAN, M. DÉRY et autres. « L'agression indirecte : un indicateur d'inadaptation psychosociale chez les filles? », *Revue de criminologie*, n° 38, 2005, p. 9-39.
10. P. VERLAAN, M. DÉRY et autres, 2009, *op. cit.*
11. H. XIE, T. W. FARMER et B. D. CAIRNS, « Different forms of aggression among inner-city African American children: Gender, configurations, and school social networks », *Journal of School Psychology*, n° 41, 2003, p. 355-371.
12. H. XIE, T. W. FARMER et B. D. CAIRNS, 2003, *op. cit.*
13. M. J. BOULTON, « Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope », *British Journal of Educational Psychology*, n° 67, 1997, p. 223-233.
14. W. CRAIG, K. HENDERSON et J. C. MURPHY, « Prospective teacher's attitudes toward bullying and victimization », *School Psychology International*, n° 21, 2000, p. 5-21.
15. J. YOON, E. BARTON et J. TAIARIOL, « Relational aggression in middle school: Educational implications of developmental research », *Journal of Early Adolescence*, n° 24, 2004, p. 303-318.
16. J. YOON, E. BARTON et J. TAIARIOL, « Relational aggression in middle school: Educational implications of developmental research », *Journal of Early Adolescence*, n° 24, 2004, p. 303-318.
17. É. ROYER, « School violence and teacher training policies », dans É. DEBARBIEUX et C. BLAYA (éd.), *Violence in schools and public policies*, Amsterdam, Elsevier, 2002, p. 159-169.
18. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : Comprendre, prévenir, intervenir*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 2004.
19. P. VERLAAN, M. DÉRY et autres. « Les programmes d'intervention efficace chez les filles d'âge scolaire primaire », dans P. VERLAAN et M. DÉRY (éd.), *Les conduites antisociales chez les filles : Comprendre pour mieux agir*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 281-319.
20. P. VERLAAN, F. TURMEL et autres. *L'agression indirecte : Cette violence qu'on ne voit pas. Trousse de sensibilisation à l'agression indirecte à l'intention des élèves, des parents et du personnel enseignant du primaire*, Montréal, Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales ([www.clipp.ca](http://www.clipp.ca)), 2007.
21. S. S. LEFF, J. ANGELUCCI et autres. « Using participatory action research model to create a school-based intervention program for relationally aggressive girls - The Friend to Friend Program », dans E. ZINS, M. ELIAS et C. MAHER (éd.), *Bullying, victimization, and peer harassment : A handbook of prevention and intervention*, New York, The Haworth Press, 2007, p. 199-218.
22. S. S. LEFF, R. L. GULLAN et autres. « An initial evaluation of a culturally adapted social problem-solving and relational aggression prevention program for urban African-American relationally aggressive girls », *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, n° 37, 2009, p. 260-274.
23. F. BOWEN, N. DESBIENS et autres. « La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire », dans F. VITARO et C. GAGNON (éd.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, tome II, Les problèmes externalisés*, Québec, PUQ, 2000, p. 165-229.
24. J. BÉLANGER, C. GOSSSELIN et autres. « L'intimidation et les autres formes de violence à l'école », dans L. MASSÉ, N. DESBIENS et C. LANARIS (éd.), *Les troubles de comportement à l'école*, Québec, Gaétan Morin, 2006, p. 53-65.

## Programmes ou routines? Quelques leçons à tirer des comparaisons faites à l'échelle internationale au sujet de la violence à l'école

par *Éric Debarbieux*

**Pour le chercheur québécois Égide Royer (2001), si nous savons bien des choses sur la violence à l'école, sur sa prévention et sur la réelle efficacité de programmes rigoureusement évalués, l'utilisation de cette information sur le terrain n'a pas suivi la montée du problème. Cette constatation est partagée sur le plan international et doit même s'élargir à l'ensemble des recherches sur la délinquance, de l'aveu même des criminologues qui tentent d'influer sur les politiques publiques en proposant de les baser sur l'évidence scientifique : « La prévention du crime aujourd'hui comme dans le passé a tendance à être conduite plus par la rhétorique que par la réalité » (Visher et Weisburd 1998, p. 238; voir aussi Sherman et Alii 2002, ou encore Farrington et Welsh 2007).**

Cela peut sembler déconcertant au scientifique, qui voit ainsi les meilleurs résultats de recherche parfois négligés par les praticiens, les décideurs et les politiques. Le savoir accumulé depuis près de trente ans maintenant par la recherche internationale est pourtant encourageant, montrant comment l'action efficace est possible. Dans un premier temps, nous rappellerons quelques-uns des enseignements attestés par la communauté scientifique quant aux programmes efficaces. Dans un second temps, nous tenterons de montrer la part « d'illusion rationnelle » contenue dans ces recherches et en tirerons quelques conséquences concrètes.

### *L'action efficace : quelques certitudes à l'échelle internationale*

Refusant de se baser sur la simple croyance et les certitudes idéologiques, un fort courant scientifique s'est développé depuis quelques années s'attachant à évaluer l'efficacité réelle des politiques et des programmes de prévention. « En prévention, les triomphes auto-proclamés sur la foi de chiffres de complaisance sont légion », écrit Maurice Cusson (2002). Ce triomphalisme a des effets souvent très négatifs parmi lesquels un gaspillage de l'argent public pour le « dernier programme à la mode », suivi très rapidement par une augmentation du scepticisme et du découragement devant le peu d'effets réels sur le terrain. L'évaluation des programmes d'intervention et de prévention s'est développée pour pallier ce découragement et pour moraliser le véritable « marché » qui s'est organisé autour des programmes. Elle repose sur des critères scientifiques rigoureux (évaluation avec groupe-témoin, pré et post-test selon des protocoles bien définis). Ce développement a ensuite permis de rassembler dans de vastes synthèses à la puissance statistique considérable – les méta-analyses – les preuves de l'efficacité (ou de l'inefficacité) des programmes mis en œuvre.

Les actions de prévention primaire (appelée aussi globale ou universelle) portent sur l'ensemble d'un établissement scolaire, sur la classe et sur les individus eux-mêmes. Elles ont particulièrement été étudiées par Wilson et Lipsey (2006) et par Gottfredson (2002). Ce qui est le plus efficace va toujours dans le même sens : interventions pour établir des normes claires, lisibles et justes, augmentation des attitudes encourageantes et récompenses pour un renforcement *positif* des comportements, gestion coopérative en classe et hors de la classe, réorganisation des classes dans le sens d'une plus grande flexibilité (pour éviter des classes ghettos), assouplissement de l'emploi du temps. Le renforcement de la cohésion de l'établissement est une norme absolue, conditions d'une deuxième étape indispensable : l'établissement de liens avec le quartier et les familles. En fait, ces interventions larges ont pour but d'établir de nouvelles routines de travail et d'aider à la construction de l'efficacité de l'établissement scolaire (planification, capacité à soutenir et à mettre en œuvre des changements positifs). Des études ont également montré comment une meilleure progressivité des apprentissages pouvait diminuer les attitudes agressives des élèves (Surgeon General 2004).

Pour la prévention secondaire, portant sur des élèves identifiés comme présentant des facteurs de risque importants, les techniques cognitives-comportementales et le renforcement des compétences sociales (en particulier l'empathie) ont un impact très positif. Les programmes proposant un entraînement du raisonnement moral et un entraînement à la résolution des problèmes sociaux sont parmi les plus souvent cités. Il est également démontré que des formations auprès des parents et des visites à domicile (en particulier la visite d'infirmières durant la période postnatale) sont efficaces. L'organisation de services sociaux de proximité est définie comme une stratégie efficace par augmentation du capital social d'un secteur et par la possibilité de recevoir une aide immédiate. Pour les cas lourds, la thérapie systémique familiale est plus efficace. En fait, pour l'intervention tertiaire, relativement aux cas les plus difficiles de jeunes déjà bien ancrés dans la violence et la délinquance, les stratégies efficaces nécessitent des programmes plus élaborés, multimodaux, liant le travail avec la famille et l'école et le travail avec le jeune lui-même par des interventions cognitives-comportementales, par le développement des compétences et, surtout, par l'acquisition de perspectives sociales nouvelles.

La recherche à l'échelle internationale est donc très encourageante. L'on pourrait penser que sa diffusion et son développement pourront, à terme, contribuer fortement à résoudre le problème. Pourtant, cela n'est pas si simple et les « bonnes pratiques » retenues ont des limites dans leur application, en raison d'effets de contexte.

### *Les limites des « bonnes pratiques »*

Des programmes efficaces dans le domaine de l'intervention existent. Cependant, même si cette certitude est rassurante, elle doit être relativisée par deux constatations complémentaires qui, là encore, forment consensus. La première se définit ainsi : quel que soit le programme en jeu, les conditions dans lesquelles il est instauré sur le terrain sont au moins aussi importantes que le programme lui-même. La seconde est que, malgré l'évidence scientifique de leur efficacité, ces programmes eux-mêmes ou les leçons que l'on peut en tirer ont du mal à se généraliser. Ce sont des programmes de démonstration plus souvent que des routines.

Pour Sugai et Alii (1999), la mise en œuvre d'un programme nécessite un engagement global, comme une véritable politique à l'échelle d'un établissement et d'un secteur, nécessitant travail en équipe, durée et aide administrative réelle. La qualité d'un programme dépend largement de la manière dont les équipes s'en emparent (Wilson, Lipsey et Derzon 2003, p. 15; Gottfredson 2001). De toute évidence, il y a là une véritable difficulté, car elle touche à la conception même du métier et, de manière plus triviale, aux charges de travail des membres du

personnel. Il est facile de constater avec une des plus solides méta-analyses, celle qu'a menée Denise Gottfredson (2002) sur la prévention de la violence scolaire à partir de 178 études empiriques, que : « Les écoles gouvernées par un système de valeurs partagées et d'attentes quant au comportement, dans lesquelles des interactions sociales profondes s'établissent et dans lesquelles les élèves développent un fort sentiment d'appartenance et l'impression que les adultes se soucient d'eux, souffrent également de moins de désordre. » (Gottfredson 2001, p. 71) Toutefois, comment, dans des sociétés clivées et postmodernes où les valeurs sont individualistes, arriver à ce « système de valeurs partagées » ? Il n'est pas évident de penser que les mobilisations collectives nécessaires à l'application de programmes efficaces sont possibles. Comme le disent Galloway et Rolland (2005) : « Que peut-on raisonnablement attendre que les enseignants acceptent de faire ? Dans un temps de pression montante pour démontrer les plus hauts standards, combien de temps supplémentaire accepteront-ils ou seront-ils capables de faire ? ». Si lutter contre la violence à l'école, c'est d'abord améliorer l'école elle-même dans son fonctionnement quotidien et dans sa pratique pédagogique, cette amélioration est difficile quand se présentent une trop grande fatigue, le découragement et la tension au sein d'équipes parfois peu solides, tensions qui deviennent vite des conflits de valeurs politiques, syndicales ou pédagogiques. L'application des bonnes pratiques dépend largement d'un contexte : elles ne sont pas universelles.

Une autre limite des « bonnes pratiques » évaluées à l'aide de méta-analyses consiste en ce que celles-ci sont essentiellement produites à partir d'une documentation formée d'études dont plus de 80 p. 100 sont produites aux États-Unis, de même que dans les pays de l'OCDE. Or, il n'est pas du tout certain que les programmes nord-américains sont adaptables ou même compréhensibles pour tous les contextes sociaux et culturels. Pour ne prendre qu'un exemple, l'idée même de « programmes » n'est pas universelle. Elle impose une vision locale des problèmes, qui n'est pas un trait saillant dans toutes les sociétés. Ainsi, dans la société française, la tendance qui consiste à attendre plus de l'État centralisé fait que l'idée même d'un programme reste étrangère au personnel enseignant. De plus, le coût des programmes proposés est prohibitif dans de nombreux contextes économiques, en particulier dans les pays du Sud. Pourtant, paradoxalement, dans ces pays pauvres, la violence à l'école n'est pas aussi présente que l'on pourrait l'imaginer, comme le montrent plusieurs enquêtes de l'Observatoire international de la violence à l'école, au Brésil ou en Afrique noire (se reporter, par exemple, à Debarbieux 2006; Moignard 2008).

### **Un programme ou un contexte? L'exemple des pays pauvres**

Certains pays n'ont que peu ou alors n'ont pas du tout de moyens pour mettre en place des actions concertées et des programmes de lutte contre la violence à l'école. Les formations sont inexistantes; quant aux moyens matériels, ils sont très faibles. En Amérique latine, par exemple, nous avons travaillé dans quelques-unes des *favelas* les plus dures du Brésil, où la violence extérieure est immense et où les conditions de vie sont très dures. Au Burkina Faso ou dans un autre pays africain, la République de Djibouti, nous avons mené l'enquête dans des communautés où les conditions de vie sont terribles. Pour fixer les idées du lecteur, précisons qu'au Burkina Faso, le revenu national brut par habitant est de moins de 1,00 \$ US par jour, l'espérance de vie est de 46 ans et le taux de mortalité des jeunes âgés de moins de 5 ans est de 207 pour 1 000. Seule la moitié de la population peut accéder à une source d'eau potable. À l'indice de développement humain calculé par l'ONU, ce pays se classe 175<sup>e</sup> sur 177.

On pourrait donc croire que, dans les écoles de ces pays, la violence scolaire devrait être beaucoup plus forte. En effet, même si tous les chercheurs sérieux qui ont étudié le sujet acceptent le fait qu'il n'y a pas une cause unique à la violence, mais bien plutôt l'association de facteurs de risque divers, il n'en reste pas moins que l'accumulation de facteurs de risque est plus fréquente dans les zones défavorisées. L'école dans ces pays très pauvres devrait alors connaître des violences plus dures que celles qui se manifestent dans les pays développés. Or, il n'en est rien. En effet, à l'inverse de nos attentes, les élèves interrogés dans ces pays très pauvres (en Afrique) ou très inégalitaires (au Brésil) prouvent une grande résistance de leurs écoles à la violence. Si ces réponses sont comparées aux résultats obtenus par les écoles interrogées dans des pays du Nord, le sentiment de sécurité est plus grand, les agressions physiques et verbales étant moins fréquentes. Ainsi 12 p. 100 des écoliers brésiliens âgés de 12 à 16 ans estiment que la violence est très présente dans leur école, contre 30 p. 100 des élèves français du même âge ou 26 p. 100 des élèves anglais. Ce meilleur sentiment de sécurité repose sur une victimisation moins fréquente tant en ce qui concerne le taxage qu'en ce qui a trait aux insultes, au racisme, au vol et aux coups. Nous trouvons les mêmes résultats dans les pays africains où nous travaillons, aussi bien dans les écoles secondaires que dans les écoles primaires.

Les raisons de ce paradoxe reposent, d'abord, sur des facteurs structurels : la pauvreté de certains pays nuit à la scolarisation de tous (ce qui, cependant, n'est pas le cas au Brésil, ni dans les écoles primaires de Djibouti) et le nombre d'heures passées en classe est plus faible dans les pays du Sud, faute d'un encadrement suffisant. Cela diminue le nombre d'heures disponibles pour la violence scolaire...

Cependant, ces facteurs structurels n'expliquent pas tout et des facteurs culturels et communautaires entrent en jeu. En effet, ce qui frappe l'observateur dans ces écoles est leur extrême proximité par rapport aux familles, qui y sont très présentes, à la cantine, dans les cours de récréation et autour des écoles. Un sentiment d'appartenance très fort des élèves à leur école et à leur communauté explique très bien le bon climat scolaire relevé dans nos enquêtes. Ce lien de proximité crée une forte régulation. L'école est vécue comme un « capital social », le lieu même de la communauté, dont sont issus la plupart des enseignants d'ailleurs.

### **Pour conclure : ne pas se priver des « protections ordinaires »**

Au-delà de tout « programme », la résistance de ces communautés pauvres à la violence scolaire constitue une leçon importante. Elle montre que, lorsque l'école fait sens pour les parents, quand existe un sentiment d'appartenance conjointe de l'établissement scolaire et du quartier, il se forme alors un contexte vertueux et efficacement routinier pour la prévention de la violence : la restauration des routines du lien social pourrait bien être une condition préalable à la mise en œuvre de programmes plus ciblés.

Les victimes de la violence sont souvent des individus isolés. Cela est vrai en ce qui concerne les élèves, en ce qui a trait aux 4 à 5 p. 100 d'élèves agressés à répétition; cela est vrai à propos des enseignants dans des équipes instables et mal régulées. Ce que nous disent les recherches menées dans ces pays et ces communautés pauvres, n'est-ce pas au fond les vertus simples du lien social ordinaire?

La recherche des programmes efficaces et des bonnes pratiques pour lutter contre la violence à l'école est devenue une partie importante de la documentation scientifique et pédagogique. Cependant, il n'est pas évident que ces programmes ponctuels pourront régler le problème à long terme, quelle que soit leur utilité. La violence est routinière, usante, quotidienne. Et si la lutte contre la violence était autant une affaire de pratique ordinaire et d'accord communautaire qu'un cas de programme particulier? C'est peut-être ce que suggère la recherche comparative à l'échelle internationale... et qui peut alimenter la réflexion sur l'élaboration de programmes qui doivent viser non l'action exceptionnelle, mais plutôt la création des routines pacifiques du vivre-ensemble.

**M. Éric Debarbieux est président de l'Observatoire international de la violence à l'école, Université Bordeaux 2 - France.**

### **Références bibliographiques**

- CUSSON, M. *Prévenir la délinquance. Les méthodes efficaces*, Paris, PUF, 2002. (Collection Criminalité internationale).
- DEBARBIEUX, E. *Violences à l'école : un défi mondial?*, Paris, Armand Colin, 2006.
- DEBARBIEUX, E. *Les dix commandements contre la violence à l'école*, Paris, Éditions Odile Jacob, 2008.
- FARRINGTON, D. P. et B. C. WELSH. *Saving children from a life of crime: Early risk factors and effective interventions*, New York, Oxford University Press, 2007.
- GALLOWAY et ROLLAND. « Is the direct approach to reduce bullying always the best? », dans P. K. SMITH, B. PEPLER et K. RIGBY, *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?*, Cambridge University Press, 2005, p. 37-54.
- GOTTFREDSON, D. C. *Schools and delinquency*, Cambridge, University Press, 2001.



GOTTFREDSON, D. C. « School-based crime prevention », dans L. SHERMAN et autres, *Evidence-Based Crime Prevention*, London and New York, Routledge, 2002.

MOIGNARD, B. *L'école et la rue : fabriques de délinquance*, Paris, PUF, Le Monde, 2008. (Collection Partage des savoirs).

SUGAI, G., R. H. HOMER et autres. *Applying Positive Behavioral Support and Functional Behavioral Assessment in Schools. Technical Assistance, Guide 1*. Center on Positive Behavioral Interventions and Support (OSEP), Washington, DC, 1999. Téléchargeable sur [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) (ref. Eric : 443244).

SURGEON GENERAL. *Youth Violence : A Report of the Surgeon General*. Virginia Commonwealth University, 2004.

VISHER, C. et D. WEISBURD. « Identifying what works: recent trends in crime prevention strategies », *Crime, Law and Social Change*, n° 28, 1998, p. 223-242.

WILSON, S. J., M. W. LIPSEY et J. H. DERZON. *The Effects of School-Based Intervention Programs on Aggressive and Disruptive Behaviors: A Meta-Analysis*, Nashville, Vanderbilt Institute for Public Policy Studies, 2003.

WILSON S. et Mark W. LIPSEY. « The effectiveness of school-based violence prevention programs for reducing disruptive and aggressive behavior: A meta-analysis », *International Journal on Violence in Schools*, n° 1, mai 2006.

## La tolérance zéro, une illusion

Alexandre Beaulieu

La violence en milieu scolaire est source de nombreuses préoccupations, notamment pour les élèves, les parents, les membres du personnel scolaire, les partenaires sociaux, les élus et les chercheurs. Personne n'est indifférent à ce phénomène. Depuis bon nombre d'années, des efforts sont mis en avant pour mieux comprendre le problème, pour tenter d'en prévenir l'apparition ou, de manière ultime, pour viser la réadaptation.

**Malgré cela, chaque événement de violence en milieu scolaire qui fait la une des médias replonge la société dans une névrose collective où la peur de vivre une telle situation dans un avenir rapproché devient, l'espace d'un moment, une réalité pour un nombre non négligeable d'individus. Afin de sécuriser la population, les gouvernements, les autorités scolaires ou les écoles adoptent parfois des positions aux conséquences mitigées. C'est le cas du concept de « tolérance zéro ».**

### L'historique du concept

Le concept de « tolérance zéro » trouve son origine dans la politique fédérale américaine sur les drogues. Au milieu des années 1980, sous l'administration américaine de Ronald Reagan, le président de l'époque, « tolérance zéro » constituait le titre d'un programme développé dans la lignée de la guerre aux drogues (Henault 2001; Pihpo 1998; Skiba et Peterson 1999). La méthode consistait à envoyer le message que certains comportements ne seraient pas tolérés, en punissant sévèrement toute offense, si petite fût-elle (Skiba 2000). À titre d'exemple, à la moindre trace de drogue dans un véhicule traversant la frontière, les agents des douanes pouvaient saisir la propriété de n'importe quel individu et poursuivre ce dernier devant la Cour fédérale.

Gagnant en quelques années l'imaginaire collectif, ce concept s'est étendu à une variété de questions problématiques (par exemple, la vitesse et l'alcool au volant, les déchets environnementaux, etc.). Ainsi, en 1989, dans les écoles de la Californie, de New York et du Kentucky, des élèves étaient expulsés pour des motifs liés à la drogue, aux batailles, aux armes ainsi qu'aux activités des gangs de rue. En 1993, les écoles à travers le pays avaient, en majorité, emboîté le pas en matière de « tolérance zéro » et certaines d'entre elles allaient plus loin, en ajoutant de nouveaux éléments tels que la consommation de cigarettes et les comportements perturbateurs à l'école (Skiba 2000). L'année suivante, l'Administration Clinton mettait en vigueur la Loi sur les armes à feu à l'école (*Gun-Free School Law*). Celle-ci oblige, sous peine de perdre leur financement de l'État fédéral, les établissements du primaire et du secondaire à expulser, pour un minimum d'une année, tout élève ayant en sa possession une arme à feu sur leur terrain (Ashford 2000; Casella 2003). De plus, la loi donne le pouvoir à chaque directeur général des autorités scolaires de modifier, cas par cas, toute décision d'expulsion et ne les oblige pas à prévoir des mesures d'enseignement pour les élèves expulsés (Dunbar et Villarrule 2002).

Depuis l'entrée en vigueur de cette loi, les écoles se sont donné des politiques locales de « tolérance zéro » allant bien au-delà des comportements repérés au départ. En effet, certaines vont jusqu'à inclure les sacres, l'absentéisme, l'insubordination, le manque de respect et le manquement au code vestimentaire (Essex 2004). Certains auteurs (McAndrews 2001) soutiennent que les administrateurs scolaires utilisent la tolérance zéro comme méthode pour renoncer aux responsabilités qu'ils ont envers les élèves éprouvant des troubles du comportement. Le Barreau américain affirme que toutes les politiques « tolérance zéro » devraient cesser dans les écoles (Henault 2001). Au Québec, les autorités scolaires ont adopté une politique « tolérance zéro » en ce qui concerne l'usage ou la possession de drogues à l'école. Cette politique permet à une autorité scolaire d'imposer une sanction disciplinaire à l'élève (c'est-à-dire suspension ou expulsion); et lorsque les autorités policières sont sollicitées, des accusations criminelles peuvent être portées contre l'élève en cause en vertu de la Loi réglementant certaines drogues et autres substances (Guimont 2009). De plus, l'article 242 de la Loi sur l'instruction publique est clair : « La commission scolaire peut, à la demande d'un directeur d'école, pour une cause juste et suffisante et après avoir donné à l'élève et à ses parents l'occasion d'être entendus, inscrire un élève dans une autre école ou l'expulser de ses écoles; dans ce dernier cas, elle le signale au Directeur de la protection de la jeunesse. » En ce sens, dans le cas de violence exprimée, une école peut utiliser l'article en question. Toutefois, cet article ne donne pas toute la latitude aux administrateurs scolaires d'une politique « tolérance zéro ».

### Une définition du concept de « tolérance zéro »

La tolérance zéro est un terme qui, à l'origine, constituait une politique disciplinaire structurée ne permettant aucune flexibilité dans son utilisation, imposant une sanction sévère (souvent une suspension à long terme ou une expulsion), même pour une violation mineure de la règle de l'école (Gregory et Cornell 2009). Dans le même sens, les politiques « tolérance zéro » sont des disciplines *one-size-fits-all solution*, (Chalk Talk 2001); cela signifie que, pour un même type de comportement, une conséquence est établie (Cartledge, Tillman et Johnson 2001). Un aspect important de la tolérance zéro réside dans le fait que la conséquence au comportement « inapproprié » considère peu l'intention de l'élève ou encore les circonstances de son comportement inadéquat et, généralement, n'en tient pas compte (Skiba et Peterson 1999). En somme, l'utilisation de la « tolérance zéro » tend à soutenir une philosophie de punition plutôt qu'une philosophie de réadaptation (Zirkel 1997).

### L'efficacité d'une politique « tolérance zéro »?

Plusieurs chercheurs américains rapportent des incidents relatifs à l'application des politiques « tolérance zéro » à l'école. Ainsi, Martinez (2009) raconte l'histoire de Paul, un élève de sixième année qui, chaque jour, marche pour se rendre à l'école. Un après-midi, le directeur de l'école reçoit un appel téléphonique de parents en colère affirmant que Paul a, en sa possession, une lime à ongles et qu'il menace de l'utiliser contre leurs enfants. S'appuyant sur la politique « tolérance zéro » de l'autorité scolaire, le directeur de l'école classe la lime à ongles comme arme puisqu'il croit que Paul a tenté de l'utiliser pour faire du mal. En conséquence, Paul est suspendu pour une durée de dix jours et une recommandation est faite afin qu'il soit expulsé de l'école. En cours de processus, le directeur apprend que les deux garçons ayant porté plainte se moquent de Paul depuis longtemps, lequel fait l'objet de leurs sarcasmes depuis le début de l'année. À une occasion, ils ont lancé le sac d'école de Paul dans un lac tandis qu'une autre fois, ils l'ont poussé hors du trottoir dans la circulation. Malgré ces

renseignements, Paul a été puni, en fonction de la politique de tolérance zéro, pour avoir menacé les deux garçons et aucune conséquence n'a été attribuée à ces deux garçons pour ce qu'ils ont fait.

Stéphanie est une enfant de 11 ans lorsque nous rencontrons le directeur de l'école primaire. Au milieu d'un avant-midi, alors que les élèves se dirigent à l'extérieur pour la récréation, l'enseignante, qui remplace dans la classe, interpelle une retardataire qui s'écroule en sanglots. Après un entretien de quelques minutes, la remplaçante apprend que l'élève est victime d'agressions à répétition depuis quelques années. Mis au courant, le directeur d'école entreprend des recherches qui lui permettent de comprendre que, depuis un certain temps, Stéphanie organise, à partir de sessions restreintes de clavardage, les agressions qui auront lieu dans la cour de l'école le lendemain. Il apprend également qu'elle désorganise la classe à l'aide de codes connus des élèves, qu'elle organise des rencontres « intimes » entre des élèves du secondaire et du primaire, qu'elle incite des amies à fumer, et qu'elle appelle les parents de certaines victimes afin de leur raconter des mensonges à propos des comportements de leur jeune. Après avoir reconnu que les comportements d'agression et la désorganisation des relations dans plusieurs classes de l'école étaient attribuables à un petit groupe d'élèves dirigés par Stéphanie, le directeur de l'école utilise envers celle-ci le concept de « tolérance zéro » inscrit dans le code de vie de l'établissement d'enseignement et la change d'école en s'assurant qu'elle sera suivie sur le plan comportemental.

Les administrateurs scolaires utilisent ce type de politique avec la croyance qu'il amène les élèves à se sentir en sécurité et qu'il améliore leur comportement (Ashford 2000; Skiba 2000; Skiba et Peterson 1999). Toutefois, les recherches soutiennent que plusieurs directions d'école utilisent mal cette politique ou en abusent pour prendre des décisions à l'égard des comportements, de gravité mineure, qui ne sont pas couverts par la tolérance zéro (Martinez 2009). Les exemples cités ici démontrent des complexités différentes et permettent de nuancer davantage l'application du concept. Dans le même sens, en considérant qu'une majorité d'élèves perçus comme étant « adaptés » commettent un nombre important d'offenses, il est souhaitable de faire usage de son jugement (Morrison et D'Incau 1997).

Il est vrai que suspendre ou exclure un élève qui adopte des comportements violents envers ses pairs et même envers les adultes de l'école peut paraître rassurant et souhaitable pour améliorer le climat scolaire. Dans les faits, il n'y a aucune évidence empirique qui permet de soutenir que l'utilisation fréquente des suspensions et des expulsions réduit les comportements inadéquats ou dissuade de les utiliser (Cartledge, Tillman et Johnson 2001). Certaines études démontrent qu'au contraire, une fois la suspension terminée, l'élève qui revient à l'école adopte souvent les mêmes comportements ou des comportements encore plus violents (Cartledge, Tillman et Johnson 2001; Raffaele-Mendez 2003). Les élèves marginalisés par leur comportement le sont davantage lorsqu'ils sont suspendus ou expulsés de l'école ce qui, en soi, est contraire à la notion même d'éducation (Christle, Nelson et Jolivet 2004). Un certain nombre d'entre eux se retrouvent dans la rue parce qu'ils ont été exclus de l'école, ce qui peut provoquer l'augmentation de la délinquance (Skiba 2010). Pour l'élève expulsé de l'école et qui doit être scolarisé ailleurs, l'intervention ne fait souvent que déplacer le problème (Wacquant 2002) puisqu'elle n'est pas faite dans une perspective d'éducation. Plus encore, la suspension et l'expulsion nuisent à la réussite scolaire de l'élève (Skiba et Raush 2006), ce qui, à long terme, favorise le décrochage (Bowditch 1993). Le groupe *Zero tolerance task force* de l'American psychological association (APA) conclut, dans son rapport, que cette politique a échoué dans l'instauration d'un système efficace en matière de discipline scolaire (APA Zero tolerance task force, 2008).

Bien que, par leurs politiques établies, les écoles québécoises soient plus « tolérantes » que celles des États-Unis, elles inscrivent régulièrement le concept de « tolérance zéro » dans leurs codes de vie pour des sujets qui, entre autres, touchent la tenue vestimentaire, la couleur des cheveux, la consommation d'alcool et de drogue, et la violence physique, sexuelle, verbale ou autre. À l'instar des États-Unis, il existe des exemples d'aberrations dans l'application, tout comme dans les conséquences données à certains élèves. D'une part, les autorités scolaires doivent en prendre conscience et, d'autre part, elles doivent agir afin de diminuer l'apparition de ces situations.

#### **L'actualisation des politiques « tolérance zéro » et des solutions de remplacement**

Le rôle de l'école est de permettre à tous les élèves d'évoluer dans un environnement sécuritaire, d'encourager un climat positif et productif propice aux apprentissages, d'enseigner aux élèves des habiletés personnelles et interpersonnelles essentielles à la réussite scolaire et à la vie en société, et de réduire les risques de problèmes dans le futur. À cet égard, l'application du concept de « tolérance zéro » doit faire place à une plus grande flexibilité et à plus de bon sens dans le processus qui mène à la prise de décision et à l'application de conséquences (Chalk Talk 2001). Duke (2002) soutient que le directeur doit faire preuve de prudence en prenant en considération les circonstances de l'infraction, les éléments précédant l'événement et les répercussions de l'offense sur les autres. Il rappelle également que les élèves identifiés doivent saisir la séquence logique de la punition afin de permettre au processus éducatif de s'actualiser.

Lorsque l'école vit, à répétition, des épisodes de violence, la direction doit agir en vue de reprendre le contrôle de la situation. La direction ainsi que la ou les personnes-ressources, telles que le psychoéducateur, l'éducateur spécialisé, le psychologue ou autres, étudient la situation afin de déterminer, avec bon sens, le type de discipline approprié au comportement inadéquat. Certains auteurs (Duke 2002, Morrison et D'Incau 1997) ont défini huit facteurs dont il faut tenir compte dans la prise de décision à propos des moyens disciplinaires : 1) l'âge de l'élève, son genre et le degré scolaire où il est parvenu; 2) les considérations spéciales (par exemple, classe d'adaptation scolaire); 3) l'ampleur du délit; 4) les circonstances liées au délit; 5) l'historique des délits commis par l'élève; 6) l'attitude de l'élève en rapport avec son degré de développement socio-affectif; 7) l'impact du délit sur les membres du personnel et l'ensemble de l'école; 8) la capacité de résilience de l'élève (c'est-à-dire la performance scolaire au-dessus de la moyenne, la participation à des activités parascolaires, la qualité de soutien des parents, des enseignants et de la communauté). En rapport avec l'information obtenue, si le but visé est de diminuer les comportements inacceptables, l'intervention comportementale est généralement efficace à court terme.

Bien que la « tolérance zéro » soit un concept qui se défend sur le plan théorique, force est de constater que, sur le plan de son application, il existe, tant aux États-Unis qu'au Québec, des aberrations. Il est louable de vouloir enrayer la drogue et la violence à l'école, mais sanctionner les élèves qui y sont impliqués avec une approche « *one-size-fits-all* » ne permet pas à ces derniers d'apprendre de leur erreur. La complexité même de la violence en milieu scolaire exige non seulement des moyens visant l'arrêt ou l'extinction du comportement, mais également un ensemble de mesures préventives destinées à l'élève, au parent, à l'enseignant, à la classe ainsi qu'au groupe. Le choix de ces mesures est tributaire de l'analyse qu'effectue le milieu, ainsi que de sa volonté et de sa capacité à mettre en place les ressources humaines et matérielles nécessaires.

Afin de continuer la réflexion sur ce sujet, l'auteur suggère aux lecteurs de lire le livre intitulé *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (Massé, Desbiens et Lanaris 2006).

**M. Alexandre Beaulieu est professeur en psychoéducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue**

#### **Références bibliographiques**

APA ZERO TOLERANCE TASK FORCE. « Are zero tolerance policies effective in the school? An evidentiary review and recommendations », *American Psychologist*, n° 63, 2008, p. 852-862.

ASHFORD, R. W. « Can zero-tolerance keep our schools safe? », *Principal*, n° 80, 2000, p. 28-30.

BOWDITCH, C. « Getting rid of troublemakers: high school disciplinary procedures and the production of dropouts », *Social Problems*, n° 40, 1993, p. 493-507.

CARTLEDGE, G., L. C. TILLMAN et C. T. JOHNSON. « Professional ethics within the context of student discipline and diversity », *Teacher Education and Special Education*, n° 24, 2001, p. 25-37.

- CASELLA, R. « Zero-tolerance policy in schools: rationals, consequences, and alternatives », *Teachers College Record*, n° 105, 2003, p. 872-892.
- CHALK TALK. « Zero tolerance in school », *Journal of Law and Education*, n° 30, 2001.
- CHRISTLE, C., C. M. NELSON et K. JOLIVETTE. « School characteristics related to the use of suspension », *Education and Treatment of Children*, n° 27, 2004, p. 509-526.
- DUKE, D. L. *Creating safe schools for all children*, Boston, Allyn and Bacon, 2002.
- DUNBAR, C. et F.A. VILLARRULE. « Urban school leaders and the implementation of zero-tolerance policies : an examination of its implications », *Peabody Journal of Education*, n° 77, 2002, p. 82-104.
- ESSEX, N. L. « Student dress codes using zero-tolerance? », *Education Digest*, n° 70, 2004, p. 32-36.
- GREGORY, A. et D. CORNELL. « Tolerating adolescent needs: moving beyond zero tolerance policies in high school », *Theory into Practice*, n° 48, 2009, p. 106-113.
- GUIMONT, A. « Drogues en milieu scolaire : expulsion et accusation », *Savoir*, n° 15, 2009, p. 5-6.
- HENAUULT, C. « Zero-tolerance in schools », *Journal of Law and Education*, n° 30, 2001, p. 547-553.
- MARTINEZ, S. « A system gone berserk: how are tolerance-zero policies really affecting schools? », *Preventing School Failure*, n° 53, 2009, p. 153-157.
- MCANDREWS, T. « Zero-tolerance policies », *ERIC Digest*, n° 146, Eugene, University of Oregon clearinghouse of educational management, 2001.
- MORRISON, G.M. et B. D'INCAU. « The web of zero-tolerance : characteristics of students who are recommended for expulsion from school », *Education and Treatment of Children*, n° 20, 1997, p. 316-320.
- PIPHO, C. « Living with zero-tolerance », *Phi Delta Kappan*, n° 79, 1998, p. 725-726.
- RAFFAELE-MENDEZ, L. M. « Predictors of suspension and negative school outcomes: a longitudinal investigation », dans J. WALD et D. J. LOSEN (éd.), *New Directions for Youth Development: Deconstructing the School-to-Prison Pipeline*, San Francisco, Jossey-Bass, vol. 99, 2003, p. 17-34.
- SKIBA, R. J. *Violences à l'école : « Une discipline graduée plutôt qu'une tolérance zéro »*, Les états généraux de la sécurité à l'école, Paris, avril 2010.
- SKIBA, R. J. « Zero tolerance, Zero Evidence: An analysis of school disciplinary practice », *Policy Research Report*, SRS2, Indiana Education Policy Center, 2000.
- SKIBA, R. J., et M. K. RAUSH. « School disciplinary systems: alternatives to suspension and expulsion », *Children's Needs III; Development, Prevention, and Intervention*, n° 1, 2006, p. 87-102.
- SKIBA, R. J., et R. PETERSON. « The dark side of zero tolerance : can punishment lead to safe schools? », *Phi Delta Kappan*, n° 80, 1999, p. 372-376.
- WACQUANT, L. « Les impasses d'un modèle répressif : sur quelques contes sécuritaires venus d'Amérique », *Le monde diplomatique*, mai 2002, p. 6-7.
- ZIRKEL, P. A. « Zero for tolerance? », *Phi Delta Kappan*, n° 79, 1997, p. 89-90.

## Le sport canalise-t-il ou engendre-t-il l'agressivité?

Martin Gendron et François Le Yondre

**Le présent article a pour but d'étudier le rôle que joue le sport<sup>1</sup> dans l'expression de l'agressivité et de la violence des jeunes et d'en explorer le potentiel comme instrument de prévention et d'intervention.**

Dans un premier temps, une brève introduction sera faite sur l'état de la situation devant le phénomène de la violence chez les jeunes en contexte scolaire et sportif. Par la suite, nous ferons place à la question centrale de la fonction simple ou multiple du sport et à ce que celui-ci engendre comme effets rattachés aux attitudes et aux comportements sociaux des jeunes.

### *L'état de la situation de la violence chez les jeunes en contexte scolaire et sportif*

D'abord, précisons que la violence sous diverses formes existe en dehors du sport, soit en société, en milieu de travail, à l'école et, parfois même, dans la famille. Il existe une forme de continuum de la violence. D'un côté se trouve un sentiment ou une émotion qui se traduit par un état d'âme, une agressivité latente, et, à l'autre extrémité, se manifeste l'expression tangible sous une forme ou une autre que l'on qualifie de violence. Or, l'agressivité n'est ni bonne ni mauvaise en soi. C'est la manière de la gérer et son résultat qui détermineront son impact positif ou négatif. En effet, selon Bélanger et coll. (2006, p. 54), l'agressivité [...] est un mécanisme qui permet aux êtres humains de s'adapter et d'évoluer [...] et devient problématique seulement [...] lorsqu'elle constitue le principal mode d'interactions sociales et qu'elle en vient à compromettre l'intégrité (physique, morale, psychologique, matérielle, etc.) des autres. Dans ce cas, l'agressivité se matérialise en agression et en violence.

Que disent les chiffres pour les milieux scolaire et sportif? Les taux de victimisation rapportés à l'école par des élèves ne sont certes pas négligeables. L'*Enquête sur la violence dans les écoles du Québec* (Janosz et autres 2004, dans Bélanger et autres 2006) menée auprès de plus de 60 000 élèves du primaire et du secondaire au Québec fournit des chiffres éloquentes. Une proportion importante d'élèves du primaire ont rapporté avoir été victimes dans les deux dernières semaines de menaces verbales (♂ = 28,5 p. 100; ♀ = 22,4 p. 100) et d'attaques physiques (♂ = 22,9 p. 100; ♀ = 12,0 p. 100). Toujours selon cette même étude, les élèves du secondaire interrogés mentionnent que, depuis le début de l'année scolaire, ils ont été victimes de menaces verbales (♂ = 38,9 p. 100; ♀ = 29,8 p. 100) et d'attaques physiques (♂ = 24,1 p. 100; ♀ = 8,8 p. 100). Au-delà de ces chiffres, circonscrire le phénomène de la violence à l'école constitue un défi de taille.

Ce défi est tout aussi considérable à relever en contexte sportif. Il y a les gestes inhérents au sport posés avec une intensité et une intention appropriées. La frontière entre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas comporte une zone grise. Des débordements se produisent fréquemment dans le sport, non seulement pour des manquements aux règles du jeu, mais aussi pour des gestes illégaux ou antisportifs prenant la forme de violences diverses (Bodin et Debarbieux 2001; Cox 2005; Kavussanu, Seal, et Phillips 2006). En sport professionnel, à partir de Zidane, au soccer, jusqu'à Bertuzzi, au hockey sur glace, la liste des incidents de violence est, sans contredit, bien garnie (Margolis 1999). Il y a fort à parier que, tant et aussi longtemps que les actes d'agression seront tolérés dans les sports professionnels, les enfants seront tentés de s'inspirer des comportements agressifs de leurs modèles (Cox 2005).

En discutant des résultats de leur étude menée auprès de 609 joueurs de soccer âgés de 12 à 17 ans et en les comparant à ceux de l'étude de Janosz et coll. (2004, dans Bélanger et autres 2006) menée en milieu scolaire et rapportés ci-dessus, Gendron et coll. (soumis) mentionnent que [...] la tendance est au fait que les joueurs de soccer rapportent une fréquence plus élevée de victimisation que les élèves à l'école et que les garçons enregistrent des taux de victimisation plus élevés que les filles (p. 11). Selon cette récente étude, 51 p. 100 des joueurs de soccer interrogés mentionnent avoir été victimes d'au moins un comportement violent au cours de la dernière année lors de la pratique de leur sport (par exemple, insulte, menace verbale, bousculade volontaire, coup avec intention de blesser). Par ailleurs, l'étude de Janosz et coll. (2004, dans Bélanger et autres 2006) rend compte que, depuis le début de l'année scolaire, des élèves du secondaire ont rapporté des taux de victimisation de taxage (♂ = 11,1 p. 100; ♀ = 4,4 p. 100) et de vol (♂ = 40,3 p. 100; ♀ = 34,4 p. 100). En comparaison, dans le contexte de l'*Enquête sur le climat dans le soccer amateur au Québec* (Gendron, Frenette et autres 2008) menée auprès de 1 152 joueurs et joueuses âgés de 12 à 17 ans, ceux-ci ont rapporté, durant la dernière année, lors d'un entraînement, d'une partie ou d'un tournoi de soccer, des taux de victimisation plus faibles en ce qui concerne le taxage (4,1 p. 100) et le vol (12,5 p. 100). Il est difficile de comparer avec exactitude des études dont la méthodologie et les contextes sont différents. Disons simplement que les taux de fréquence sont trop élevés par rapport aux valeurs et objectifs des établissements en cause, sans toutefois savoir si l'école ou le sport possède une situation plus enviable que l'autre. Dans les faits, doit-on s'attendre à ce que le sport soit un milieu de vie meilleur et aseptisé de violence s'il est comparé au quotidien dans lequel vivent les jeunes à l'école, en famille et en communauté? Le sport n'est-il pas le reflet de la société et ne met-il pas en jeu les mêmes acteurs?

En fait, depuis une vingtaine d'années, la société, dans son ensemble, est plus violente et le phénomène se reflète en sport (Weinberg et Gould 1997, p. 493). Le sport souffre des maux de la société qui l'exerce, mais il ne les engendre pas (Bodin et Debarbieux 2001). Parfois, le sport sert de lieu d'expression d'une violence dont il n'est pas la cause (Boniface 2006). Or, la violence sous diverses formes erre dans le sport depuis son avènement. Pour reprendre les termes de Bernard Jeu, le sport est, en quelque sorte, une contre-société contredite (Jeu 1987) et sa violence, en définitive, demeure toujours appelée, sinon produite, par la société.

### *La fonction simple ou multiple du sport : des effets sur les attitudes et les comportements sociaux des jeunes*

Nombreux sont les ouvrages sur le sport qui font état d'un ensemble de bénéfices physiques, psychologiques et autres découlant de sa pratique (CPRA 1998; Gendron, Royer et autres 2003; Thibault 2001). En évitant les pièges de la promotion gratuite des vertus attribuées au sport en vue de répondre à tous les maux, tâchons de faire preuve de pragmatisme pour tenter de déterminer certaines de ses fonctions associées à des effets sur les attitudes et les comportements sociaux des jeunes.

Parmi ces fonctions, le *drainage d'énergie négative* constitue une fonction attribuée à la pratique sportive (Bordeleau et autres 1999) permettant à la personne qui y participe de dépenser un trop plein d'énergie pour, ensuite, se sentir apaisée. Des bénéfices retirés de la pratique sportive collective, on fait aussi état d'une *amélioration de la capacité d'adaptation et du niveau d'habiletés sociales* (par exemple, habiletés à résoudre des conflits, à communiquer, à réagir à l'échec de façon constructive (Gendron et autres 2003; Thibault 2001). Que peut retirer un jeune sportif à être continuellement placé dans des circonstances où il doit *prendre des décisions* hâtives dans le feu de l'action et avoir à *résoudre des problèmes*? Parfois, le contexte sportif est une rare occasion pour qu'un jeune bénéficie d'occasions privilégiées pour *améliorer son image, son estime et sa confiance en soi* et pour *augmenter son sentiment de compétence* en étant bon dans une activité qu'il apprécie, qui le passionne. Même un élève au bon rendement scolaire peut éprouver le besoin d'avoir recours à ces occasions pour le *motiver dans son cheminement*. Le cliché *un esprit sain dans un corps sain* vous dit quelque chose? Nous avons tous connu un enfant peu *doué* à l'école sauf pour une matière, l'éducation physique... Là où cet enfant obtient une rare chance de *se valoriser* par ses aptitudes face au sport, de *goûter à la réussite*, d'avoir une raison de sauter du lit avec entrain sachant qu'il pourra profiter de ce plaisir simple durant sa journée à l'école. Ce ne sont là que quelques exemples de fonctions simples que les activités sportives peuvent endosser en situation de pratique libre.

Quant à la fonction multiple du sport par rapport à la gestion des comportements et de l'agressivité, est-ce un mythe ou une réalité? Le sport, peu importe sa forme, renferme une force d'intervention et d'éducation inégalée. Toutefois, il existe une différence fondamentale entre la fonction simple du sport (réf. : vertu) et la fonction multiple pouvant, entre autres choses, permettre à un jeune sportif de bien gérer son agressivité. L'élément clé est, sans contredit, l'« éducateur » qui se charge de l'activité, de même que les valeurs véhiculées par celui-ci. D'après Gendron (2009, p. 4), [...] *les exemples de sportifs ayant appris à déjouer les règles, à tricher pour arriver à leurs fins, sont tristement trop nombreux*. Fort heureusement, les jeunes sportifs ont, en majeure partie, l'occasion de recevoir un enseignement dans un climat ludique et de faire une diversité d'apprentissages en les mettant en pratique dans un contexte supervisé par des modèles à imiter sur le plan du comportement sportif et de la citoyenneté. Éliminer toutes les formes de violence dans le sport ne semble pas réalisable, voire réaliste, pas plus que dans toutes les autres sphères de notre société. Toutefois, nous pouvons, sans contredit, rehausser la valeur attribuée au travail des intervenants en sport pour [...] *faire œuvre d'éducation à travers un ensemble de situations, d'épreuves, de réussites, d'échecs et d'incidents* (Gendron 2009, p. 4). Seul, le sport reste un moyen comme les autres pour éduquer un jeune. Au même titre, si les médias comme la télévision constituent un outil pour transmettre de l'information et divertir, cela signifie-t-il qu'on laisse un enfant, seul et sans supervision, devant l'écran à consommer le contenu comme une vérité incontestable sans y apporter de nuances? De bien encadrer et éduquer l'enfant devant le téléviseur comme sur une surface de jeu est primordial et cela relève de la qualité d'un bon agent d'éducation. Qu'est-ce qui engendre l'agressivité pouvant mener au recours à la violence par les jeunes? L'apprentissage par observation constitue un canal de transmission sans limite : des incidents dans le sport professionnel, de la musique à contenu haineux, l'actualité exposée par les médias, une proportion importante de films — même ceux destinés à un jeune public (par exemple, Harry Potter) —, des dessins animés, des albums jeunesse (tels que BD, roman), des incidents à l'école et dans le transport scolaire, ou des méthodes éducatives ou modèles parentaux pas toujours appropriés. Il serait plus facile d'établir la liste de ce qui ne peut pas engendrer de l'agressivité chez les jeunes! La valeur ajoutée du sport réside dans le fait que les jeunes et les adultes (entraîneurs et parents) évoluent ensemble en composant avec des situations de la vie quotidienne tant dans les victoires que dans les défaites. Ne dit-on pas que l'adversité et les épreuves forment le caractère et nous rendent plus forts?

En guise de conclusion, tentons de rétablir certains faits. Oui, il y a trop de violence dans le sport, mais il n'y en a pas plus que dans les autres sphères de la vie quotidienne. Oui, le sport est un moyen de manifester de la violence pour les petits comme pour les grands, violence qui, souvent, est canalisée mais malencontreusement, pas toujours. Non, le sport n'engendre pas toute la violence qu'on lui attribue. Pour les jeunes, il existe très peu de lieux où l'on permet d'exprimer de l'agressivité en la canalisant en énergie positive (c'est-à-dire combativité sportive). Le sport constitue un laboratoire unique qui permet à la fois de déterminer les facteurs à l'origine des violences quotidiennes (par exemple, intimidation, exclusion, racisme) et de mobiliser les jeunes afin de lutter contre celles-ci dans la mesure où le niveau des enjeux fixés reste adapté aux jeunes. Peut-on avoir des attentes aussi élevées pour l'école que celles établies pour le sport? Et si, pour une fois, on prenait le sport au sérieux pour bénéficier de ce qu'il a de bon à offrir!

**M. Martin Gendron est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski – Campus de Lévis et M. François Le Yondre est attaché temporaire d'enseignement et de recherche, à l'Université européenne de Haute-Bretagne, à Rennes, en France.**

#### Références bibliographiques

- BÉLANGER, J., C. GOSSELIN et autres. « L'intimidation et les autres formes de violence à l'école », dans L. MASSÉ, N. Desbiens et C. Lanaris (éd.), *Les troubles de comportements à l'école : diagnostic et intervention*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur Ltée, 2006, p. 53-65.
- BODIN, D. et E. DEBARBIEUX. « Le sport, l'exclusion, la violence », dans Dominique BODIN (dir.), *Sports et violences*, Paris, Chiron éditeur, 2001, p. 13-33.
- BONIFACE, P. *Football et mondialisation*, Paris, Armand Colin, 2006.
- BORDELEAU, C., L. MORENCY et H. SAVINSKI. « L'activité physique et la relation d'aide comme outils de prévention de la violence en milieu scolaire », *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, vol. 28, n<sup>o</sup> 1, 1999, p. 41-67.
- COX, R. H. *Psychologie du sport*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 2005.
- CPRA – ASSOCIATION CANADIENNE DES LOISIRS ET PARCS. *Le catalogue des bienfaits : Un résumé des bienfaits personnels, sociaux, économiques et de mieux-être environnemental essentiels du loisir, des sports, de la condition physique, des arts, de la culture et des parcs*, Gloucester (ON), 45, Degrees Corporation, 1998.
- GENDRON, M. *Sport et violence chez les jeunes : potentiel éducatif?*, ministère de la Sécurité Publique, gouvernement du Québec, 2009.
- GENDRON, M., E. FRENETTE et autres (soumis). « Comportements d'intimidation et de violence dans le soccer amateur au Québec : la situation des étudiants-athlètes de 12 à 17 ans inscrits dans un programme sport-études », *International Journal on Violence and School*.
- GENDRON, M., E. FRENETTE et autres. *Enquête sur le climat dans le soccer amateur au Québec (version joueur sport-études de 12 à 17 ans)*, rapport d'activités déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la promotion de la sécurité, 2008.
- GENDRON, M., E. ROYER et autres. « Troubles du comportement, compétence sociale et pratique d'activités physiques chez les adolescents : Enjeux et perspectives d'intervention », *Revue de Psycho-Éducation*, vol. 32, n<sup>o</sup> 2, 2003, p. 349-372.
- JEU, B. *Analyse du sport*, Paris, PUF, 1987.
- KAVUSSANU, M., A. R. SEAL et D. R. PHILIPS. « Observed prosocial and antisocial behaviours in male soccer teams: Age differences across adolescence and the role of motivational variables », *Journal of Applied Sport Psychology*, vol. 18, n<sup>o</sup> 4, 2006, p. 326-344.
- MARGOLIS, J. A. *Violence in Sports: Victory at What Price?*, New Jersey, Enslow Publishers Inc., 1999.
- THIBAUT, G. « L'activité physique », dans Gouvernement du Québec (éd.), *6 12 17 Nous serons bien mieux! – Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*, Québec, Les Publications du Québec, 2001, p. 211-250.
- WEINBERG, R. S. et D. GOULD. *Psychologie du sport et de l'activité physique*, Windsor (ON), Human Kinetics, 1997.

- 
1. Pour les fins du présent article, le mot « sport » sera utilisé comme terme générique pour faire référence à toute activité physique de loisir pratiquée individuellement ou collectivement dans un but récréatif ou compétitif.

## Être témoin de violence à l'école : est-ce nuisible pour les jeunes à l'âge de l'adolescence?<sup>1</sup>

Michel Janosz, Isabelle Archambault, Linda S. Pagani, Sophie Pascal, Alexandre J. S. Morin et François Bowen

### **La violence à l'école : une préoccupation à l'égard de la santé publique, à l'échelle mondiale**

Une fréquence élevée de violence à l'école est globalement constatée. Selon une étude de l'Organisation mondiale de la santé<sup>2</sup> menée dans les milieux scolaires de 28 pays, 40 p. 100 des adolescents s'étaient battus, 38 p. 100 avaient intimidé des pairs et 36 p. 100 avaient subi de l'intimidation, et ce, dans les mois précédant cette étude faite à l'échelle internationale. Il faut préciser que cette constatation connaît des variations sur le plan géographique. Par exemple, les taux d'intimidation et de violence subies au Canada et aux États-Unis sont considérablement plus élevés que ceux de nombreux pays nord-européens. Cependant, il est maintenant établi que la violence à l'école lance, à l'échelle de la planète, un défi considérable à l'égard de la santé publique.

Il faut aussi relever qu'être victime de violence ou en être l'auteur ne sont pas les deux seules manières possibles de s'exposer à la violence scolaire. **Être témoin de violence - au sens de la percevoir - représente aussi un aspect important à considérer, ne serait-ce qu'à cause du nombre d'élèves que la situation touche annuellement.** Une étude canadienne a quantifié le nombre de témoins assistant à des scènes d'intimidation à l'école : dans 85 p. 100 des cas, quatre témoins en moyenne étaient présents<sup>3</sup>. La présence de témoins devant des scènes de violence à l'école est un phénomène d'une fréquence qui laisse sans voix : aux États-Unis<sup>4</sup> et en Europe<sup>5</sup>, le taux de perception de violence par des élèves est d'environ 80 p. 100 pour les agressions verbales et de 75 p. 100 pour les agressions physiques.

### **Peu de données scientifiques disponibles sur les répercussions de la perception de la violence à l'école**

Alors que la documentation scientifique abonde sur les questions d'intimidation et de violence subies à l'école, et malgré le nombre considérable d'individus touchés par la question, on n'en sait pas beaucoup sur l'adaptation psychosociale et scolaire des élèves qui ont été témoins de scènes de violence. Les chercheurs se sont penchés sur des cas où des individus étaient amenés à assister directement à des actes très violents au sein d'une communauté (par exemple, assister à une blessure par balles, à une agression ou à une poursuite). Toutefois, leurs recherches n'ont pas porté ou alors elles ont peu porté sur le milieu scolaire et sur des manifestations de violence moins extrêmes. Les études ont montré que l'exposition, dans la communauté (quartier, famille), à des actes très violents est associée à l'augmentation des troubles intériorisés du comportement, tels que l'anxiété, la dépression, etc., et extériorisés, tels que l'agressivité contre des personnes ou des objets, l'agitation, l'impulsivité, la désobéissance, etc. En conséquence, il est donc naturel de se demander si cette corrélation est transposable dans le milieu scolaire.

### **Comblent les lacunes de la connaissance sur la perception de la violence à l'école**

Notre étude avait pour objectif d'évaluer si, et à quel degré, le fait de percevoir, directement et indirectement, de la violence à l'école était un prédicteur de troubles intériorisés et extériorisés du comportement chez les élèves au début du secondaire. Nous avons tenu compte des caractéristiques psychosociales préexistantes des répondants et du fait qu'ils aient déjà ou n'aient pas été victimes d'agression par des pairs. Ces caractéristiques préexistantes n'ayant pas été prises en considération dans les études précédemment menées sur ce sujet, il nous a semblé pertinent de les inclure afin de déterminer avec assurance l'impact réel, sur le développement des jeunes, de la violence perçue. Nous voulions aussi explorer le rôle que joue le sentiment d'insécurité dans ce lien entre violence perçue et troubles du comportement.

### **La méthode utilisée**

Notre échantillon était composé de 1 104 jeunes de 1<sup>re</sup> secondaire qui, en 2000, étaient âgés de 11 à 15 ans; dans ce groupe, 52 p. 100 étaient des garçons. Les répondants venaient de deux écoles privées (n = 192 et n = 137) et de trois écoles publiques francophones (n = 296, n = 231 et n = 248; à savoir 70 p. 100 de notre échantillon). Ces écoles sont situées dans la région de Montréal. La composition ethnique de notre échantillon était la suivante : 87 p. 100 des élèves étaient d'origine caucasienne, parmi lesquels 4 p. 100 étaient anglophones, 3 p. 100 étaient d'origine asiatique, 2,5 p. 100, d'origine latino-américaine et des Caraïbes, 2 p. 100, d'origine arabe et africaine, et 5 p. 100 étaient originaires d'autres pays. Des questionnaires ont été remis en classe aux élèves au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire. Nous avons adopté une démarche prospective qui nous a permis de mesurer, de manière évolutive, l'impact d'événements survenus au cours de l'étude. Les élèves ont été questionnés sur leurs caractéristiques sociodémographiques, sur le fait qu'ils aient subi ou perçu de la violence, sur leur sentiment d'insécurité et sur les troubles, intériorisés ou extériorisés, du comportement éprouvés. La définition de violence à l'école que nous avons retenue est la suivante : « toute manifestation verbale, physique, psychologique ou visuelle, à l'intérieur ou sur le territoire de l'école, dont l'intention est de menacer, de blesser ou de contraindre, directement ou indirectement, l'intégrité physique ou psychologique, les droits et les biens d'autrui<sup>7</sup>. » Les conduites violentes étudiées sont de gravité mineure, tels les insultes, les vols, les menaces verbales, et de gravité majeure, telles l'extorsion, l'agression physique, la menace armée, etc. Précisons que nous avons étendu le concept de perception de violence au fait d'avoir pris connaissance de faits violents par l'intermédiaire de tiers fiables. Lorsque nous faisons référence ici à des élèves témoins de violence, il s'agit de témoins ayant directement assisté à des scènes de violence ou à qui de tels épisodes ont été relatés, devenant ainsi des témoins indirects. En ce qui concerne les indicateurs d'adaptation scolaire, les élèves ont été questionnés sur leur motivation et leur performance scolaires ainsi que sur leur absentéisme.

### **Les principaux résultats**

Le taux de perception de violence à l'école est beaucoup plus élevé que celui de violence subie. En majorité, les élèves n'ont jamais été eux-mêmes victimes de violence, qu'il s'agisse de conduites de gravité mineure (de 57 à 75 p. 100 selon la conduite) ou majeure (de 84 à



95 p. 100 selon la conduite). À l'inverse, la plupart d'entre eux (environ 90 p. 100) ont été témoins, directement ou indirectement, d'incidents violents en cours d'année :

- la moitié des élèves affirment avoir assisté, fréquemment, à des scènes de violence verbale (plusieurs fois par semaine ou presque tous les jours);
- un élève sur cinq indique avoir vu, fréquemment, des pairs en menacer d'autres;
- un élève sur six affirme avoir assisté, fréquemment, à des incidents durant lesquels des élèves plus âgés harcelaient de plus jeunes.

En résumé, les élèves sont beaucoup plus exposés à la violence scolaire en tant que témoins qu'en tant que victimes.

### **La prédiction à l'égard de l'adaptation psychosociale**

Dans la présente étude, nous avons démontré - et c'est le résultat le plus saisissant - qu'avoir été témoin de violence, de manière directe ou indirecte, est un facteur prédictif de troubles extériorisés du comportement plus important que le fait d'avoir été victime de violence. Par contre, sur le développement de problèmes intériorisés, la violence subie avait une influence plus déterminante que la violence perçue. Le sentiment d'insécurité jouait un rôle additionnel dans le cas des problèmes intériorisés, mais pas extériorisés.

### **La motivation scolaire et l'absentéisme**

Selon notre étude, le fait d'être victime de violence à l'école conduit, autant que le fait d'en être témoin, à une détérioration de la motivation. Cependant, dans cette corrélation, la violence perçue joue un rôle plus important que la violence subie. Le sentiment d'insécurité affecte aussi la motivation des élèves, au-delà de l'exposition à la violence (victime ou témoin).

Les données sur l'absentéisme scolaire ont offert un patron de résultats comparable à celui de la motivation : la violence perçue pendant l'année scolaire est un meilleur prédictif, en ce qui concerne les problèmes d'absentéisme en fin d'année scolaire, que le sont les épisodes de violence subie. Encore une fois, le sentiment d'insécurité ajoute à cet effet dommageable.

### **Le rendement scolaire**

Ni la victimisation, ni la perception de la violence en cours d'année, ne prédit la performance scolaire des élèves en fin d'année, une fois pris en considération le rendement scolaire et les problèmes de comportements en début d'année. Ce résultat, qui converge vers celui d'autres études, laisse entendre que l'influence de la violence subie et perçue sur les apprentissages n'est pas tant directe qu'indirecte; par exemple, il laisse entendre que ce type d'exposition à la violence influe plutôt sur les conduites sociales et sur la motivation scolaire qui, elles, exercent une influence sur les apprentissages.

### **Nos conclusions et recommandations**

Les résultats de notre étude montrent que les élèves n'ont pas nécessairement besoin d'être directement des victimes de violence à l'école pour en souffrir. Le simple fait de percevoir cette violence affecte négativement leur bien-être. Être témoin d'incidents violents augmente les risques que les élèves adoptent eux-mêmes des comportements agressifs, qu'ils deviennent moins motivés et qu'ils s'absentent davantage de l'école.

Pour l'adaptation des jeunes à l'âge de l'adolescence, le fait de percevoir, directement ou indirectement, de la violence représente un facteur de risque plus élevé que le fait d'être une victime de la violence. La seule exception à cette constatation a rapport aux troubles intériorisés du comportement qui sont davantage associés au fait d'avoir été victime de violence.

Dans la plupart des cas, la violence dont il est ici question n'est ni extrême ni spectaculaire. Les effets nuisibles que nous avons pu constater découlaient d'une exposition à une violence quotidienne, à l'intérieur de journées normales passées à l'école où les actes violents étaient fréquents, bien que de gravité mineure.

Comment expliquer que cette forme d'exposition à la violence scolaire, c'est-à-dire violence perçue, peut avoir des effets aussi néfastes?

Pour plusieurs chercheurs, être témoin de violence sur une base répétée peut induire des sentiments d'impuissance, de peur et d'insécurité menant à des comportements agressifs ou d'évitement<sup>8</sup>. En somme, des sentiments négatifs par rapport à l'école peuvent émerger de ces perceptions, ainsi que des comportements d'évitement pour ne pas devoir affronter les situations menaçantes.

Nos résultats de recherche ont des implications importantes pour l'intervention. D'abord, ils suggèrent que les élèves qui perçoivent des scènes de violence à l'école ne doivent pas être négligés, et que l'attention des adultes ne doit pas être tournée exclusivement vers les auteurs et les victimes de cette violence. Ces résultats soutiennent la pertinence d'adopter, envers la violence et ses potentielles conséquences, une approche préventive globale et universelle, c'est-à-dire une approche qui tient compte à la fois des témoins, des victimes et des auteurs de la violence. À la lumière de nos résultats, il n'est pas étonnant de constater que les programmes de prévention universelle les plus efficaces sont ceux dont le but est d'instaurer un climat positif à l'école, soit un climat relationnel, éducatif et de sécurité, qui portent une attention particulière aux pratiques de discipline et éducatives, et qui assurent un soutien spécifique des élèves qui en ont le plus besoin<sup>9</sup>. La promotion des pratiques efficaces d'encadrement à l'école et en classe permet de créer un climat où tous se sentent en sécurité, ce qui devrait contribuer à diminuer la perception selon laquelle l'école est un lieu inhospitalier et dangereux. Cependant, des mesures d'intervention universelles ne peuvent être suffisantes.

En effet, afin de diminuer le nombre de jeunes qui, à l'âge de l'adolescence, perçoivent de la violence, l'école doit aussi mettre en œuvre, auprès des élèves agressifs, des programmes efficaces contre l'intimidation et favorables à l'acquisition d'habiletés sociales; ce qui signifie qu'elle doit faire de la prévention ciblée. Comme nous l'avons vu, un grand nombre d'interactions violentes se déroulent devant une multitude de témoins. Intervenir efficacement auprès des enfants agressifs devrait conduire à une diminution des altercations publiques et, ainsi, limiter l'effet contaminant de celles-ci.

En somme, notre étude démontre que la violence scolaire n'affecte pas seulement les victimes. Elle nuit aussi aux élèves qui en sont les témoins. Pour que ses effets soient néfastes, cette violence n'a pas non plus besoin d'être spectaculaire. Les violences dites mineures, passablement fréquentes dans les écoles secondaires du Québec<sup>10</sup>, présentent aussi des effets négatifs. La perception de la violence est une forme d'exposition à la violence scolaire qui doit être prise très au sérieux, car elle interfère avec le bon développement scolaire et psychosocial des jeunes à l'âge de l'adolescence.

**M. Michel Janosz et M<sup>mes</sup> Isabelle Archambault et Linda S. Pagan** sont professeurs à l'École de psychoéducation, à l'Université de Montréal, et M<sup>me</sup> Sophie Pascal y est agente de recherche. **M. Alexandre J. S. Morin** est professeur au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke et **François Bowen** est professeur au Département de psychopédagogie et andragogie de l'Université de Montréal.

1. Tiré de JANOSZ, M., I. ARCHAMBAULT et autres. « Are there detrimental effects of witnessing school violence in early adolescence? », *Journal of Adolescent Health*, 2008, p. 600-608.

2. DUE, P., B. E. HOLSTEIN et autres. « Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries », *Eur J Public Health*, 2005, vol. 15, p. 128-132.
3. CRAIG, W. M., et D. J. PEPLER. « Observations of bullying and victimization in the schoolyard », *Can J Sch Psychol*, 1997, vol. 13, p. 41-60.
4. FLANNERY, D. J., K. L. WESTER et M. I. SINGER. « Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior », *J Community Psychol*, 2004, vol. 32, p. 559-573.
5. SINGER, M. I., D. B. MILLER et autres. « Contributors to violent behavior among elementary and middle school children », *Pediatrics*, 1999, vol. 104, p. 878-884.
6. GALAND, B., P. PHILIPPOT et autres. « Violences à l'école en Belgique francophone : Différences entre établissements et évolution temporelle », *Rev. Fr. Pédagogie*, 2004, vol. 149, p. 1-14.
7. ELLIOTT, D. S., B. HAMBOURG et K. R. WILLIAMS. « Violence in American schools: An overview », dans D. S. ELLIOTT, B. A. HAMBOURG et K. R. WILLIAMS (éd.), *Violence in American Schools*, New York, Cambridge University Press, 1998, p. 3-28.
8. BOWEN, N. K. et G. L. BOWEN. « Effects of crime and violence in neighbourhoods and schools on the school behavior and performance of adolescents », *J Adolesc Res*, 1999, vol. 14, p. 319-342.
9. OLWEUS, D. *Bullying at school: What we know and what we can do*, Oxford, Blackwell, 1993.
10. JANOSZ, M., S. PASCAL et C. BOUTHILLIER. *La violence perçue et subie dans les écoles primaires québécoises : portrait de trois échantillons d'écoles entre 2001 et 2004*, Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Montréal, Université de Montréal, 2007.

## La cyberviolence... Où en sommes-nous?

François Bisson

Je suis membre du Service de police de la Ville de Lévis et je fais partie de la Division des relations communautaires et affaires publiques, qui a fondé le programme de prévention **Vous NET pas seul**, en collaboration avec Yves Simoneau, policier de la Ville de Thetford Mines, Mario Thiboutot, policier de la Ville de Saint-Georges, Sarah Coup-Fabiano, policière de la Ville de Québec et Josée Laflamme, policière à la Sûreté du Québec (district de Québec). À ce titre, c'est avec plaisir que je partage avec vous mon expérience à propos de la cyberviolence.

**Ce phénomène est nouveau bien que l'intimidation, le harcèlement et tout ce qui y est rattaché ne datent pas d'hier. Comme les moyens pour passer à l'acte sont nouveaux, nous pouvons parler de cyberviolence ou de cyberintimidation.**

De plus en plus, nos adolescents sont branchés de façon régulière sur différents portails, textos, MSN, Facebook, Twitter et j'en passe! Se croyant anonyme derrière cet écran de verre, l'adolescent se sent en puissance de moyens, pouvant, du même coup, laisser libre cours à ses impulsions face aux autres. En fait, cette attitude peut malheureusement servir **de preuve** contre lui, car Internet laisse toujours, ou presque constamment, des traces. Dans ce contexte, l'adolescent se retrouve devant une problématique de menace ou d'intimidation qu'il se doit d'expliquer.

Ce besoin d'être branché sur plusieurs contacts peut parfois varier de 10 à 500! Imaginez!, 500 **amis** qui peuvent raconter toutes sortes d'histoires à autant d'amis en ligne, et ce, d'un seul clic! Nous, qui avons connu l'influence de **l'effet du téléphone arabe**, imaginez **l'effet en ligne** qui ne prend que quelques secondes à se propager et encore plus vite à s'amplifier, sans que soit connu, parfois, l'effet néfaste d'une telle puissance de mouvement en ligne sur la vie et l'intégrité de quelqu'un.

Rappelons-nous quelques cas classiques...

1. Un étudiant d'une école secondaire a été filmé à son insu sur la scène d'un théâtre et a été la **risée** du monde entier. Cette vidéo a changé sa vie et fait la manchette de plusieurs médias nationaux.
2. Un enseignant d'une école secondaire a été filmé à son insu au moment où il perd la maîtrise de sa classe et pète un plomb. Il a été mis au jour que certains élèves avaient planifié de pousser l'enseignant à bout. L'incident a fait la manchette jusque dans les pages du New York Times. Deux élèves ont été suspendus, alors que l'enseignant a subi un arrêt de travail durant plusieurs mois.
3. Une enseignante s'est séparée de son conjoint à la suite d'une fausse rumeur de liaison propagée par des élèves sur le Net.
4. Une élève d'une école secondaire a reçu des courriels pendant plusieurs jours lui laissant croire qu'un agresseur la poursuivait. Les messages contenaient des détails très précis provoquant, du même coup, l'angoisse de la victime et de toute sa famille. En réalité, il s'agissait d'intimidation faite par des élèves de sa classe.

Je pourrais vous écrire des cas semblables qui occuperaient plusieurs pages. Le but visé ici était de vous démontrer la **violence** que peut propager Internet, et ce, en quelques secondes et avec quelques clics seulement! Sans oublier qu'il n'y a aucun contrôle sur le futur car, souvent, ces messages et ces situations sont gardés dans les fichiers et peuvent, en tout temps, revenir hanter les victimes.

Dans cette perspective, il faut se rappeler que le Code criminel rend responsable de ses actes tout adolescent de 12 ans et plus. Il permet au policier d'arrêter un adolescent et de l'accuser d'une infraction criminelle. Plusieurs infractions peuvent être liées à l'utilisation d'Internet. Elles se définissent ainsi :

1. **propagande haineuse** : quiconque, par la communication de déclarations dans un endroit public, incite à la haine;
2. **atteinte à la vie privée** : personne qui utilise ou divulgue volontairement, en entier ou en partie, une communication privée ou qu'elle a interceptée par un quelconque moyen;
3. **libelle diffamatoire** : publication, sans justification ni excuse légitime, d'un propos de nature à nuire à la réputation de quelqu'un en l'exposant à la haine, au mépris ou au ridicule.

Ajoutons à cela les menaces, l'intimidation, le harcèlement que l'on se doit d'ajouter aux infractions souvent dénoncées.

Dans ces perspectives, les adolescents peuvent être contraints de faire face à la justice. Connaissant les conséquences sur leur avenir, on ne peut être indifférent aux répercussions qui en résultent, et ce, autant pour la victime que pour la personne qui intimide. C'est pourquoi, tous ensemble, nous devons être attentifs aux messages de **détresse** que peuvent lancer nos adolescents ou être vigilants vis-à-vis de tout changement dans leur comportement. Il faut bien comprendre que le monde Internet est sans frontière; dans cette ligne de pensée, il importe de faire preuve de conscience et de se rappeler que, souvent, la cyberintimidation va être dénoncée à l'école, bien que l'événement n'ait pas eu lieu dans l'établissement lui-même. C'est pourquoi tous doivent se sentir interpellés par la prévention et par la supervision du Net. Ce devoir n'incombe pas seulement à la famille; il relève également de l'école ou de toutes les personnes qui gravitent autour de nos jeunes!

Rappelons-nous quelques conseils de base en prévention qui peuvent avoir une influence positive :

1. Initiez-vous à Internet et faites en sorte que la navigation dans le réseau devienne une activité familiale. Le meilleur moyen de savoir comment votre enfant utilise Internet est de vous intéresser à cette activité et d'y naviguer avec lui;
2. Parlez-lui des dangers auxquels il s'expose et établissez avec lui les règles d'utilisation à respecter;
3. Rappelez-vous combien il est important de situer l'ordinateur dans un endroit visible à l'intérieur de la résidence, par exemple dans un espace commun à toute la famille, de façon à superviser adéquatement la personne qui en fait usage;
4. En tant que parents, orientez votre supervision en consultant plusieurs sites Internet.
5. Voici quelques références utiles :

1. [www.webaverti.ca](http://www.webaverti.ca)
2. [www.choix.org](http://www.choix.org)
3. [www.surete.qc.ca](http://www.surete.qc.ca)
4. [www.cyberaide.ca](http://www.cyberaide.ca)

La technologie devient de plus en plus présente et accessible, et la cyberintimidation, de plus en plus courante. En conséquence, nous devons être réalistes relativement à ce phénomène. C'est un travail de longue haleine qui s'annonce pour nous qui sommes impliqués dans le domaine scolaire. Il nous faudra démontrer de plus en plus l'ampleur du phénomène et la conséquence **à vie** qu'il occasionne sur la personne. Nous devons le faire avec constance, d'autant plus que la clientèle à qui nous avons affaire roule, ce qui provoque la récurrence du phénomène.

On ne peut espérer qu'en la force du partenariat et dans l'apport d'un message unique par rapport à Internet. Il faut sans cesse rappeler **que tout ce qui se passe dans ce domaine reste à vie et laisse des traces**, autant en ce qui concerne le sens des preuves qu'en ce qui a trait à l'estime de soi!

***Vous NET pas seul...***

***Ensemble, prévenons le crime sur le NET!***

**M. François Bisson est policier à la Direction des relations communautaires et affaires publiques du Service de police de Lévis.**

## La formation à la gestion positive des situations de classe (GPS) : une bonne manière de prévenir les problèmes de comportement chez les jeunes du primaire

Nancy Gaudreau

La gestion des comportements difficiles à l'école est un sujet de préoccupation pour tout le personnel enseignant. Non seulement l'indiscipline en classe prend parfois la forme d'écarts de conduite, comme celui d'omettre de lever la main pour demander le droit de parole, mais elle se manifeste également par la présence de comportements d'opposition, de défi et de violence. Nous savons qu'une bonne gestion des comportements en classe est essentielle pour établir un climat propice aux apprentissages et pour rentabiliser le temps consacré à ceux-ci. Néanmoins, au sein des commissions scolaires, plusieurs enseignants se disent à bout de souffle et mal outillés pour affronter les problèmes de comportement de plus en plus présents dans leur classe (Conseil supérieur de l'éducation 2001; Jeffrey et Sun 2006).

**La formation initiale des personnes qui enseignent les prépare-t-elle à composer efficacement avec les problèmes de comportement en classe?** Force est de constater qu'elle est nettement insuffisante pour affronter la réalité des classes d'aujourd'hui, principalement en matière de gestion des comportements difficiles (Conseil des ministres de l'Éducation 2002; CSÉ 2001; Jeffrey et Sun 2006; Royer 2006). La formation continue du personnel enseignant prend alors toute son importance. Elle doit permettre de répondre particulièrement à ce besoin afin d'en soutenir les membres dans le développement de pratiques éducatives adaptées aux élèves qui présentent des difficultés comportementales.

Au cours des deux dernières années scolaires, plus de 50 enseignants de la Commission scolaire de la Capitale se sont engagés à participer activement au programme de formation à la gestion positive des situations de classe (GPS). Conçu spécialement pour répondre aux besoins du personnel enseignant du premier cycle du primaire, le programme GPS est constitué de neuf ateliers d'une durée de trois heures chacun. Ceux-ci sont répartis sur une période de neuf mois afin de permettre aux personnes qui y participent de vivre des expérimentations en classe et d'échanger entre elles sur une base mensuelle. Des activités d'analyse réflexive sur sa pratique et des lectures sont également proposées au personnel enseignant. Le programme de formation GPS a pour but de développer les connaissances et les habiletés nécessaires pour prévenir l'indiscipline et intervenir efficacement auprès des élèves qui présentent des difficultés de comportement en classe. L'originalité de ce programme repose sur le fait que ses modalités d'animation et d'accompagnement s'inspirent de la théorie d'auto-efficacité de Bandura (2003). Le principal postulat de cette théorie soutient que la croyance de l'individu en sa capacité d'agir efficacement dans un contexte donné influe sur son rendement, peu important ses aptitudes réelles. C'est ainsi que les participants ont été incités à expérimenter de nouvelles pratiques et à partager leurs réussites avec leurs pairs. Ils ont aussi été amenés à prendre conscience de l'influence de la dimension affective dans l'intervention. Nourris par les échanges avec leurs pairs, ils ont fait preuve d'ouverture, d'écoute et d'entraide, des qualités essentielles pour réussir auprès des jeunes en difficulté.

À la suite de leur participation au programme de formation GPS, les enseignants ont été invités à partager leurs croyances, leurs expériences et leurs opinions quant à l'influence de leur participation à ce programme sur leurs pratiques éducatives en classe. Les commentaires recueillis nous ont permis de dégager une influence positive à différents égards : connaître pour mieux comprendre; mettre en place des mesures préventives; adapter nos interventions en fonction des besoins de l'élève et de la classe; reconnaître la place des émotions dans l'intervention; et réfléchir sur notre pratique.

### Connaître pour mieux comprendre

Au fil des rencontres, les enseignants qui ont participé à ce programme de formation ont d'abord été sensibilisés à la réalité de plusieurs élèves qui présentent des difficultés comportementales. Une meilleure connaissance des types de difficultés éprouvées et des facteurs de risque exerçant une influence sur le développement de troubles de comportement chez les jeunes enfants a d'ailleurs permis à plusieurs participants de constater que l'école peut apporter une contribution positive à la prévention de ces difficultés.

« Ma participation à la formation GPS m'a permis de développer mes habiletés de gestion de classe en m'aidant à mieux comprendre les effets de mes interventions sur les comportements des élèves. J'ai aussi développé une meilleure compréhension et acceptation de l'élève qui présente des difficultés de comportement. » - Véronique, enseignante de 1<sup>re</sup> année

À ce sujet, l'avancement de la recherche dans ce domaine a permis de dégager plusieurs recommandations permettant de prévenir l'augmentation de problèmes de comportement à l'école. D'ailleurs, la conception du programme de formation GPS s'est inspirée de ces recommandations.

Facteurs scolaires susceptibles de prévenir le développement de problèmes de comportement à l'école (Mayer 2001)

- Réduire l'utilisation de méthodes punitives;
- Établir des règles de conduite claires et cohérentes;
- Soutenir le personnel enseignant;
- Réduire le nombre d'échecs scolaires par une meilleure adaptation de l'enseignement;
- Enseigner les habiletés sociales aux élèves;
- Adopter des pratiques de gestion de l'indiscipline efficaces;
- Adopter des attitudes d'ouverture favorisant le respect et la compréhension des différences culturelles et ethniques et permettant

Le fait de bien comprendre les facteurs à l'origine des problèmes de comportement en classe et de prendre conscience du rôle déterminant, sur ces problèmes, de la personne qui donne l'enseignement, a permis aux participants de bien saisir l'ampleur du pouvoir d'influence qu'ils exercent. Au moyen d'expérimentations en classe, ils ont aussi constaté à quel point leurs interventions pouvaient avoir un effet positif sur la conduite des élèves, ce qui représente un excellent moyen d'accroître leurs croyances par rapport à leur efficacité personnelle.

### **Mettre en place des mesures préventives**

Une bonne gestion de la classe prévoit la mise en place de différentes mesures permettant de soutenir la motivation des élèves à apprendre et à bien se comporter. Le respect des élèves et de leurs besoins représente l'élément essentiel d'une bonne gestion de classe. Faire preuve d'ouverture devant les différences, établir des limites claires et intervenir avec constance et cohérence, recourir à des moyens d'intervention variés et appliquer des conséquences logiques à tendance éducative en évitant les sanctions punitives sont des moyens de maintenir efficacement des conditions propices au développement des compétences des élèves (Archambault et Chouinard 2009). Tout au long de la formation GPS, les personnes qui y ont participé ont été particulièrement sensibilisées à l'ensemble de ces composantes afin qu'elles modélisent leur manière de gérer la classe. Certaines d'entre elles ont d'ailleurs constaté les effets positifs d'une action préventive sur la conduite de leurs élèves.

« Je trouve qu'en favorisant un climat sain et propice à l'apprentissage dans la classe et en adoptant des comportements préventifs, l'enfant vit moins de frustrations et est donc moins sujet à agir avec violence. Je me sens plus attentive aux petits éléments de frustration que peuvent vivre certains enfants et je m'assure de répondre rapidement et efficacement à leurs besoins. » - Julie, enseignante de 2<sup>e</sup> année

« En ayant un système de résolution de conflits bien instauré, c'est-à-dire modélisé régulièrement avec les élèves, compris de tous et pratiqué de façon constante, on réussit à prévenir la violence à l'école. » - Nadia, enseignante de 1<sup>re</sup> année

L'avancement des connaissances actuelles en matière d'augmentation des troubles de comportement chez les enfants a clairement démontré l'importance d'agir tôt afin d'éviter le maintien et l'aggravation de comportements d'opposition, d'agression et d'isolement social chez les jeunes enfants (Dishion et Patterson 2006; Keenan 2003). À cette fin, l'enseignant du premier cycle du primaire joue un rôle déterminant dans la trajectoire développementale du comportement de l'enfant. En collaboration avec la famille, il a la possibilité de prévenir, de dépister ou d'offrir un soutien particulier à l'élève avant qu'il présente des difficultés chroniques de comportement (Tremblay, Gervais et Petitclerc 2008).

### **Adapter l'intervention**

Malgré la mise en place de mesures permettant de prévenir l'indiscipline en classe, certains élèves continueront à présenter des comportements difficiles. Une approche permettant de bien cibler la nature et la fonction des comportements prend alors tout son sens. Par exemple, l'enseignant qui constate qu'un élève perturbe la classe afin d'attirer son attention pourrait choisir de mieux distribuer celle-ci en accordant beaucoup plus d'importance aux comportements adéquats et en utilisant l'influence du groupe afin de favoriser la modélisation du comportement attendu. Par contre, l'enseignant qui constate qu'un élève adopte des comportements perturbateurs, surtout lorsqu'il éprouve des difficultés, pourrait lui offrir une aide opportune ou encore adapter la tâche (offrir des outils pédagogiques adaptés, segmenter la tâche, proposer l'aide d'un pair, etc.). Ce type d'intervention permettrait alors de favoriser, chez l'élève, l'établissement d'une perception plus positive de la tâche et, ainsi, de prévenir les comportements d'évitement. Bref, un même comportement peut répondre à des besoins différents et, par conséquent, avoir une fonction différente selon l'élève et le contexte dans lequel il se manifeste.

Dans le contexte de la formation GPS, les enseignants ont été invités au fil des semaines à analyser les situations où se produisent les comportements difficiles dans leur classe afin de mieux comprendre leur origine. Par la suite, il devenait plus facile de différencier les stratégies d'intervention afin d'assurer une meilleure efficacité de ces dernières.

« Avoir une gestion de classe efficace ne veut pas dire mettre en place de nombreux systèmes, mais plutôt d'y aller selon le groupe classe.

Ce qui fonctionne une année ne fonctionnera pas nécessairement l'année suivante. » - Chantal, enseignante de 1<sup>re</sup> année

« J'ai toujours cru qu'en se centrant sur les élèves on pouvait diminuer leur niveau de stress et éviter une gradation de la violence. » - Claire, enseignante de 1<sup>re</sup> année

### **Reconnaître la place des émotions dans l'intervention**

Pour bien des enseignants, les comportements difficiles en classe sont source de stress (Hasting et Bham 2003; Jeffrey et Sun 2006). Lorsqu'ils sont confrontés à des situations où les comportements d'opposition, de provocation ou de violence s'animent, certains enseignants craignent de perdre la maîtrise de la classe ou de ne pas être en mesure d'obtenir la collaboration de l'élève. C'est alors que le stress entre en jeu en provoquant des réactions émotives (peur, colère, désespoir, etc.) et des réactions physiologiques (palpitations cardiaques, sudation, nausée, etc.) pouvant affecter la qualité de l'intervention de la personne qui enseigne. La prise de conscience des effets du stress sur ses pensées et ses actions est essentielle lorsque l'on travaille avec des élèves qui présentent des difficultés de comportement. La préparation de scénarios d'intervention permettant de se visualiser, dans l'action, en train d'intervenir efficacement constitue un excellent moyen de renforcer ses croyances en matière d'efficacité. Aussi, le travail en partenariat avec les collègues, les parents et la direction permet-il de planifier des mesures de soutien qui sécurisent, au cours de l'intervention, la personne qui donne l'enseignement.

« Je ne crains pas les crises, car je me sens plus outillée pour y faire face. » - Julie, enseignante de 2<sup>e</sup> année

### **Réfléchir sur nos pratiques**

La pratique réflexive en éducation permet de construire l'identité professionnelle de la personne qui enseigne (Perrenoud 2001). Elle amène celle-ci à prendre une distance par rapport à sa pratique. En recourant à la théorie, elle permet ainsi de mettre sa pratique en perspective et de formaliser les savoirs d'action (Schön 1994). Elle amène la personne qui enseigne à se questionner sur l'efficacité de ses interventions et à prendre des décisions réfléchies et pertinentes pour l'élève, la classe et elle-même.

Dans le feu de l'action, il n'est pas toujours facile de prendre le temps pour réfléchir sur ses pratiques. La routine du quotidien tend à cristalliser certaines façons de faire qui perdurent sans faire l'objet d'un questionnement quant à sa pertinence ou son efficacité. Les membres du personnel enseignant qui sont engagés dans une démarche de développement professionnel sont amenés à faire le bilan de leurs compétences, à échanger avec leurs collègues et à réfléchir sur leurs pratiques (MEQ 2001). Au cours de notre expérimentation, les personnes qui ont participé au programme GPS ont bénéficié de différentes occasions pour échanger avec leurs pairs sur leurs pratiques. Des activités d'analyse réflexive sur la pratique ont été suggérées pour soutenir la démarche réflexive personnelle.

« Les rencontres m'ont permis de prendre un temps d'arrêt et de me questionner sur certaines façons de penser et d'agir. J'ai pu corriger quelques lacunes et me rendre compte qu'en fin de carrière, je suis toujours dans le bain. » - Claire, enseignante de 1<sup>re</sup> année

« Avec les années, on reproduit les mêmes gestes, qui ne sont pas toujours les mieux adaptés à certaines situations. Nous ne prenons pas toujours le temps d'analyser notre gestion de classe ou on doit le faire seul. Le fait de partager avec d'autres enseignants nous permet de relativiser ce que l'on vit et, par le fait même, d'apprendre des autres. » - Lucie, enseignante de 2<sup>e</sup> année

« La mise en commun de résultats de recherches et d'expériences nous pousse à réguler nos interventions. » - Nadia, enseignante de

1<sup>re</sup> année

L'expérience de formation en cours d'emploi vécue à la Commission scolaire de la Capitale au cours des dernières années est unique. La qualité de l'engagement professionnel des personnes qui y ont participé a fait de ces moments de rencontres une source intarissable d'idées, d'échanges et de soutien entre collègues enseignants. Les commentaires recueillis auprès de ces personnes indiquent que la formation GPS a été pour elles un moyen efficace d'accroître leurs compétences professionnelles en matière d'intervention adaptée aux élèves qui présentent des difficultés de comportement. Les résultats de cette recherche doctorale feront d'ailleurs l'objet de trois articles scientifiques qui seront soumis à des comités de lecture au cours des prochains mois.

Prévenir la violence à l'école ne repose pas uniquement sur une application de règles et sur des conséquences. Cela passe surtout par la création d'un lien significatif entre la personne qui enseigne et ses élèves, de même que par une gestion positive des situations vécues en classe.

**M<sup>me</sup> Nancy Gaudreau est professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières.**



#### Références bibliographiques

- ARCHAMBAULT, J. et R. CHOUINARD. *Vers une gestion éducative de la classe*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2009.
- BANDURA, A. *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, Éditions De Boeck, 2003.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION. « Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs : Tendances actuelles et orientations futures », *Rapport du colloque du programme pancanadien de recherche en éducation*, Statistique Canada, 2002.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : Comprendre, prévenir, intervenir*. Avis au ministre de l'Éducation, Bibliothèque nationale du Québec, 2001.
- DISHION, T. J. et G.R. PATTERSON. « The development and ecology of antisocial behaviour », dans D. CICCHETTI et D. COHEN (éd.), *Developmental psychopathology, Vol. 3 : Risk, disorder, and adaptation* (édition révisée, p. 503-541), New York, Wiley & Sons, 2006.
- HASTING, R. P. et M. S. BHAM « The relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout », *School Psychology International*, n<sup>o</sup> 24, 2003, p. 115-127.
- JEFFREY, D. et F. SUN. *Enseignants dans la violence*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2006.
- KEENAN, K. « Le développement et la socialisation de l'agressivité pendant les cinq premières années de la vie », dans R. E. TREMBLAY, R.G. BARR et R. de V. PETERS (éd.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 2003.
- MAYER, G. R. « Antisocial behavior: Its causes and prevention within our schools », *Education and Treatment of Children*, vol. 24, n<sup>o</sup> 4, 2001, p. 414-429.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles, gouvernement du Québec, 2001.*
- PERRENOUD, P. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2001.
- ROYER, É. *Le chuchotement de Galilée*, Québec, Corporation École et comportement, 2006.
- SCHÖN, D.-A. *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec, Les Éditions Logiques, 1996.
- TREMBLAY, R. E., J. GERVAIS et A. PETITCLERC. *Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance*, Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 2008.

## Et si la violence devenait chose du passé... Démarche vers un sain climat dans l'école avec l'encadrement par privilèges

Madeline Piché

**Enseigner dans une école où règnent le calme et le respect, où les profs ne vivent pas, dès huit heures le matin le stress de savoir lequel de leurs élèves, ce jour-là, va les confronter et boycotter la classe, est-ce utopique? Croyez-le ou non, cela existe bel et bien, et la contagion se répand très rapidement, pour le plus grand bonheur des enfants, des profs et des parents.**

Dans cette perspective, nous vous proposons ici un tour d'horizon de quelques écoles qui ont réussi à changer, ou sont en processus de modifier le climat de leur école en instaurant le système d'*encadrement par privilèges* entrepris initialement, en 2001-2002, par l'école Notre-Dame-du-Canada, de la Commission scolaire de la Capitale.

D'abord, avant d'entrer dans le vif du sujet, un bref historique s'impose. L'école Notre-Dame-du-Canada est située en milieu défavorisé, dans le secteur Vanier à Québec. Il y a dix ans, un sourd climat de violence y régnait; tout se passait sous le couvert et il était très difficile d'agir. L'intimidation et le harcèlement se vivaient autant chez les membres du personnel que chez les élèves. Plusieurs avaient peur de venir à l'école; c'était la loi du plus fort, la loi de la jungle!<sup>1</sup>

Les deux pieds dans la misère, nous avons dû réagir. La première année, nous avons revu le code de vie de l'école, ajouté des retenues même le samedi matin, imposé des conséquences logiques en rapport avec les manquements, augmenté la gradation des punitions. Ces mesures ont eu un effet extraordinaire... sur la majorité des élèves fonctionnant déjà bien. Mais les autres? Les abonnés aux retenues, ceux-là mêmes qui collectionnaient copies, travaux supplémentaires et interdictions de participer aux activités d'étape? Quelles répercussions nos fichues réprimandes et notre coercition de plus en plus marquée avaient-elles sur eux? AUCUNE! Nous *surfions* sur une vague de valeurs négatives, emportés par elle, complètement démobilisés et démotivés. Nous, les adultes, avions un problème. La statistique voulant qu'une école comportant au-delà de 30 p. 100 d'élèves en difficulté parvienne nécessairement à un tournant au-delà duquel ce milieu devient soustractif nous tirait par le fond. Nous devons agir autrement et porter l'éducation vers le sommet. N'étions-nous pas en présence des deux tiers de nos élèves qui fonctionnaient bien, qui n'attendaient qu'un simple geste, une confirmation de leur engagement envers l'école, ses valeurs, sa mission? Pour renverser la statistique, nous avons misé sur eux et cette manière d'agir a fonctionné au-delà de nos espérances! Ils sont devenus des modèles : en valorisant leurs bons gestes par rapport aux règlements de l'école, en leur accordant du temps de qualité, du temps de passion partagée, nous avons modifié la relation maître-élève. Les élèves difficiles y ont vu leur avantage; ils pouvaient enfin être reconnus, eux aussi, pour ce qu'ils faisaient de bien.

L'année suivante, quelques membres du personnel enseignant ont accepté d'essayer ce système : punir à répétition n'avait plus de conséquences sur la gestion des comportements dans notre école. Les deux premières années, nous avons fonctionné par essais et erreurs parce qu'il n'existait rien de semblable ailleurs pour nous guider dans cette direction. Dès le début de la troisième année, les six activités privilèges ont été intégrées à la tâche éducative du personnel enseignant pour assurer la viabilité du système; en effet, pour s'appeler un privilège, une activité doit être vécue en dehors du temps de classe!

Par la suite, des chercheurs du Centre Jeunesse de Québec se sont intéressés à notre école parce que le climat de violence avait chuté considérablement, que le taux de mobilité du personnel s'était stabilisé, et que le milieu était devenu dynamique, porteur de projets tous plus intéressants les uns que les autres, une recommandation en matière de changement et d'encadrement des élèves. Une publication a vu le jour, *L'encadrement par privilèges ou comment soigner le climat d'une école*, disponible dans Internet.

Nous avons beaucoup appris des élèves en difficulté, nous avons beaucoup grandi grâce à eux. Cette expérience, nous la partageons depuis trois ans maintenant avec d'autres écoles en accompagnant les équipes par de la formation et du suivi. Le prix d'excellence en éducation de l'Institut d'administration publique du Québec (IAPQ), reçu à l'automne 2007 pour la mise en place de ce programme vécu à l'école depuis 2001-2002, est venu couronner les efforts de tous les membres du personnel et des partenaires de notre école.

Voyons maintenant quel chemin d'autres milieux ont emprunté pour intégrer l'*encadrement par privilèges* dans leur quotidien.

À la suite du passage d'une troupe de théâtre à l'école **De la Source**, dans le secteur de Loretteville, dont le spectacle portait sur le harcèlement et l'intimidation, de nombreuses dénonciations ont été faites par les élèves. Le personnel de l'école n'en est pas revenu : « On n'a rien vu venir, confie le directeur de l'école, M. André Desgagné, cela s'est passé sous notre nez et on ne s'en est même pas rendu compte. » Pourtant, ce milieu coté 7, selon *l'indice de milieu socioéconomique (IMSE)*, ne présentait pas de gros cas de comportement. Là aussi cependant, les membres du personnel de l'école étaient arrivés au bout de leurs ressources en passant uniquement par les sanctions. Ils n'en pouvaient plus de toujours punir et savaient que la suspension n'était pas une solution. Une des nouvelles enseignantes avait déjà enseigné à l'école Notre-Dame-du-Canada et leur avait expliqué les grandes lignes de notre type d'encadrement. La nouvelle option qui s'offrait à eux les a séduits. La crédibilité de ce système n'était plus à faire puisqu'un milieu coté 10 selon l'IMSE était passé d'un climat d'extrême violence à celui d'une excellente qualité de vie; voilà une certaine garantie d'efficacité! La démarche en santé globale que l'équipe-école **De la Source** avait enclenchée cadrait tout à fait bien avec les privilèges pour rehausser l'estime de soi, les rattacher à la valeur *Vivre en harmonie avec son milieu de façon sereine et positive*, et responsabiliser l'élève par rapport à ses apprentissages et à son comportement. Le directeur a donc profité de la réflexion des membres de son équipe sur la gestion des comportements pour modifier la situation et passer à la mise en place du système d'encadrement par privilèges. Le changement a été voté en assemblée générale, puis présenté au conseil d'établissement. Le directeur est catégorique : « L'équipe avait assez de maturité pour passer à un autre stade d'intervention. Maintenant, n'essayez pas d'enlever ce système de l'école, tous vont s'y opposer tellement ils y sont bien. Personne ne veut revenir en arrière. » Les membres du personnel enseignant ont acquis plus de pouvoir dans leur classe en créant des liens positifs avec leurs élèves plutôt qu'en cherchant la mesure toujours plus punitive qui veut que ça fasse mal pour apprendre. Fort heureusement, nous avons, avec le temps, dépassé ce stade!



À l'école **De l'Accueil**, dans le secteur de Saint-Émile, la situation s'est présentée de façon différente. Dans cette école primaire de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> cycle, le personnel enseignant axait davantage sur le positif pour faire la gestion des comportements. Une marge de manœuvre était laissée au jugement de l'adulte, mais il y avait tout de même tolérance zéro pour le manque de respect. Tous n'appliquaient pas la règle de la même façon et la gradation des sanctions conduisait à des incohérences qu'il était difficile de gérer. En 2007, l'harmonisation des règles de l'école avec l'*encadrement par privilèges* s'est effectuée sans heurts. Pas de changements importants, donc, pour cette école; juste un point d'ancrage en bonifiant les règles. Le service de garde y est un acteur important car, en majorité, les élèves fréquentent ce service et les éducatrices y voient l'amélioration du climat à l'heure du dîner et après la classe. D'après le directeur de l'école, M. Réjean Gauvin : « Le nouveau personnel enseignant constate une nette différence de climat comparé à d'autres milieux où ils sont passés. Les élèves y sont plus calmes et il est plus facile d'intervenir. Quand on a le nez collé sur la vitre, il est parfois plus difficile de mesurer le chemin parcouru pour arriver à bon port, et les regards neufs peuvent être très éclairants! »

L'école **De la Chanterelle**, dans le secteur de Val Béclair, a instauré le système il y a quelques années déjà. L'arrivée d'une nouvelle direction à l'automne dernier a revivifié l'élan positif de l'équipe-école par une formation d'une demi-journée pour s'assurer que tous appliquaient le système de la même façon et s'entendaient sur les mêmes principes.

L'école **secondaire Vanier**, dans notre quartier, a décidé, l'année dernière, de tenter sa chance avec les privilèges. Milieu en pleine ébullition, Vanier a reçu, elle aussi, le Prix d'excellence en éducation de l'IAPQ, pour un projet entrepreneurial, à l'automne 2009. L'école a associé le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CETREQ) pour mettre au point un projet éducatif et un plan de réussite répondant aux besoins de l'école. Une analyse du milieu, de ses ressources disponibles et de ses défis a été faite, entre autres, à l'aide du QES et du logiciel de dépistage du décrochage scolaire mesurant le risque de décrochage des élèves. Selon la directrice adjointe, M<sup>me</sup> Brigitte Allard, l'école et le milieu de la recherche du CETREQ ont privilégié, en 2007-2008, une approche systémique : l'élève, l'école et la communauté. L'amélioration des résultats en français, la gestion des comportements et le développement des caractéristiques entrepreneuriales chez les élèves ont été les fers de lance d'un virage effectué par l'école au cours de ces trois dernières années, l'*encadrement par privilèges* étant l'un des moyens retenus pour favoriser une meilleure gestion des comportements dans le système-école.

L'école **secondaire Vanier** a donc décidé de mettre en place, dans l'une de ses écoles de bassin, l'école Notre-Dame-du-Canada, cette approche qui a démontré des résultats concluants, afin de faire le pont avec cette dernière. En juin 2009, une journée de formation a été proposée pour présenter aux membres du personnel l'approche par privilèges. Un comité privilèges a été formé et il a été soutenu par les formatrices tout au cours de l'automne. Le lancement officiel auprès des élèves s'est fait au retour du congé des fêtes, en janvier 2010, sous forme de rallye dans l'école pour présenter les activités offertes au catalogue. Une première période d'achats de privilèges a été vécue à la fin de février et une deuxième à la mi-mars. Il va sans dire que les activités offertes au primaire ne sont pas les mêmes que celles présentées au secondaire, compte tenu des problématiques différentes. Les retards aux cours et l'absentéisme, particulièrement le vendredi après-midi, sont des zones très fragiles à renforcer par l'octroi de coupons privilèges. M<sup>me</sup> Allard note une nette amélioration dans la présence des élèves aux activités : en janvier, les élèves achetaient, mais plusieurs ne se présentaient pas aux activités alors qu'en mars, même les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire étaient au rendez-vous. Jumelé à d'autres mesures, l'*encadrement par privilèges* commence à donner des résultats palpables à l'échelle de l'école, et ce, après trois mois seulement. La volonté des personnes-ressources et leur croyance en la capacité des jeunes en difficulté font toute la différence.

Comme on peut le constater, il n'y a pas de voie unique pour instaurer un système comme le nôtre. Chaque école doit s'approprier son propre système, le rattacher à son projet éducatif, à son plan de réussite, à son plan d'action sur la violence, etc.; bref, le faire sien.

**Cependant, respecter la philosophie du système et ses incontournables est une attitude que l'on ne peut pas négocier**, et ce, pour assurer la survie du programme. Si les activités étaient vécues à des moments fixes dans l'horaire, tout le monde en même temps, à trois ou quatre reprises durant l'année, cela reviendrait aux fameuses activités de fin d'étape avec, pour seule différence, que l'élève choisirait son atelier. Vécues en très grand groupe, les activités privilèges perdraient ainsi toute leur saveur et leur impact auprès des élèves. Il est donc important de conserver ce caractère unique de lien avec l'élève ou en petits groupes, et ce, en dehors de la plage horaire. Un autre incontournable à respecter est qu'on ne peut enlever un bon une fois qu'il a été donné, ni retirer une activité sous motif que ce matin-là, l'élève était en colère. **La formation et le suivi font partie des conditions gagnantes puisqu'il ne s'agit pas d'une recette magique, mais bien d'un cheminement de toute une équipe, une réflexion appuyée pour modifier une position pédagogique liée à des valeurs et à des croyances.**

L'instauration du programme d'*encadrement par privilèges* se fait dans plusieurs autres régions du Québec. Depuis l'automne dernier, une dizaine d'écoles ont enclenché le processus par de la formation. Il est certain que la réflexion des équipes-écoles est un préalable à tout changement et, quand la punition n'apporte que son lot de misères, c'est qu'il est temps d'investir les lieux et de changer les dynamiques. À cet égard, le leadership de la direction de l'école et la conviction qu'éprouve chacune des personnes-ressources en se rappelant qu'elle peut, pour un élève, faire la différence et devenir une tutrice ou un tuteur de résilience sont des atouts sur lesquels miser. Cultiver le lien d'attachement donne de beaux fruits, et l'*encadrement par privilèges* fournit le terreau fertile pour embellir ce jardin!

Vous pouvez télécharger gratuitement le document **L'encadrement par privilèges ou comment soigner le climat de l'école** à l'adresse suivante : [http://www.cscapitale.qc.ca/docs/autres-pub/encadrement\\_par\\_privileges.pdf](http://www.cscapitale.qc.ca/docs/autres-pub/encadrement_par_privileges.pdf)

Pour plus d'information sur le système et sur la formation : [information@ecole-privileges.qc.ca](mailto:information@ecole-privileges.qc.ca)

**M<sup>me</sup> Madeleine Piché est directrice de l'école Notre-Dame-du-Canada, relevant de la Commission scolaire de la Capitale.**

---

1. Voir l'article intitulé *Vaincre l'incivilité*, publié dans le présent numéro.

Robert Bouchard

**Le présent article propose un modèle de communication, soit la communication consciente ou non violente<sup>1</sup>. Elle permet d'acquérir des habiletés de communicateur d'envergure, capable de mobiliser et de mener le changement dans un univers en mutation, l'univers de l'éducation.**

Les changements et les tensions perturbent les modes traditionnels d'enseignement et d'éducation. Il en va de même avec la multiplication des réformes et la pression exercée par les parents et les élèves, de même qu'avec la montée des exigences auxquelles est confronté le personnel enseignant.

Devant la complexité qui en résulte, le sentiment d'impuissance grandissant suppose le renforcement des compétences sur le plan émotionnel et relationnel<sup>2</sup>. Auparavant, ces compétences étaient occultées du fait que l'accent était mis sur les dimensions cognitives (Gond et Mignonac 2002); aujourd'hui, elles nous amènent à qualifier les leaders de « managers d'émotions ». Au-delà de la résilience, ces compétences sont essentielles à l'exercice d'un leadership où l'éthique, l'accompagnement, le soutien et la pédagogie trouvent leur place dans les rôles que nous exerçons. Sans compter que l'évolution de la conception du travail conduit nécessairement à la mise au point d'outils moins axés sur le contrôle que nécessitent des compétences complexes.

Nous devons donc sortir du paradigme du **OU** et de sa « binarité<sup>3</sup> », paradigme où les leaders croient qu'ils sont respectés et où leurs directives sont suivies par les autres en raison de leur autorité et de leur expertise. En fait, ils exercent un pouvoir directif en disant aux autres quoi faire. Nous en sommes maintenant au paradigme du **ET**, en misant sur la responsabilisation, l'accompagnement, le bien-être et le développement, voire la transformation des individus. La résultante se définit :

- par une mobilisation profonde, le partage des compétences et une synergie supérieure;
- par un degré de maturité cognitive et de maîtrise émotionnelle qui permet de percevoir la réalité avec plus de perspective et de profondeur;
- par une grande motivation à engendrer des résultats intimement liés au bien-être et au développement des individus et de la communauté.

### Comment y parvenir?

Nous croyons que la démarche de communication consciente ou non violente (CNV) permet d'y parvenir. Cette démarche est l'aboutissement des travaux de Marshall Rosenberg<sup>4</sup> sur la difficulté de l'être humain à entrer en relation et sur les causes de la violence dans les systèmes humains.

Cette approche a rapport au développement interdépendant de trois grands champs d'action : la relation à soi, la relation à l'autre et la relation au collectif. Elle propose une façon d'être en relation qui engendre l'équilibre des personnes et des systèmes humains. Elle permet d'établir un contact souple et fluide entre les personnes et de réduire leurs réactions devant la différence. À la base de toute compétence relationnelle, elle nous entraîne à éviter un langage qui engendre conflits et opposition.

L'attitude de non-jugement qui découle de son utilisation donne aux personnes un sentiment de sécurité. Elle est efficace même lorsque l'autre personne ou l'autre groupe ne connaissent pas ce processus. Enfin, elle met l'accent sur l'agentivité<sup>5</sup>.

### Quels sont les fondements de l'approche?

La communication consciente se fonde sur la prémisse suivante : tous les êtres humains, quels que soient leur âge, leur couleur de peau, leur degré d'instruction, leur échelle dans la hiérarchie, etc., cherchent à satisfaire leurs besoins, plus ou moins consciemment. Une constatation en découle : notre humanité se porterait mieux si nous cherchions à combler nos besoins en coopérant les uns avec les autres, plutôt qu'en manifestant un esprit de compétition et d'agressivité.

Dans la foulée de ce qui est maintenant prouvé, c'est-à-dire que *les émotions font partie de l'ingénierie de l'équilibre*, celles-ci doivent être reconnues pour être maîtrisées<sup>6</sup>. Le point central de l'approche proposée par Rosenberg est le suivant : les émotions et les besoins sont indissociables. Les émotions sont seulement des indicateurs que des besoins doivent être satisfaits. Au lieu de laisser les émotions s'amplifier jusqu'à l'excès, la communication consciente les utilise pour nous mener à une écoute attentive des besoins sous-jacents, les nôtres et ceux de l'autre devant soi. La conséquence est spectaculaire : le « signal » émotion est désamorcé et la conscience du besoin entraîne la personne vers une ou des stratégies constructives, voire constructives l'une par l'autre.

La communication consciente se fonde également sur la certitude que chaque personne possède en elle des ressources qu'une certaine qualité d'écoute des besoins va lui permettre de mobiliser, puis de déployer, à la fois à son propre service et au service des autres. Une particularité s'observe : la pratique de la communication consciente nous libère progressivement de nos conditionnements. Par exemple, si nous avons été éduqués à obéir, à nous conformer, nous ne pouvons opter que pour la soumission ou la rébellion. Pratiquer la communication consciente nous enseigne à découvrir une troisième voie : celle de l'ouverture, de la négociation et de la coopération. Ce processus nous amène à quitter, pour un autre, le référentiel qui nous est habituel. Nous pourrions résumer cela en disant que nous sommes habitués à jouer au jeu de « qui a raison ou qui a tort », alors que la communication consciente nous invite à jouer au jeu de « l'ouverture ». Petit à petit, le sens de la solidarité l'emporte sur les rivalités. J'ai des besoins, l'autre aussi a des besoins. Quelle stratégie nous permettra alors de combler, ensemble, ces besoins?

Cette approche nous amène à cesser de vouloir convaincre; elle nous incite plutôt à préférer partager ce qui nous tient à cœur et à voir si cela touche l'autre. Elle nous amène également à cesser de croire que je peux forcer quelqu'un à m'entendre s'il ne le désire pas ou s'il n'y

est pas prêt. Si je fais pression, mes mots sont perdus; pire encore, ils blindent la porte que j'essaie d'ouvrir. En communication consciente, écouter l'autre aide à percevoir son besoin de dire, à voir ce dont il est porteur. Une fois que j'ai fait mon possible pour voir les choses selon le point de vue de l'autre, c'est-à-dire malgré le choix des mots qu'il utilise, mon interlocuteur est bien plus disposé et ouvert à m'entendre à mon tour.

Le plaisir manifeste et accru ressenti lorsqu'on interagit, travaille et vit au sein d'une équipe ou d'un groupe où chacun se soucie de l'autre constitue un immense pouvoir d'attraction : c'est une expérience profonde qui nous donne le goût de l'unité.

Plusieurs approches se rejoignent pour affirmer que la conscience des émotions et des besoins sous-jacents favorise leur régulation et permet des stratégies adaptées et cohérentes (Bowen 1978; Goleman 1994; Rosenberg 2007). La communication consciente en est une, simple et accessible!

Imaginez l'enseignant à qui il est demandé, tout à la fois, de toucher ses besoins derrière ses propres réactions émotionnelles et celles d'autrui (enfant ou parent), afin de prendre la distance nécessaire à la sauvegarde de la capacité de réflexion qui guide son action, ce qui lui permet d'encadrer le groupe dont il est le leader (classe, équipe de collègues)... Ne doit-il pas faire preuve de maîtrise de ses émotions? Ne doit-il pas avoir conscience de ses besoins lorsqu'il se trouve en situation de tension et qu'il doit calmer l'impulsivité d'un élève, d'un collègue ou d'un groupe-classe?

Il ne s'agit pas d'une relation de type thérapeutique, mais plutôt d'une construction faite en collaboration et réflexive à la fois, dans laquelle les rôles sont clairement définis pour parvenir à une compréhension nouvelle de la situation dans ses aspects émotionnels et relationnels. Les compétences des leaders de l'éducation gagneraient certainement à inclure ces habiletés relationnelles. Une formation relative à la compréhension de l'univers des émotions et des besoins est plus que pertinente pour le personnel enseignant, les cadres, voire les parents et les enfants. Exprimer sa colère sans violence deviendrait alors une réalité.

Lorsque nous tenons compte de la spécificité du monde scolaire, il ne convient pas de demander aux leaders d'accomplir un travail d'exploration de leur affectivité qui soit à la fois personnel et fouillé; pas plus qu'il conviendrait d'investiguer en profondeur le monde affectif du collègue, de l'élève ou du parent. Il s'agit simplement d'apprendre une fois pour toutes que, derrière chaque émotion, un besoin tente de s'exprimer. Voilà, simplement, le fondement : *derrière chaque émotion, un besoin tente de s'exprimer*. Une fois cette conscience déployée, il ne nous reste qu'à négocier avec autrui sur la base de la conscience des besoins et non plus sur la base des émotions. Il suffit de le faire dans le paradigme du **ET**, donc de l'inclusion.

**M. Robert Bouchard est formateur et médiateur certifié du Centre international de communication non violente<sup>7</sup>. Il fait également de l'assistance professionnelle en plus d'être avocat et intervenant en consolidation d'équipes et résolution de conflits. Il est formateur aux services de formation continue de l'Université Laval et de l'Université de Sherbrooke, qui font appel à lui pour des sessions en communication non violente et en gestion de conflits. Il est président et cofondateur du Groupe Conscientia inc.**

- 
1. Il s'agit du modèle proposé par Marshall B. Rosenberg relativement à la communication non violente.
  2. Daniel GOLEMAN, *Cultiver l'intelligence relationnelle*, Éditions Robert Laffont, 2009.
  3. La pensée binaire est une habitude de fonctionnement mental qui nous fait diviser, opposer, voire séparer des concepts, des idées, des valeurs, des besoins, plutôt que les mettre ensemble en collaboration. À titre d'exemple, le blanc ou le noir, le syndicat ou la direction, les bons élèves ou les mauvais élèves, etc.
  4. Marshall B. ROSENBERG, *Les mots sont des fenêtres (ou des murs)*, Introduction à la Communication non violente, France, Éditions Jouvence, 2005.
  5. L'agentivité se définit par le fait de vivre en se considérant comme auteur de ses propres actions.
  6. « *L'intelligence émotionnelle compterait deux fois plus que le quotient intellectuel et l'expertise technique, et ce, dans toutes les catégories de postes et tous les types d'entreprises. Plus on grimpe dans une hiérarchie, plus l'importance de l'intelligence émotionnelle s'accroît.* »  
« *La conscience de soi – souvent négligée – est la fondation sur laquelle reposera tout le reste : si nous ne savons pas reconnaître nos propres émotions, nous les gérerons médiocrement et serons moins capables de les comprendre chez les autres. Les personnes possédant cette conscience de soi sont à l'écoute de leurs signaux intérieurs. Elles reconnaissent que leurs émotions ont une influence sur elles... Au lieu de laisser la colère se transformer en excès d'humeur, elles la repèrent à mesure qu'elle monte et décèlent à la fois sa source et le moyen d'y remédier de manière constructive. Les personnes auxquelles cette conscience émotionnelle de soi fait défaut se mettront sans doute en colère mais ne savent pas pourquoi leurs émotions les poussent ici ou ailleurs.* » (Goleman, Boyatzis et McKee, *L'intelligence émotionnelle au travail*, Paris Village Mondial, 2002.
  7. [www.cnvc.org](http://www.cnvc.org)

*Line Massé et Caroline Couture*

Peu importe le degré d'expérience des élèves, leurs comportements violents représentent la plus grande source de stress pour les membres du personnel enseignant (Royer et coll. 2001). Dans les études européennes, cet élément fait également partie des trois plus grands facteurs de stress repérés par les personnes qui enseignent, suivant de près la lourdeur de la charge de travail (CSSÉ 2007). Pour contrer les comportements de violence des élèves, les enseignants se sentent souvent démunis; en effet, dans la majorité des cas, ils ne s'estiment ni bien préparés ni soutenus pour y parvenir. Des études suggèrent qu'un manque de formation continue et de soutien peut aussi amener le personnel enseignant à intervenir, par défaut de moyen, en utilisant le contrôle et la coercition par rapport aux comportements inacceptables (Morrison et D'Incau 2000). Le recours à de telles stratégies peut provoquer l'augmentation de l'escalade d'agressivité et des rapports de force, souvent sans s'en rendre compte (Bowen et Desbiens 2004). De plus, l'utilisation fréquente de pratiques punitives entraînerait, pour les membres du personnel enseignant, un faible sentiment d'accomplissement personnel (Bibou-Nakou et coll. 1999), en plus de risquer une rupture de la relation entre l'élève et eux-mêmes, ou avec le milieu scolaire auquel ils appartiennent, ce qui peut contribuer à aggraver les problèmes de comportement éprouvés (Bouchard et Cloutier 2002).

**Les ateliers de formation continue en grands groupes, basés sur la transmission de connaissances, se révèlent souvent la voie privilégiée pour améliorer les pratiques des enseignants auprès des élèves qui présentent des comportements violents. Cependant, selon notre expérience, une fois de retour dans leur milieu, les membres du personnel enseignant sont laissés à eux-mêmes pour appliquer ce qu'on leur a présenté et, habituellement, il y a peu de réinvestissement dans leur pratique professionnelle.**

En effet, différentes études montrent que ce type de formation n'est pas suffisant pour produire des changements durables dans les interventions des enseignants (Rohrbach, Graham et Hansen 1993; Shapiro et coll. 1996). Ces résultats font ressortir l'importance d'offrir du soutien continu pour que les personnes qui enseignent changent leurs pratiques à long terme (Ialongo et coll. 1999). Selon Sawka et coll. (2002), sans soutien à long terme, on ne peut s'attendre à ce que les habiletés enseignées dans les formations soient instaurées. Si elles le sont, ce serait avec un très faible degré d'intégrité.

Dans le présent article, nous décrivons les principales modalités d'accompagnement trouvées pour soutenir les membres du personnel enseignant et les aider à contrer les comportements de violence manifestés par leurs élèves. Peu de recherches ont traité des modalités pour accompagner les personnes qui enseignent. Celles qui ont abordé le sujet ont porté, surtout, sur l'intervention auprès des élèves qui présentent des troubles du comportement. Toutefois, les principes d'intervention proposés se révèlent les mêmes que ceux qui sont retenus pour les comportements de violence en général. Après avoir décrit, sommairement, les principales caractéristiques des modèles, nous donnons leurs avantages et leurs désavantages, et faisons connaître leurs répercussions auprès du personnel enseignant ou des élèves.

### ***L'accompagnement individuel***

Un premier modèle s'articule autour d'un processus de consultation qui suppose que l'enseignant rencontre individuellement l'accompagnateur (un professionnel de l'école) à un certain nombre de reprises. Le plus souvent, les modèles de consultation comportementale trouvés dans la documentation existante utilisent une démarche de résolution de problème, généralement composée des quatre étapes suivantes : la définition du problème, l'analyse du problème, l'instauration de l'intervention choisie et l'évaluation des effets. À travers cette démarche, l'accompagnateur soutient l'enseignant afin de résoudre les problèmes qu'il éprouve devant un élève violent (Bergan et Kratochwill 1990). L'avantage de tels modèles est la possibilité qu'ils donnent au tandem accompagnateur-enseignant d'analyser en profondeur une situation problématique à l'aide d'une évaluation fonctionnelle. Ils peuvent ainsi consacrer l'ensemble de leur rencontre à analyser un cas s'ils le jugent nécessaire. Une évaluation fonctionnelle en profondeur permet de bien comprendre la fonction d'un comportement en analysant ses événements et contextes antécédents et conséquents. À travers le modèle de consultation, l'accompagnateur est en mesure d'offrir du soutien pour chaque étape de la démarche de résolution du problème, de fournir de la rétroaction et de faire en sorte que l'enseignant éprouve moins d'isolement devant l'élève qui présente des comportements de violence.

Des programmes de consultation individuelle comportant seulement une ou deux rencontres avec la personne qui donne l'enseignement se sont révélés infructueux, tandis que les programmes qui ont démontré une efficacité comprenaient, en moyenne, cinq rencontres (Pelham et Waschbusch 1999). Des études évaluant un modèle de consultation comportementale auprès d'enseignants ont démontré une amélioration des comportements ciblés chez les élèves et une diminution des comportements nuisibles (DuPaul et Weyandt 2006; Dunson, Hughes et Jackson 1994). Pour leur part, les enseignants semblent généraliser le processus de résolution de problèmes aux besoins des autres élèves de l'école; ils se sentent moins seuls et vivent moins de stress lié à l'enseignement à ces élèves (Benn 2004). Dans un autre projet alliant consultation individuelle et formation en groupe axée sur le développement des habiletés sociales des élèves agressifs et sur les interventions comportementales proactives et réactives auprès de ces élèves, un groupe de chercheurs a observé que, comparativement aux autres membres du personnel enseignant, les personnes qui avaient participé au programme manifestaient un plus grand nombre d'interactions positives avec les élèves agressifs; de plus, ces interactions portaient sur les apprentissages davantage que sur les comportements (Gorman-Smith et le Metropolitan Area Child Study Research Group 2003).

### ***Les groupes de soutien***

La deuxième approche, qui présente des avantages certains sur le plan financier, est la mise en place de groupes de soutien. Les écrits définissent plusieurs types de groupes de soutien. Nous les avons regroupés en deux catégories : communauté d'apprenants ou communauté de pratique, et formation ou accompagnement. Comparativement à l'accompagnement individuel, les groupes de soutien semblent favoriser l'entraide entre les enseignants participants et soutenir leur motivation à changer leurs pratiques.

### ***Les communautés de pratiques ou d'apprenants***

Wenger, McDermott et Snyder (2002) définissent les communautés de pratique comme un groupe de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les uns des autres dans un champ de savoir, face à face ou virtuellement. Il n'y a pas de professionnel responsable et la fréquence des rencontres varie selon les besoins manifestés dans le groupe. Les participants partagent des problèmes, des outils ou les meilleures pratiques. Selon ces auteurs, l'apprentissage des participants est tributaire d'une participation active dans la communauté de pratique; une simple observation, bien que nécessaire, n'est pas suffisante. Selon Rioux-Dolan (2004), l'apprentissage actif s'observe lorsque la personne s'exprime soit oralement, soit par écrit, afin d'activer ses connaissances antérieures, lorsqu'elle confronte ses idées ou connaissances avec celles des autres, lorsqu'elle est amenée à faire des liens entre des concepts ou des situations, et lorsqu'elle cherche des solutions. De rares recherches ont montré que les communautés de pratique pouvaient soutenir les changements de pratique au sein des organisations et favoriser l'apprentissage collectif (voir, notamment, Mitterdorff, Geijssel, Hoove, de Latt et Nieuwenhuis 2006). Toutefois, plusieurs enseignants jouent un rôle plus passif dans ces groupes et se contentent de recevoir l'information qui est transmise par les autres membres du personnel enseignant sans s'engager dans un processus de changement.

Dans un projet ayant pour but d'évaluer l'impact de groupes d'entraide, formés de deux ou trois enseignants, sur les interventions de ces derniers auprès des élèves à risque, Pugach et Johnson (1995) ont montré que de tels groupes peuvent contribuer à diminuer le nombre de références à de tels élèves, à augmenter la confiance des enseignants quand vient le temps d'affronter les problèmes qui surviennent en classe et à améliorer leurs sentiments envers leur classe. Toutefois, ces effets positifs étaient seulement notés chez les enseignants et enseignantes qui avaient reçu, au préalable, une solide formation sur la gestion des problèmes de comportement et qui s'engageaient activement à l'intérieur des groupes. Quant à lui, l'engagement actif était lié au sentiment d'auto-efficacité des personnes qui enseignent.

### **La formation ou l'accompagnement**

Dans ce type de modalité, on trouve une combinaison de formation et d'accompagnement sous la responsabilité d'un spécialiste des problèmes de comportement. Le nombre de rencontres (de cinq à dix), leur durée (de deux à sept heures) et le nombre de participants (de quatre à douze) varient beaucoup d'un programme à l'autre. La formation peut être offerte de façon intensive avant l'accompagnement, ou tout au long du processus, sous forme de capsules. Certains programmes offrent la possibilité de joindre l'accompagnateur entre les rencontres (par téléphone, par courriel ou en rencontre individuelle) pour obtenir un soutien individualisé.

Un bon exemple de ce type de groupe est le *GREAT Teacher Program*, un volet du *Multisite Violence Prevention Project*, dont le but est de prévenir et de réduire les comportements agressifs des élèves (Orpinas et coll. 2004). Ce programme propose dix rencontres de soutien pour les enseignantes et enseignants; elles sont axées sur la résolution de problèmes et articulées en deux temps. Tout d'abord, les enseignants reviennent sur les expériences positives et négatives de la semaine en rapport avec le thème abordé et, par la suite, des activités de formation sont prévues pour renforcer les éléments clés du programme et établir les objectifs de chaque enseignant participant. Cependant, les répercussions spécifiques de ce volet du programme n'ont pas été évaluées.

En terminant, il est indéniable que les membres du personnel enseignant ont besoin d'être accompagnés et soutenus afin de mettre en place les meilleures pratiques pour réagir adéquatement aux comportements agressifs des élèves ou pour les prévenir efficacement, tout comme il est évident qu'à elle seule, la formation n'est pas suffisante. Des données récentes suggèrent également qu'accompagner les membres du personnel enseignant sans leur offrir une formation sur la gestion des comportements ne semble pas être une mesure suffisante pour modifier significativement leurs pratiques. Nous suggérons donc aux milieux qui manifestent le souci de mieux soutenir leurs enseignants d'allier formation et accompagnement du personnel enseignant. Il n'existe pas encore suffisamment de données pour établir s'il est préférable d'offrir aux membres du personnel enseignant un accompagnement de groupe ou un accompagnement individuel. Chacun des différents modèles proposés dans le présent texte a ses avantages et ses limites; de plus, chaque milieu pourra choisir le modèle qui lui convient selon ses caractéristiques propres.

**M<sup>mes</sup> Line Massé et Caroline Couture sont respectivement professeure titulaire et professeure adjointe au Département de psychoéducation, à l'Université du Québec à Trois-Rivières.**

### **Références bibliographiques**

- BENN, A. L. *Communities of Practice : Study of one School's First Year of Implementation of a New Problem-solving Model*, Dissertation, Faculty of the Graduate School, University of Maryland (UMI Microform 3178485), 2004.
- BERGAN, J. R. et T. R. KRATOCHWILL. *Behavioral Consultation and Therapy*, New York, Plenum Publishing, 1990.
- BIBOU-NAKOU, I., A. STOGIANNIDOU et G. KIOSSEOGLU. « The relation between teacher burnout and teachers' attribution and practices regarding school behavior problems », *School Psychology International*, n° 20, 1999, p. 209-217.
- BOUCHARD, C. et R. CLOUTIER. « La situation des jeunes en difficulté: Étude des facteurs de risque psychosociaux et description du réseau d'acteurs s'impliquant auprès d'eux », *Revue de psychoéducation et d'orientation*, n° 31, 2002, p. 55-79.
- BOWEN, F. et N. DESBIENS. « La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces » *Éducation et francophonie*, vol. 32, n° 1, 2004, p. 69-86.
- COMITÉ SYNDICAL EUROPÉEN DE L'ÉDUCATION. *Rapport sur l'enquête du CSEÉ sur le stress au travail des enseignants*, Bruxelles, CSEÉ, 2007.
- DUNSON, R. M., J. N. HUGHES et T. W. JACKSON. « Effect of behavioural consultation on teacher and teacher behaviour », *Journal of School Psychology*, n° 32, 1994, p. 247-266.
- DUPAUL, G. J. et L. L. WEYANDT. « School-based interventions for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: Enhancing academic and behavioural outcomes », *Education and Treatment of Children*, n° 29, 2006, p. 341-358.
- GORMAN-SMITH, D. et METROPOLITAN AREA CHILD STUDY RESEARCH GROUP. « Effects of teacher training and consultation on teacher behavior toward student at high risk for aggression », *Behavior Therapy*, n° 34, 2003, p. 437-452.
- IALONGO, N.S., L. WERTHAMER et autres. « Proximal impact of two first-grade preventive interventions on the early risk behaviors for later substance abuse, depression, and antisocial behaviour », *American Journal of Community Psychology*, n° 27, 1999, p. 599-641.
- MITTENDORFF, K., F. GEIJSEL et autres. « Communities of practice as stimulating forces for collective learning », *Journal of Workplace Learning*, n° 18, 2006, p. 298-312.
- MORRISON, G.M. et B. D'INCAU. « Developmental and service trajectories of students with disabilities recommended for expulsion from school », *Exceptional Children*, n° 66, 2000, p. 257-272.
- ORPINAS, P., A. M. HORNE et THE MULTISITE VIOLENCE PREVENTION PROJECT. « A teacher-focused approach to prevent and reduce students' aggressive behaviour, The GREAT teacher program », *American Journal of Preventive Medicine*, n° 26, 2004, p. 29-38.
- PELHAM, W. E. et D. A. WASHBUSH. « Behavioral intervention in attention-deficit/hyperactivity disorder », dans H. C. QUAY et A. E. HOGAN (éd.), *Handbook of Disruptive Behavior Disorders*, New York, Plenum Publishers, 1999, p. 255-278.
- PUGAH, M.C. et L. J. JOHNSON. « Unlocking expertise among classroom teachers through structured dialogue: Extending research on peer collaboration », *Exceptional Children*, n° 62, 1995, p. 101-110.
- RIOUX-DOLAN, M. « L'accompagnement du personnel enseignant : enjeux et défi dans le contexte de la réforme », dans M. L'HOSTIE et

L. P. BOUCHER (éd.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 12-30.

ROHRBACH, L.A., J. W. GRAHAM et W. B. HANSEN. « Diffusion of a school-based substance abuse prevention program : Predictors of program implementation », *Preventive medicine*, n° 22, 1993, p. 237-260.

ROYER, N., J. LOISELLE et autres. « Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière », *Vie pédagogique*, n° 119, avril-mai 2001, p. 5-8.

SAWKA, K. D., B. L. MCCURDY et M. C. MANNELLA. « Strengthening emotional support services: An empirically based model for training teachers of students with behavior disorders », *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, n° 10, 2002, p. 223-232.

SHAPIRO, E. S., G. J. DUPAUL et autres. « A school-based consultation program for service delivery to middle school students with attention deficit hyperactivity disorder », *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, vol. 4, n° 2, 1996, p. 73-81.

WENGER, E., R. MCDERMOTT et W. M. SNYDER. *Communities of Practice: The Organizational Frontier*, Boston, Harvard Business School Press, 2002.

## Le Plan d'action 2008-2011 pour prévenir et traiter la violence à l'école : un exemple de mise en œuvre à Montréal

Pierre Chartrand

**Le Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école a mis en place des agents de soutien régionaux (ASR) pour soutenir et accompagner les commissions scolaires dans la mise en œuvre des différentes mesures contenues dans ce plan qui prévoit un poste à temps complet pour chaque région administrative du Québec. Dans le présent article, ce sera celui de la région 06-3 (Montréal) qui sera mis en relief pour fournir un exemple.**

Le territoire de Montréal est composé de seulement cinq commissions scolaires; trois sont francophones et deux, anglophones. Toutefois, ces commissions scolaires font partie du club des plus grandes commissions scolaires du Québec. Ainsi, pas moins de 500 établissements sont répartis sur un territoire desservant plus de 200 000 élèves. Si Montréal est connue pour sa diversité linguistique et culturelle, sa densité de population, ses milieux défavorisés, sa violence urbaine, etc., elle est aussi connue et reconnue pour son dynamisme communautaire, ses innovations en matière d'intervention, le leadership de ses commissions scolaires, l'excellence de ses universités et pour tant d'autres choses encore. Que de beaux ingrédients pour un agent de soutien régional (ASR) qui entrait en fonction en janvier 2009!

### *Un plan pour prévenir et traiter la violence*

Le Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école est ambitieux. Il se compose de quatre axes où la prévention et le traitement de la violence sont à l'honneur, bien que la recherche, la documentation, la concertation, la formation, le suivi et l'évaluation fassent partie intégrante de la démarche structurée qui est proposée aux écoles et aux commissions scolaires afin d'offrir aux élèves québécois des milieux sains et sécuritaires, propices aux apprentissages. Ce plan d'action s'inscrit dans la foulée du rapport du vérificateur général du Québec publié en 2005, qui a interpellé le gouvernement au sujet de la violence en milieu scolaire. Ce dernier s'inquiétait, notamment, du peu d'information détenue par les établissements scolaires en matière de manifestations de la violence. De plus, les mesures de prévention mises en place, parfois à la lumière de la dernière innovation ou encore selon les événements ou les incidents survenus, inquiétaient le vérificateur quant à la pérennité des actions préventives dans un tel contexte. Ainsi prenait forme le début du mandat de l'ASR : soutenir les commissions scolaires dans l'établissement de portraits des manifestations de la violence et des actions en matière de prévention et de traitement de cette violence.

### *Le fonctionnement montréalais*

Les cinq commissions scolaires de l'île de Montréal ont nommé chacune un agent-pivot, responsable de la mise en œuvre dudit plan d'action dans sa commission scolaire. Naissait, dès lors, le Comité des professionnels de l'île en prévention et traitement de la violence à l'école. Dès le départ, le plan d'action est étudié et les outils soumis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) sont scrutés à la loupe; quant à la démarche proposée, elle est adaptée aux réalités locales de chacune des commissions scolaires. Une bonne nouvelle donc pour l'ASR : les commissions scolaires s'approprient le plan d'action, elles font des liens avec leurs programmes locaux, elles établissent des similitudes entre les actions proposées par les différents plans, mesures, actions, stratégies et approches ministérielles et elles en relèvent les particularités. Plus encore, on tente, dès le départ, d'établir tous les liens avec les derniers amendements à la Loi de l'instruction publique, afin d'intégrer le plan d'action en toute complémentarité avec les conventions de partenariat entre les commissions scolaires et le MELS et les ententes de gestion et de réussite éducative qui s'établiront entre les établissements et les commissions scolaires.

### *Des outils adaptés à la réalité de la région*

Nos travaux étant lancés, le premier écueil que nous devons affronter a rapport à la réaction des milieux vis-à-vis des questionnaires sur les actions et les manifestations de la violence, proposés par le MELS. Nous l'avons déjà mentionné, les écoles montréalaises doivent combattre diverses situations problématiques, chacune d'elles réclamant une analyse particulière, l'élaboration de priorités, l'établissement d'un plan d'action souvent à travers le plan de réussite de l'école, une régulation soutenue, une évaluation rigoureuse, etc. Comme les écoles de l'île de Montréal ont beaucoup analysé leur situation au cours des dernières années, il fallait en conséquence s'assurer de simplifier l'opération. Une proposition émerge rapidement de nos premiers travaux : il faut adapter les outils pour qu'ils puissent répondre aux besoins des écoles de notre territoire. Le comité réfléchit, des propositions sont avancées, des consultations sont faites, et un expert en informatique s'associe au groupe pour voir les possibilités d'informatisation de certaines données afin de soutenir les milieux dans l'analyse de leur situation. Puis, un jour, les questionnaires régionaux sur les actions et les manifestations de la violence voient le jour après un travail rigoureux exécuté par cinq commissions scolaires d'un même territoire.

Le questionnaire sur les actions scrute les facteurs de protection qui favorisent la prévention de la violence à l'école. Nous avons décidé d'informatiser ce questionnaire de manière à rendre plus conviviales sa passation et l'analyse des données qui suivra. De plus, l'informatisation permet à une commission scolaire de dresser, par quartier, par regroupement d'écoles, par programme ou mesure particulière, différentes vues d'ensemble de la situation. Bref, un outil informatique qui favorise de meilleures analyses de situation locales et permet à la commission scolaire d'établir des priorités, notamment en matière d'offre de perfectionnements, de développement de nouveaux services aux écoles ou aux élèves, de déploiement des ressources, etc.

De son côté, le questionnaire sur les manifestations de la violence s'est transformé à Montréal en une démarche proposée aux équipes-écoles afin d'établir une description de la situation pour chaque établissement. Des comités *ad hoc* sont donc formés localement. Ils sont composés des membres de la direction, des représentants du personnel enseignant de tous les cycles, des représentants des professionnels et des techniciens, des partenaires (notamment ceux du CSSS, des policiers et des représentants des organismes communautaires engagés dans ou autour de l'école), des surveillants d'élèves, des services de garde, du transport scolaire, etc. Les membres sélectionnés pour participer à ces comités sont invités à réfléchir, sur une base individuelle, aux différentes questions qui seront

abordées; puis, en comité, ils sont conviés à décrire, en une demi-journée, la situation de l'école à travers une série d'une douzaine de questions qui font le tour de l'ensemble des manifestations de la violence à la lumière des faits observés dans le milieu. Des opérations simplifiées certes, mais des opérations rigoureuses.

### **Une première action dans l'est de l'île de Montréal**

La première commission scolaire à mettre en œuvre l'opération est la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, au cours de l'hiver 2010. Elle offre le soutien et l'accompagnement aux différentes équipes-écoles pour mener à bien les activités. Ainsi, l'ASR, l'agent pivot de la commission scolaire et la cadre responsable de l'actualisation du plan d'action en cause forment une équipe tissée serrée qui présente, aux directions d'écoles, ce plan et les différents outils d'évaluation qui s'y rattachent, forme des professionnels en soutien aux quelque soixante écoles primaires et secondaires de la commission scolaire et offre une disponibilité aux différents acteurs du milieu qui s'engagent à les soutenir, le cas échéant. Lancée officiellement en janvier 2010, l'opération doit s'achever en juin de la même année. Six mois intensifs pour dresser des portraits de situation qui permettront aux écoles et à la commission scolaire de construire à partir des acquis, d'établir des priorités d'action, de mettre en place les mesures correctrices qui s'imposeront, bref qui permettront d'approfondir les bases d'une gestion rigoureuse en matière de prévention et de traitement de la violence à l'école.

L'outil informatisé sur les actions, utilisé à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, n'a pas présenté de véritables défis. Le personnel des écoles a répondu en grand nombre à ce questionnaire confidentiel. Par la suite, la commission scolaire a décidé d'offrir un soutien plus important aux équipes-écoles au regard de la démarche proposée pour analyser les manifestations de la violence. En effet, l'enjeu de ce portrait de situation est de passer de la perception des manifestations aux faits révélés par les observations dans le milieu. Dans le plus grand respect de la confidentialité des dossiers des élèves, le personnel scolaire et ses partenaires sont invités à faire l'inventaire des manifestations de la violence dans leur milieu à partir de faits observés en utilisant, notamment, les outils de consignation des manifestations de la violence dans l'école. Au terme du processus, les écoles devront faire l'adéquation entre les actions et les manifestations de la violence dans le milieu.

### **Le soutien et l'accompagnement : une clef de succès**

Consciente des besoins des écoles sous sa responsabilité, la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île a proposé à celles-ci des périodes de soutien et d'accompagnement. Les écoles étaient donc invitées à se présenter à des moments où l'ASR, l'agent pivot de la commission scolaire, la cadre responsable de l'opération et quelques professionnels formés pour soutenir et accompagner des milieux dans le contexte de l'actualisation du plan d'action, étaient disponibles pour travailler avec les comités *ad hoc* ou avec les responsables de l'animation de rencontres ayant pour but d'établir les portraits des manifestations de la violence dans l'école. Ces rencontres ont eu un grand succès, les comités *ad hoc* se succédant afin de décrire la situation de l'école en compagnie d'un professionnel présent et disponible pour soutenir les membres du comité. Pendant ce temps, d'autres directions d'établissement, accompagnées de professionnels, venaient également à ces rencontres pour préparer, avec l'aide d'un spécialiste, l'animation du comité *ad hoc* qui se réunirait sous peu dans leur école.

### **Un engagement conjoint des écoles et d'une commission scolaire**

Ce qui transparaît de cette opération est le sérieux que la démarche a inspiré aux équipes-écoles présentes. Malgré les nombreuses tâches qui incombent à l'école, malgré les priorités qui se bousculent trop souvent aux portes de l'école, malgré toutes les actions à coordonner dans nombre d'écoles, le personnel scolaire s'est montré enthousiaste à regarder sans complaisance la situation de chacune des écoles. Ces rencontres qui ne visaient, dans un premier temps, qu'à décrire la situation, se sont vite transformées en de véritables fourmilières où chaque participant tentait d'apporter des solutions possibles aux problèmes dévoilés par la démarche proposée. L'engagement reconnu du personnel scolaire et des partenaires de l'éducation à continuer d'offrir, à tous les élèves fréquentant les écoles de la commission scolaire, des environnements sains et sécuritaires, propices aux apprentissages, est toujours rassurant.

Dans le contexte de l'actualisation du plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école, la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île s'engage à promouvoir une démarche structurée et cohérente en matière de prévention et de traitement de la violence. Le sérieux accordé à cette opération, tant sur le plan de la commission scolaire que sur celui des établissements, permet de faire évoluer les moyens mis en place et d'entrevoir l'émergence d'écoles qui analysent ensemble les vulnérabilités du quartier où elles évoluent. De cette façon, les écoles de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île s'assurent de répondre, encore plus efficacement, aux défis de leur milieu et envisagent la mise en place des stratégies d'action efficaces pour mieux soutenir les élèves victimes ou témoins de violence et les élèves qui agressent, ainsi que leur entourage. Enfin, et probablement le plus important de toute cette opération, on voit évoluer des équipes-écoles qui affinent leur prise de conscience devant la complexité du phénomène de la violence à l'école; c'est sans doute ici que le meilleur des acquis est perçu pour la suite des choses.

### **Une région entière qui se mobilise**

Les quatre autres commissions scolaires de la région de Montréal sont aussi à l'œuvre dans l'actualisation du plan d'action en cause. La mobilisation des directions d'écoles est en marche, le choix des outils d'analyse de situation s'effectue, la formation de personnel pour soutenir les équipes-écoles est en cours, des écoles-pilotes sont à l'œuvre pour valider les outils proposés, des questions se posent sur le passage du primaire au secondaire et des avenues d'intervention, issues de la recherche, émergent dans certains milieux pour favoriser cette transition, etc. Le plan d'action, avec ses différents volets et ses diverses mesures, est en marche; il se déploie selon les cultures organisationnelles de chacun, il s'adapte aux réalités locales, il s'associe aux autres initiatives locales, régionales ou ministérielles en œuvre dans l'école, il s'amalgame avec elles, s'en enrichit et s'en nourrit. Le plan d'action s'actualise... Les écoles le font vivre... N'est-ce pas la meilleure chose qui puisse arriver?

**M. Pierre Chartrand est agent de soutien régional (Montréal) pour le Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école, proposé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.**



## Un dispositif de surveillance stratégique : témoignage de Raymond Tozzi

*Propos recueillis par Paul Francœur*

**Un dispositif de surveillance stratégique compte parmi les conditions essentielles au bien-être des élèves et des acteurs du milieu scolaire. *Vie pédagogique* a recueilli les propos de M. Tozzi, dépositaire d'une longue expérience en la matière.**

Dans le contexte de la mise en œuvre du *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école* (PAV), lancé en 2008 par la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), M<sup>me</sup> Michelle Courchesne incitait les écoles à élaborer ou à consolider leur stratégie locale d'intervention en cette matière. La mise en place d'un plan de surveillance, global et équilibré, ancré dans le projet éducatif et le plan de réussite, représente l'une des composantes de cette stratégie.

Psychoéducateur de formation, Raymond Tozzi compte vingt-cinq ans de pratique sur le terrain, dont dix au primaire et quinze au secondaire. Il a également obtenu un mandat de deux ans comme conseiller pédagogique en prévention de la violence, ainsi qu'un mandat de deux ans en adaptation scolaire à la Commission scolaire de Montréal. Depuis 2007, il est chargé de projet au MELS pour l'application du PAV. Dans le contexte de ce mandat, avec ses deux collègues Danielle Marquis (spécialiste en sciences de l'éducation et responsable du dossier de la violence à l'école) et Paula St-Arnaud (chargée de projet), il travaille en liaison avec un comité d'experts, les agents de soutien en région et les groupes-relais. C'est dire qu'il se trouve à la fine pointe et à la confluence de la réflexion et du développement dans ce domaine.

À la Commission scolaire de Montréal, il a collaboré en 2004 à la préparation d'un guide de formation : *Le plan de surveillance stratégique à l'école*<sup>1</sup>. Le document met en relief l'importance de la question, en précise les principes directeurs et les aspects légaux, et détaille le programme de supervision des différents lieux de l'école primaire et secondaire. En annexe, il propose plusieurs modèles d'outils de planification et d'analyse.

### **La prévention et le traitement de la violence**

Au début de l'entrevue qu'il nous accorde, Raymond Tozzi rappelle préalablement que le PAV ne prétend pas se superposer aux mesures déjà déployées dans le réseau scolaire. Son objectif a plutôt pour but de maintenir, de bonifier ou de modifier les actions en place, et d'assurer aux différents milieux un accompagnement et un soutien efficaces en ce qui concerne leur mise en œuvre, dans une démarche d'ensemble réflexive, structurée et cohérente. Et ces mesures mieux ciblées, davantage intégrées et concertées, s'incorporeront finalement dans une stratégie locale d'intervention. À ce titre, le PAV n'alourdit pas les responsabilités de l'encadrement, mais devrait en améliorer l'efficacité et, peut-être, les simplifier.

Par ailleurs, le plan en cause propose une définition plus pointue du phénomène de la violence qu'il ne faut pas confondre, par exemple, avec l'impolitesse, l'incivilité, l'indiscipline ou les expressions occasionnelles de la colère ou de l'agressivité. Pour appuyer cette notion redéfinie, il pointe, notamment, « l'intimidation, le taxage, la discrimination, l'homophobie, le racisme, la violence physique et la criminalité au sein des gangs de rue, qui s'expriment dans divers lieux comme la classe, la cour d'école, les autobus scolaires, Internet (la cyberintimidation) et les jeux vidéo ».

Il prend acte aussi du fait que la violence tend, en général, à diminuer dans notre société, même si l'amplification des incidents par les médias et leur interprétation subjective intensifient le sentiment d'insécurité dans la population. Il est important de tenir compte de cet écart entre la perception de l'ensemble de la population et les données révélées par la recherche.

Il est significatif qu'on ait écarté l'objectif de « contrer » la violence, au profit du but plus modeste de la « prévenir » et de la « traiter » quand elle advient. C'est une approche plus réaliste de l'éducabilité de l'être humain où les racines de la violence s'avèrent profondes et lointaines. Il revient sans doute à chaque individu, sa vie durant, d'assumer à ce chapitre une prise de conscience et un effort de maîtrise.

L'intervention éducative atteint une limite dans un domaine qui met en jeu les ressorts instinctifs de l'affectivité humaine.

Dans son champ d'action propre, l'école peut travailler à neutraliser les manifestations de violence, à les canaliser, à les apprivoiser, à les sanctionner et à en limiter les méfaits. Toutefois, elle est impuissante à éradiquer cette pulsion, à l'extirper totalement. L'hydre renaît sans cesse. C'est pourquoi la tolérance zéro s'est révélée une impasse. À l'école, il nous faut vivre avec un potentiel de violence, chez les élèves, qui se révèle latent et toujours susceptible de faire irruption en certaines circonstances, parfois imprévisibles. Rappelons que cette violence s'inscrit dans un processus de développement, c'est-à-dire qu'elle se construit dans le temps, en fonction des caractéristiques de la personne et sous l'influence des événements et de l'environnement. Une meilleure connaissance peut aider à repérer les indices d'alerte et, ainsi, permettre une intervention rapide, et ce, dès les premiers signes de manifestation de la violence.

### **Le contexte d'une action éducative**

Le plan de surveillance privilégie un style d'intervention qui s'inscrit dans une démarche éducative et qui s'adresse à de jeunes êtres en formation progressive. Idéalement, les infractions au code de vie devraient d'abord faire l'objet d'un dialogue en vue d'une prise de conscience, les récidives conduisant à des sanctions, soigneusement graduées. Avant tout, l'agent d'éducation considère l'élève comme une personne en devenir et en développement, donc en apprentissage de comportements acceptables sur le plan social.

Raymond Tozzi tient à préciser sa pensée à ce sujet : « Pour nous, l'école est un lieu où l'on préconise le respect, la civilité et la réussite scolaire dans un climat d'enseignement et d'apprentissage sain et sécuritaire. Elle permet l'assimilation progressive des règles du vivre-ensemble qui reflètent celles qui sont en vigueur dans notre société. Elle est également le lieu où l'on guide les élèves vers une culture de responsabilité qui suppose que nos actes comportent des conséquences que nous devons personnellement assumer. Le code de vie – c'est-à-dire les règles de conduite et les mesures de discipline adoptées par l'école – débouche souvent sur deux formes de contrôle de la conduite de l'élève : l'une est de type punitif, soit la sanction, l'autre de type culpabilisation, soit la soumission (Houlier 2005<sup>2</sup>). Ces modes ont leurs limites et ne donnent pas toujours l'effet escompté. C'est pourquoi il est important, plutôt que de mettre l'accent sur la faute, de

favoriser une approche éducative qui incite à donner un sens aux conséquences d'une transgression. On se concentre davantage sur la solution en mobilisant l'élève et l'enseignant dans une authentique démarche d'apprentissage des habiletés sociales. Pour prévenir et traiter la violence, il n'y a donc pas de solution facile, unique, immédiate, qui peut à la fois prétendre à l'efficacité et dont les effets sont durables. C'est pourquoi une stratégie d'intervention requiert du temps et un effort soutenu. Un obstacle majeur à la mise en œuvre d'une véritable stratégie d'intervention par rapport à la violence est souvent le sentiment d'urgence ressenti par une équipe-école, qui amène une telle stratégie à intervenir de façon réactive et ponctuelle, plutôt que de manière proactive et planifiée. Un système d'intervention répressif, une attitude de blâme et d'hostilité de la part des autorités peuvent susciter du ressentiment et renforcer la solidarité d'un groupe, accroître la motivation dans l'inconduite, étiqueter la victime et pousser les auteurs d'actes violents à mettre au point des stratégies plus subtiles, encore plus difficiles à détecter. »

### **Un cadre opérationnel de surveillance**

Depuis toujours, la responsabilité de surveillance entre dans les attributions normales de l'école. La petite histoire a retenu ces « pions » qui assuraient l'encadrement indispensable, notamment en régime d'internat. Le dispositif s'est raffermi, affiné et systématisé avec la démocratisation de notre système d'éducation. Il est maintenant acquis que la sécurité des écoliers relève de chacun des adultes présents dans l'établissement. Du simple fait de cette présence vigilante, attentive et responsable, un minimum d'ordre se trouve assuré d'emblée. Le témoignage des élèves confirme d'ailleurs qu'ils associent spontanément l'adulte à l'image d'une autorité protectrice et rassurante qui inhibe les débordements. Même si la surveillance fait partie intégrante et incontournable de la tâche d'un enseignant, elle se révèle plus efficace lorsqu'elle est partagée et assumée par tous les membres du personnel et que ceux-ci se reconnaissent comme responsables de la sécurité de tous les élèves. Il est donc important que l'aboutissement d'une démarche réflexive et consensuelle relève d'un exercice de collégialité qui clarifie les rôles de chacun, les modalités, les lieux et les circonstances d'application. De même, le rôle des jeunes médiateurs et des jeunes brigadiers doit toujours faire l'objet d'une supervision par les adultes.

Pour l'application généralisée et cohérente de cette fonction, les établissements se sont donné des règles collectives sous la forme d'un code de vie qui régit le vivre-ensemble. En vertu de l'article 76 de la Loi sur l'instruction publique, ces règles doivent être approuvées par le conseil d'établissement. Le plan d'action préconise, entre autres choses, une révision annuelle de ces règles de conduite et de comportement, en fonction d'un état de situation évolutif. Dans ce contexte, la surveillance stratégique représente un volet du code de vie qui s'inscrit dans la stratégie locale d'intervention, résultat d'une démarche commune de toute l'équipe-école et de ses partenaires. Elle doit également faire l'objet d'une révision et d'une mise à jour à la suite d'une évaluation des situations, et d'une prise en considération des résultats constatés et des faits nouveaux signalés.

Un plan de surveillance doit couvrir plusieurs aspects. Il présuppose que la sécurité matérielle des lieux est raisonnablement assurée, à l'intérieur et à l'extérieur de l'horaire scolaire. Par exemple : verrouillage des portes, contrôle des entrées et des sorties, éclairage adéquat, clôtures, caméras, prévention du feu, du vol, du vandalisme.

Raymond Tozzi propose le schéma minimal suivant.

#### **1. La gestion de la cour d'école au primaire et du terrain au secondaire**

Une connaissance précise de la configuration et de la structure des lieux, des installations et des endroits vulnérables est requise. Il importe de découper les aires de surveillance pour en garantir la cohésion, la continuité et la permanence.

#### **2. La supervision des lieux à l'intérieur, durant les heures de cours et dans les périodes d'accueil et de déplacement**

Il faut, notamment, s'assurer de la supervision d'endroits clos comme les toilettes, les vestiaires, les escaliers, les casiers; contrôler les allées et venues des élèves dans les corridors aux heures de classe; encadrer la circulation des visiteurs.

#### **3. La mise au point d'une procédure d'intervention en cas d'urgence : plan de communication et protocole d'intervention**

Une planification minutieuse prévient généralement les situations d'urgence. Elles peuvent se produire inopinément.

#### **4. La supervision du voisinage**

Des ententes sont à prévoir avec les transporteurs publics et privés, de même que des accords avec les services de sécurité publique pour la surveillance des corridors scolaires. On fait appel aussi à la collaboration vigilante de groupes de citoyens et de parents.

Par conséquent, la qualité de la surveillance à l'école doit tenir compte :

- des circonstances de temps (gestion de la cour et des terrains d'école durant les heures de cours, les moments de transition, les périodes de déplacement et d'accueil, les récréations, les périodes du dîner, les activités et les sorties parascolaires, le service de garde, les transports scolaires et les aires d'attente);
- des circonstances relevant des lieux (lieux pouvant être utilisés par les élèves, organisation physique des lieux, état des lieux et des équipements en général);
- des personnes en cause (rôles, responsabilités et compétences des personnes qui doivent intervenir);
- du nombre de surveillants adultes en fonction du nombre d'élèves participant à l'activité (rapport suffisant);
- du type d'événement ou d'activité (le degré de connaissance des activités proposées, la dangerosité et les risques possibles auxquels les élèves peuvent être exposés);
- de l'âge, de la maturité et de l'aptitude des élèves qui participent à l'activité;
- d'un système fonctionnel de communication entre les intervenants et les différents points de service;
- des procédures d'interventions cohérentes avec le système d'encadrement de l'école.

Raymond Tozzi croit que l'école pourrait, dans une certaine mesure, tirer avantage de l'expertise policière dans le domaine de la surveillance. Par exemple, pour assurer l'ordre et la sécurité dans des manifestations rassemblant quelques dizaines de milliers de personnes, une centaine de policiers doivent déployer des techniques mises au point par l'expérience : délimitation précise des aires de surveillance, parfaite connaissance des lieux physiques, repérage des endroits stratégiques, souci d'une vision périphérique, sécurité des collègues, réseau de surveillance en chapelet, intercommunication entre les surveillants, lien avec un « centre de commandement », etc. En cas d'incident majeur, on se préoccupe d'abord de la victime, on tient les badauds à distance, on fait appel au 911, etc. Une telle procédure

peut être adaptée au milieu scolaire et convenue entre l'école et les services de police dans l'entente afférente au cadre de référence sur la *Présence policière dans les établissements d'enseignement*. À cette fin, un modèle d'entente est proposé, aux établissements scolaires et aux services de police, par la *Table provinciale de concertation sur les jeunes, la violence et le milieu scolaire*<sup>3</sup>.

Les possibilités qu'offre la surveillance électronique doivent également être examinées, tout en tenant compte des difficultés d'ordre légal que ce moyen soulève. De fait, nous sommes en droit de nous interroger non seulement sur le danger possible lié à cette technologie par l'intrusion injustifiée dans la vie privée, mais également sur la tendance actuelle de considérer cette technique de pointe comme « la » solution pour rendre notre environnement sécuritaire. Toutefois, la question de référence sera toujours de déterminer, préalablement, si l'utilisation de caméras de surveillance est nécessaire ou simplement utile.

Le plan de surveillance doit être connu du personnel, des élèves et des parents; il doit donc faire l'objet d'une large diffusion. L'école doit afficher ouvertement ses intentions et ses positions. En cas de difficulté, les élèves doivent savoir précisément à qui s'adresser.

#### **Profiter du réseautage**

Grâce à la mise en place d'un réseau d'information, d'échange et de partage, les établissements scolaires peuvent maintenant avoir accès à plusieurs outils de planification et d'analyse pour préparer ou réviser leur plan de surveillance stratégique. Il leur est loisible de consulter les rapports d'expériences probantes dans ce domaine pour s'en inspirer éventuellement. Cette mise en commun contribuera, sans doute, à améliorer la performance de l'intervention et ainsi, à garantir une meilleure sécurité dans nos écoles. En réalité toutefois, chaque plan de surveillance demeurera unique, taillé sur mesure selon les paramètres propres à chaque établissement et à l'environnement particulier. Raymond Tozzi se dit convaincu qu'en intensifiant le sentiment de sécurité des élèves et des acteurs du milieu scolaire, en améliorant la qualité du climat des relations, en renforçant le sentiment d'appartenance à l'établissement d'enseignement, un plan de surveillance approprié peut contribuer, puissamment, à faire de l'école un milieu sain, sécuritaire, épanouissant, et de plus en plus favorable aux apprentissages.

Pour en savoir davantage sur le *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école*, on peut consulter le site Internet suivant : <http://www.mels.gouv.qc.ca/violenceEcole/>.

**M. Paul Francœur est consultant en éducation.**

- 
1. Patricia GEORGES et autres, *Plan de surveillance stratégique à l'école : Guide de formation*, Service des ressources éducatives, Secteur de l'adaptation scolaire, Commission scolaire de Montréal, [en ligne] 2004, [<http://www2.csdm.qc.ca/sassc/Documents/Productions/PV/Publications/PlanSurveillance.pdf>]
  2. L. HOULIER, « École Saint-Barthélemy », *L'école montréalaise*, Bulletin d'information de la Commission scolaire de Montréal, Service des communications, 2005.
  3. TABLE PROVINCIALE DE CONCERTATION SUR LA VIOLENCE, LES JEUNES ET LE MILIEU SCOLAIRE. *Cadre de référence sur la présence policière dans les établissements d'enseignement*, Québec, 2005.

## La Ribambelle, un service pour intervenir précocement auprès des jeunes de 5 et 6 ans

Fanny Guertin, Pascale Claveau et Marjolaine Farmer

### La naissance du projet

**À la Commission scolaire des Patriotes, nous nous préoccupons, depuis plusieurs années, des besoins particuliers et spécifiques des enfants de 5 et 6 ans qui éprouvent des difficultés comportementales. Pour prévenir et contrer la violence<sup>1</sup>, une subvention du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a permis de favoriser la mise en œuvre de nouveaux projets.**

C'est alors que l'idée de mettre en place une structure de services plus adaptée aux besoins des enfants qui entrent au préscolaire est née; il s'agit de *La Ribambelle*, un service pour les jeunes de 5 et 6 ans.

### La structure du service

Tout d'abord, il est important de mentionner que nous souhaitons que notre service, même s'il innove, s'assoie sur des bases théoriques et scientifiques solides<sup>2</sup>. Nous voulions que les outils et les moyens utilisés aient démontré leur efficacité à améliorer, à long terme, la capacité d'adaptation des élèves, ce qui constitue une clé de succès. C'est donc dans cette perspective que le service a pris forme.

Le premier mandat que nous nous sommes donné a été de mettre en place, dans une école du préscolaire, une méthode de dépistage systématique. Cette démarche a permis de faire ressortir les élèves à risque de manifester des difficultés d'adaptation de type intériorisé et extériorisé. Le service souhaite prévenir l'aggravation des difficultés d'adaptation en intervenant, de façon précoce et, au besoin, de façon intensive, auprès de l'élève et de sa famille. Pour ce faire, la collaboration avec l'intervenante en travail social du Centre de santé et des services sociaux Haut-Richelieu-Rouville (CSSS) est un atout essentiel à la réussite de la démarche.

Le second mandat consiste à offrir aux écoles de la Commission scolaire un service-conseil pour les élèves de 5 et 6 ans qui éprouvent des difficultés de comportement. Cette structure bonifie l'éventail de services actuellement offerts, en répondant différemment aux besoins spécifiques de cet effectif. Une collaboration du CSSS est également nécessaire auprès de la famille.

### La méthode de dépistage

Pour la mise en œuvre du projet *La Ribambelle* dans une école préscolaire et afin d'identifier les élèves à risque, nous avons utilisé la méthode de dépistage ESP (Early Screening Project). Cette méthode (ESP) comporte trois étapes qui évaluent la fréquence et l'intensité des difficultés d'adaptation de type intériorisé et extériorisé, présentes chez l'élève.

**L'élève de type intériorisé ou sous-réactif** est timide, inhibé et isolé sur le plan social. Il craint les situations nouvelles ou celles qu'il considère comme menaçantes. Il a peu d'initiative, d'énergie ou de motivation et il s'exprime rarement avec spontanéité. Ce type d'élève passe souvent inaperçu malgré l'importance de ses difficultés d'adaptation.

**L'élève de type extériorisé ou surréactif** manifeste de l'hostilité, de l'inattention ou de l'hyperactivité. Il est souvent rejeté par ses compagnons et il considère que ceux-ci lui sont hostiles. Il anticipe difficilement sur les conséquences de ses actes, il agit souvent sans réfléchir et il se maîtrise peu. Ses difficultés de comportement nécessitent des interventions particulières.

Le dépistage proactif des enfants du préscolaire se fait en quatre étapes : la ligne informative qui est basée sur les observations recueillies par les personnes donnant l'enseignement, les questionnaires standardisés version enseignants, l'observation directe et une rencontre avec les parents.

Au cours de la première étape, les enseignantes de l'école la Passerelle, située à Chambly, ont été formées sur la nature des difficultés d'adaptation. Ensuite, elles ont été invitées à répertorier l'ensemble de leurs élèves sur un continuum allant du plus intériorisé au plus extériorisé. Les résultats de la ligne informative sont basés sur l'observation, au quotidien, des élèves par les enseignantes, pendant au moins six semaines. Cette première démarche a fait ressortir les élèves qui sont à risque de manifester des difficultés de comportement. Aux dires des enseignantes, cette étape leur a permis de faire le point, de se donner un temps d'arrêt pour se questionner sur les besoins réels de chacun des élèves et, ainsi, de dresser une vue d'ensemble de leur classe. La recherche affirme que les perceptions des enseignantes, basées sur leurs observations, sont des indicateurs fiables qui permettent, assez fidèlement, d'identifier les élèves à risque de manifester des difficultés d'adaptation<sup>3</sup>.

Par la suite, les enseignantes ont répondu à un questionnaire qui nous a permis d'évaluer la fréquence et l'intensité des comportements de leurs élèves à risque. Le questionnaire est composé de 50 énoncés qui permettent d'évaluer l'adaptation de l'enfant à son milieu scolaire. On peut y répondre, en moyenne, en une dizaine de minutes et il permet de valider la perception de l'enseignante. Les résultats des questionnaires ont reflété, fidèlement, ce qui était vécu en classe. Ils nous ont fourni une base pour effectuer une comparaison normative selon le sexe et l'âge de l'élève. Ainsi, nous avons été en mesure de déterminer nos élèves cibles.

L'observation, dans différents contextes scolaires, des comportements de l'élève est venue appuyer les résultats obtenus dans les questionnaires. Dans cette démarche, nous avons recueilli des observations concrètes sur les manifestations des difficultés comportementales de l'élève. Par la suite, nous avons choisi de rencontrer, individuellement, chacun des élèves pour recueillir leurs perceptions à propos de leur situation scolaire et familiale. À la lumière des renseignements recensés, nous avons pu, déjà à cette étape, émettre certaines hypothèses qui expliquent le comportement de l'élève.

Pour s'assurer de la validité de nos hypothèses, les parents de chacun des élèves ciblés ont été invités à rencontrer la psychoéducatrice

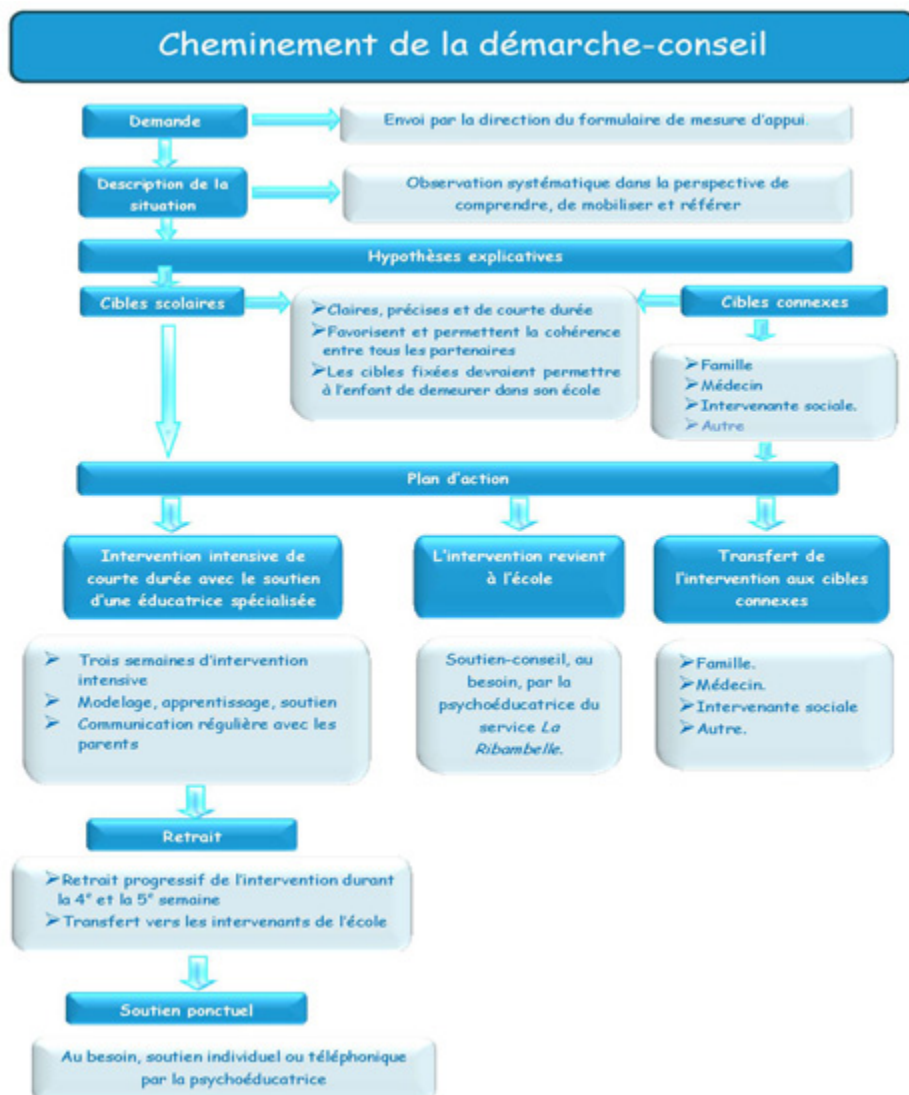
responsable de *La Ribambelle*, pour partager avec elle des renseignements sur le développement de leur enfant. Le questionnaire, de style anamnèse, a permis de connaître, de comprendre et de documenter le vécu de l'élève, de sa naissance à 5 ans, afin d'enrichir notre compréhension de sa situation. Ce moment privilégié avec les parents semble avoir favorisé l'établissement d'un lien de confiance entre la personne-ressource, l'école et la famille. Dans la plupart des cas, les deux parents ont participé activement à la rencontre. Cette démarche rigoureuse a été une autre clé importante de succès.

Une fois toutes ces étapes franchies, nous avons été en mesure d'échanger avec les parents et les enseignantes sur les hypothèses retenues et les moyens d'action que nous souhaitons mettre en place pour tenter de répondre, avec efficacité, aux besoins de l'élève. Il est apparu beaucoup plus facile de mobiliser et de structurer une intervention préventive concertée et conjointe parce que tous les partenaires d'intervention parent-enseignant-élève ont été mis à contribution durant toute la démarche. Sans contredit, la collaboration est une clé de succès importante dans le cadre d'une démarche de prévention.

Il est bien connu que l'intervention auprès des élèves à risque d'éprouver des difficultés d'ordre intériorisé ou extériorisé ne peut pas se faire uniquement avec les personnes-ressources de l'école. C'est pourquoi nous avons établi des mécanismes de collaboration avec les CSSS. Dans le contexte du projet, certaines familles qui en manifestaient le besoin ont pu bénéficier d'une intervention conjointe et concertée entre l'école et le CSSS. L'intervention concertée est donc notre quatrième et dernière clé de succès.

### Le service-conseil

Dans le contexte du projet, un service-conseil est proposé aux écoles de la commission scolaire. Ce service a pour but de soutenir les personnes-ressources dans leur compréhension, leur analyse et leur gestion des comportements perturbateurs d'élèves en grandes difficultés d'adaptation. Dans certains cas, pour un objectif particulier, la psychoéducatrice responsable du service peut alors faire appel à une éducatrice spécialisée qui interviendra, de façon ciblée et intensive, auprès de l'élève en difficulté. Le schéma suivant explique le cheminement de la démarche conseil :



### La suite du projet La Ribambelle

Pour les élèves de la Commission scolaire des Patriotes, ce projet innovateur d'intervention précoce est un atout considérable. Il répond à un besoin criant d'un effectif peu desservi par des ressources spécialisées. Le projet nous a permis de mettre en évidence quatre clés de succès : un dépistage rigoureux, des interventions appuyées sur la recherche, la collaboration famille-école et l'intervention concertée avec les partenaires. Ces clés de succès ont définitivement modifié nos premières impressions et intentions. Ainsi, le service *La Ribambelle* permet de jeter un regard nouveau sur nos priorités d'action, nos façons de faire et, de manière ultime, sur la planification et l'organisation des services à offrir aux élèves.

La procédure de dépistage précoce (ESP) ainsi que la démarche-conseil nous ont permis de préciser les besoins particuliers des élèves et des milieux dans lesquels ils évoluent. En intervenant, dès le début de la scolarisation, nous pensons pouvoir améliorer les chances de succès de certains enfants qui éprouvent des difficultés d'adaptation. Ces données essentielles nous amènent, aujourd'hui, à réfléchir et à tenter d'organiser un modèle d'intervention universelle et ciblée qui s'ajustera efficacement aux besoins des élèves extériorisés, mais surtout aux besoins des élèves intériorisés. Pour valider l'efficacité du modèle de service offert à la Commission scolaire des Patriotes, nous suivrons, avec beaucoup d'intérêt, l'évolution des élèves qui ont été ciblés dans le contexte du projet durant leur parcours scolaire.

De plus, la poursuite de la concertation avec nos différents partenaires, tels que les CSSS et les CPE de la région, est plus que souhaitable parce qu'elle nous offre, entre autres, la possibilité de discuter de sujets d'intérêt commun, de mieux organiser nos réseaux de communications et de services, et de faire valoir l'importance d'agir précocement et de façon préventive. Ainsi, les élèves ciblés et leur famille pourront bénéficier d'un éventail de services coordonnés et plus efficaces.

Nous pouvons aussi ajouter que ce projet nous permet d'organiser et de faciliter, particulièrement pour les élèves à risque, la transition vers leur nouvelle école. Différents modèles d'accompagnement, propres à répondre aux besoins des élèves, seront offerts aux écoles et aux élèves pour favoriser leur intégration dans leur nouveau milieu. D'ailleurs, les services professionnels des différentes écoles seront sollicités dans cette démarche pour assurer, dans la mesure du possible, une continuité dans le suivi déjà amorcé auprès de certains élèves.

Parce qu'elle apporte un éclairage nouveau sur les difficultés éprouvées par nos élèves, *La Ribambelle* nous force à nous questionner et à nous réinventer. Elle nous oblige à nous donner la main pour intervenir, en concordance, auprès d'enfants en grand besoin de soutien pour qu'ils aient, dès la maternelle, les outils nécessaires à la concrétisation de leur potentiel à l'école. *La Ribambelle* est, sans contredit, le début d'une belle et stimulante aventure.

**M<sup>mes</sup> Fanny Guertin, Pascale Claveau et Marjolaine Farmer sont, respectivement, psychoéducatrice, stagiaire en psychoéducation et conseillère aux Services éducatifs complémentaires, à la Commission scolaire des Patriotes.**

#### **Références bibliographiques**

MÉNARD, J. *Rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec. Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, mars 2009.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble - Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école*, Québec, 2008-2011.

TREMBLAY, R. E. *Prévenir la violence dès la petite enfance*, France, Éditions Odile Jacob, 2008.

WALKER, H. M., H. H. SEVERSON et E.G. FEIL. *Early Screening Project*. Longmont, CO, Sopris West, 1995.

- 
1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble - Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011*.
  2. Richard E. TREMBLAY, *Prévenir la violence dès la petite enfance*, Paris, Éditions Odile Jacob, 2008; J. MÉNARD, *Rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec. Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, mars 2009.
  3. Richard E. TREMBLAY, *Prévenir la violence dès la petite enfance*, Paris, Éditions Odile Jacob, 2008.

## L'intro-violence vécue par de jeunes autochtones

Henry Hoppe

**Quand on évoque la violence dans les communautés autochtones, les esprits sont quasi automatiquement orientés vers l'alcoolisme, la toxicomanie, la violence conjugale, etc. Si plusieurs études, recherches et autres écrits les mettent en relief, notre propos dans le présent article consistera plutôt à regarder la question de la violence à partir de la perspective de jeunes autochtones que nous avons rencontrés et qui nous ont présenté leur point de vue sur cette violence.**

Si la violence conjugale ou familiale est celle qui est la plus évoquée par les jeunes que nous avons rencontrés, il faut dire que l'intro-violence est la plus destructrice. Elle est aussi celle qui « nous ronge de l'intérieur et que personne ne connaît, même si elle finit par nous tuer », ont-ils fait savoir.

En fait, cette intro-violence qui *a priori* pourrait être considérée comme la conséquence d'une violence indirecte par la présence de la violence familiale, ou maltraitance physique, est une violence à part entière vécue directement par les jeunes. Cette violence provient de l'environnement systémique. Elle est exacerbée par le sentiment d'impuissance et de fatalité qui, de la douleur, passe par la résignation, pour aboutir à une souffrance, tels le refuge dans l'alcool, la drogue, l'activité sexuelle débridée, les comportements de délinquance sociale, et suffit à dérouter et à orienter vers ce qui est connu, dérangeant, mais « accepté » implicitement ou, comme ils le disent, « hypocritement accepté ».

Si nous nous plaçons seulement par rapport à la piste du suicide, il faut dire que, de manière directe et froide, les chiffres et les statistiques font frissonner. À l'échelle nationale, les autochtones se suicident de trois à huit fois plus souvent que les autres groupes d'individus. Chez les jeunes, cet écart fait réfléchir encore plus : il se situe à près de vingt fois. Alarmant, oui! Réaliste, non! Ces savants calculs de proportionnalité sont très trompeurs. Cependant, il ne faut pas nier le fait qu'une véritable problématique existe et qu'elle est si complexe qu'elle se vit en silence chez les jeunes. Ce problème se nomme intro-violence.

Kenf est un adolescent âgé de 16 ans. Souriant, d'un physique agréable, il adopte l'allure de tous ces ados ordinaires qui, peu importe qu'ils soient rencontrés à Montréal, Paris, Barcelone, New York, Moscou, Tokyo, Londres ou Chisasibi, se ressemblent tous. Même tenue vestimentaire, même démarche désarticulée, même élocution puisée dans la locution typique du vocabulaire réduit à un code linguistique propre aux ados. En apparence, Kenf est ordinaire. Cependant, il souffre de l'intro-violence. « Ici, je ne suis pas heureux. Ici, j'ai ma famille. Ici, c'est ma communauté. Ici, je ne suis pas heureux. Ici, j'étouffe et, parfois, j'ai envie de mourir parce que je sais que je ne pourrai jamais partir... »

Binta, du haut de ses 15 ans, n'a pas l'allure de ces adolescentes qui exhibent leurs attributs sexuels pour paraître encore plus femmes, alors qu'elles ne sont encore que des fillettes. « Je ne suis pas maltraitée, je n'ai pas de rapports sexuels, ma famille m'aime, mes amis m'aiment, mais je souffre et, parfois, j'ai envie de mourir pour échapper à ce monde, j'ai envie de mourir pour partir loin d'ici, même si j'aime ici aussi... »

Mina a 16 ans. Elle est belle, grande et elle le sait. « L'année dernière, j'ai eu un avortement et seule ma mère le sait. Je suis malheureuse ici, mais je sais que ma vie est ici, parce qu'ici c'est chez moi. Si je tombe encore enceinte, et je sais que cela va arriver, cette fois c'est moi qui meurs... »

Konan a 14 ans. « Mes parents sont très respectés ici dans la communauté, mais moi, ici, je suis malheureux, alors je fume et je bois, mais personne ne sait. Mais moi je sais; mon problème ce n'est pas l'alcool ou la drogue, mon problème c'est la souffrance que j'ai au fond de moi. Ici, c'est ma communauté, mais c'est ici que je suis malheureux et je sais que je ne peux pas quitter ma communauté. Ma seule chance de partir, c'est de mourir... »

L'intro-violence que vivent ces jeunes qui sont représentatifs de ceux que nous avons rencontrés est un mal qui est vécu exclusivement de l'intérieur, de manière intime, personnelle. L'intro-violence est cette souffrance secrète qui ne se laisse pas percevoir et qui, quand elle apparaît, se déguise sous la forme de l'alcool, de la drogue ou du sexe. Cette intro-violence, c'est la communauté qui, ici et à son insu, la produit et la fait reprendre par les jeunes. L'intro-violence, c'est la manifestation d'au moins deux désirs qui, par leur rencontre, deviennent antinomiques et destructeurs. D'une part, il s'agit de l'attachement à une culture, à une tradition et à une identité et, d'autre part, il s'agit du désir étouffé d'évasion, de liberté et d'expression de sa personnalité.

Selon le docteur Pierre Gagné, responsable du Département de psychiatrie à l'Université de Sherbrooke, la problématique n'est pas aussi simple et elle ne peut pas seulement être décryptée sous un angle occidental. Tout aussi paradoxalement que cela puisse paraître, ce mal peut trouver une avenue de solution au sein même de la communauté. C'est le cas à Chisasibi; le docteur Gagné nous le confirme : « Chez les Cris de la Baie-James, on a pu se forger un sens de la communauté, né du besoin de se serrer les coudes dans les négociations avec le gouvernement. Le sens de la communauté est plus marqué. Ainsi, comme dans beaucoup de communautés rurales, là où le sens de la communauté est plus élevé, cela va mieux pour les jeunes. »

Si le rôle et la place de la cohésion communautaire peuvent, à juste titre, être considérés comme des facteurs de protection, il ne faut pas ignorer que c'est aussi cette communauté qui semble porter les germes de cette intro-violence vécue par les jeunes.

Comparés à d'autres communautés autochtones, les Cris de la Baie-James semblent privilégiés du fait des retombées de l'entente qui, avec le gouvernement du Québec, leur accorde des privilèges sur la gestion autonome de « leurs affaires ». Ils se trouvent quand même confrontés à cette problématique dans laquelle la pauvreté, l'insalubrité, la dépendance à l'alcoolisme ou à la toxicomanie ne paraissent pas être les premiers motifs de cette violence qui ronge, de l'intérieur, la jeunesse.

Une brève visite de Chisasibi nous montre bien que c'est une communauté qui est loin d'être la caricature de ces réserves autochtones qui consistent en un amas de baraquements entre lesquels serpentent des passages où jouent des enfants au regard égaré, habillés presque en guenilles. Ça, c'est malheureusement l'image désolante et caricaturale que donnent certaines communautés autochtones. Même si elle est loin d'avoir l'allure de ce qu'un Occidental nomme une ville, la communauté de Chisasibi n'en demeure pas moins un beau village contemporain, avec des logements modernes de style varié et des rues qui en sont de véritables. Que ce soit son aréna, son centre administratif ou le siège du conseil de bande, il s'agit de constructions modernes loin d'être minimalistes. Son école et sa piscine sont de belles réalisations sur le plan architectural; elles s'intègrent bien dans le paysage et dans le cadre environnemental. Sur la place centrale se dresse le *Mitchuap*, symbole qui rappelle l'appartenance de la communauté au monde des Premières Nations. Les logements sont chauffés, éclairés et équipés de tout le confort d'un logement décent à Montréal ou ailleurs. De *China Town* à *Beverly Hills*, Chisasibi a aussi ses différents quartiers. Reliée au monde par le câble et le satellite, la connexion Internet en fait un village qui prend sa place dans le vaste réseau du village planétaire.

Même si l'on ne peut pas parler de métissage culturel, il importe de noter la présence de nombreux non-autochtones qui, pour certains, vivent avec des autochtones et ont des enfants métis. Les réalités sociales du « monde moderne » existent aussi à Chisasibi. Justement, l'intro-violence vécue par les jeunes n'y trouve-t-elle pas sa source? Ou du moins une de ses sources?

Dans la situation que nous avons observée chez les jeunes de Chisasibi, le phénomène nouveau est le suivant : cette « violence » vécue qu'ils dénoncent ne correspond plus au paradigme qui, jusque-là, avait cours quand la question est abordée chez les autochtones. L'équation pauvreté + misère sociale + dépendance alcoolique ou toxicomanie + sexualité exacerbée = comportements psychopathologiques, violents, destructeurs ou, autodestructeurs.

L'intro-violence vécue et exprimée par les jeunes relève d'un autre ordre et se situe dans un contexte social et communautaire qu'il faudrait analyser sous un autre angle, avec d'autres variables qui, à notre avis, sont étroitement liées à l'évolution du « monde global » (mais pas homogène ou monoforme) dans lequel se situent la culture crie en général et les jeunes de la communauté de Chisasibi en particulier. Si, dans la documentation qui foisonne à propos des peuples autochtones, des éléments qui expliquent la violence en général dans les communautés autochtones peuvent en être extraits, de notre rencontre avec les jeunes qui nous ont inspiré cet article, nous retenons, à travers leur discours, trois éléments qui nous semblent tout aussi importants les uns que les autres.

### **Quelques éléments explicatifs**

#### **La colonisation**

Comme ce fut le cas pour d'autres peuples situés ailleurs, cette colonisation a été la tutelle et l'asservissement imposés aux peuples autochtones par les Européens arrivés sur le continent. De conflits en guerres, les Premières Nations attribuent à cette colonisation la perte de leurs territoires et de leurs terres ancestrales. Par la même occasion, ils la tiennent responsable d'un bouleversement de leur mode de vie, de leur structure sociétale, de leur autonomie ainsi que des valeurs et mœurs traditionnelles. Les répercussions de cette colonisation ont également été ressenties dans les repères mystiques et spirituels.

Un effet préjudiciable de cette colonisation se trouve dans cette intro-violence développée aujourd'hui par les jeunes et qui, selon Adams (1975), est la transmission, de manière subconsciente, de ce que cet auteur appelait un « idéal blanc ». Propre à la colonisation, il s'agit d'une désintégration culturelle insidieuse qui conduit inévitablement les jeunes d'aujourd'hui à se juger avec des références qui, si elles correspondent beaucoup plus à leurs réalités, ne le sont pas du tout du point de vue d'une authenticité culturelle et traditionnelle. De nombreux auteurs « colonisés », entre autres des autochtones, ont dénoncé ce processus. Selon LaRoque (2004), dans le rapport publié sur *la violence au sein des collectivités autochtones*, ces auteurs autochtones « ont fait ressortir les causes et les conséquences de la lutte qu'ils ont dû mener contre une image d'eux-mêmes qui leur était imposée de l'extérieur et contre les politiques ainsi engendrées.

L'aboutissement de ce processus est souvent la honte et le rejet non seulement de soi-même mais aussi de ses semblables, c'est-à-dire des autres autochtones ». Enfin, à titre de produit de cette colonisation, il faut rappeler les pensionnats qui ont marqué au fer rouge la conscience collective des peuples des Premières Nations et qui, aujourd'hui, continuent encore de faire de la jeunesse les victimes collatérales et post-coloniales de cette machine éducative qui a porté atteinte à l'essence humaine des autochtones.

#### **Le racisme**

En parcourant la documentation existante et les différents écrits sur les peuples autochtones d'Amérique du Nord, force est de constater que non seulement le colonialisme va de pair avec le racisme, mais aussi que ce dernier qui, en quelque sorte, a justifié la domination des peuples autochtones, a engendré un certain nombre de préjugés et de stéréotypes qui ont consolidé ce racisme anti-autochtone. De nombreux autres auteurs ont validé et dénoncé cette constatation (Fondation autochtone de guérison 2003).

Comme l'ont dénoncé, dans le contexte des personnes de race noire colonisées, Fanon (1952) ou Nemmi (1966), le groupe qui, dans un contexte colonial, subit ce racisme finit par acquiescer un comportement d'appropriation et de rejet à la fois. Ce processus, car il s'agit bien d'un processus agissant à long terme, Adams (1975) l'a nommé intériorisation. Dans le cas des jeunes de Chisasibi qui font l'objet de notre réflexion sur la violence, nous avons défini ce processus comme intro-violence. Ce racisme qui provoque l'intériorisation des caractéristiques du dominateur a des conséquences qui, aujourd'hui, même 100 ou 150 ans plus tard, se répercutent sur les jeunes. C'est un phénomène qui est mal compris et, s'il ne doit nullement servir de justification à la situation problématique des peuples autochtones, il reste tout de même l'un des principaux éléments qui expliquent la violence sourde et destructrice dans la jeunesse relevant des peuples des Premières Nations. Dans nos échanges avec les jeunes que nous avons rencontrés, ce phénomène nous a frappés lorsque nous avons analysé le discours et les propos qu'ils ont tenus au sujet de leur souffrance.

#### **L'isolement**

À partir des éléments explicatifs que nous avons retenus du discours des jeunes, nous observons que l'isolement semble à la fois le plus marquant et le plus paradoxal. Pris entre le désir profond de s'évader et le sentiment ancestral d'attachement à ce qu'ils nomment « notre communauté », l'intro-violence provoquée par l'isolement se présente comme une confrontation du jeune à deux réalités dont il ne peut se départir, sans toutefois pouvoir vivre, sans préjudice, avec elles.

Les jeunes réalisent à quel point est douloureux ce processus de réalisation de soi en vivant l'espace et le temps qui est le leur. Même si le processus est envisagé dans la perspective de la dignité et de l'affirmation de soi, le sentiment de culpabilité est si fort que la seule issue qui leur semble envisageable et libératrice est la mort. En face de cet isolement, c'est là, à notre avis, que la communauté doit prendre toute sa place. Il ne s'agit plus de faire porter au jeune la culpabilisante responsabilité d'un héritage ancestral dont la survie ne dépendra que de leur immobilisme dans un espace à travers lequel ils se reconnaissent de moins en moins. Non pas qu'ils rejettent en bloc cet espace, mais plutôt parce qu'ils considèrent que cet espace devient pour eux oppressant et, surtout, parce qu'il conduit à l'ignorance de leur souffrance.

Dans bien des cas, cet isolement est lié au déracinement, à l'aliénation par rapport à la culture qui est la leur. Des communautés entières ont été transplantées ou déplacées, comme ce fut le cas pour les Cris de Chisasibi qui, avant d'être déplacés sur les terres actuelles, se trouvaient sur l'île de Fort George. Cet isolement vécu par les jeunes est aussi la manifestation de la rupture du lien entre les générations.

Aujourd'hui, il faut admettre que les jeunes baignent dans une « autre » culture dite « moderne », opposée à la « vieille » culture, inadaptée. Les jeunes ne comprennent plus les anciens, ou les aînés, et ils ne savent plus où se situer. Pour de nombreux parents, cette jeune génération est aspirée et engloutie par une culture nord-américaine majoritaire et dominatrice, et elle est pervertie par celle-ci. Pourtant, cette culture refuse de les considérer comme des égaux, d'où l'isolement dont les jeunes n'envisagent de sortir que par la mort.

Au terme du présent article de réflexion sur les jeunes autochtones que nous avons rencontrés, de nombreuses questions émergent, parmi lesquelles : Les jeunes autochtones sont-ils condamnés ? L'enfermement dans les « réserves » n'est-il pas le meilleur moyen de les laisser disparaître dans une forme d'indifférence justifiée par des écarts culturels ? L'école qui a « détruit » leurs parents et grands-parents peut-elle les sauver ? Dans les communautés autochtones, l'école est-elle, pour les jeunes de ces communautés, une chance pour leur avenir ou une arme de destruction postcoloniale ? Ces deux dernières interrogations se retrouvent dans la question plus globale que nous posons et qui fera l'objet de notre prochaine réflexion : Quel est le sens de l'école pour les jeunes autochtones ?

**M. Henry Hoppe est chercheur, consultant, psychopédagogue et chargé de cours au Département d'éducation et de formation spécialisées, à l'Université du Québec à Montréal.**

#### **Sources consultées**

ADAMS, Howard. *Prison of Grass: Canada from a Native Point of View*, Toronto, New Press, 1975, 208 p.

COMMISSION ROYALE SUR LES PEUPLES AUTOCHTONES. *À l'aube d'un rapprochement : Points saillants du Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, (Suicide chez les autochtones), Ottawa, 1996.

FANON, Frantz. *Peau noire, Masques blancs*, Paris, Éditions du Seuil, 1952, 237 p.

LA FONDATION AUTOCHTONE DE GUÉRISON. *La violence familiale chez les autochtones au Canada*, Anishinabe Printing (Kitigan-Zibi),



Ottawa, 2003, 162 p.

MEMMI, Albert. *Portrait du colonisé précédé de Portrait du colonisateur*, Paris, Éditions J.-J. Pauvert, 1966, 184 p.

RADIO-CANADA. Page de l'émission Zone libre, Les Inuits du Nunavik, 18 août 2001.

STATISTIQUE CANADA, 2000.

## De jeunes regards sur la violence à l'école

**Le 23 mars 2010, une vingtaine d'élèves représentant quatorze écoles secondaires publiques de Montréal ont accepté de livrer leur vision à propos du phénomène de la violence, tel qu'il se manifeste dans leur environnement scolaire.**

Au cours d'une assemblée de l'Association des élèves du secondaire de la Commission scolaire de Montréal (AESCSMDM), une heure durant, ces jeunes ont volontiers répondu, selon leur perspective particulière, aux questions des représentants de *Vie pédagogique*, lesquelles portaient sur le thème de la violence. Animée par Pierre Chartrand, agent de soutien à la Direction régionale du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) ayant pour mandat d'appuyer le *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence (PAV)*, cette table ronde s'est révélée captivante : des participants préparés, articulés, nuancés dans leurs propos, faisant preuve d'intelligence et d'esprit critique, bousculant au passage, chez les adultes présents, quelques idées reçues. L'événement a permis de mesurer le chemin parcouru au secondaire dans les dernières années et d'apprécier les effets bénéfiques d'une initiation à l'exercice de la vie associative. Tchweassberly Dandy, de l'école secondaire Lucien-Pagé, présidait avec finesse et doigté ce rassemblement. Patrice Bonneau et Benoît Landry, agents de développement aux relations avec la communauté de la Commission scolaire de Montréal, encadraient discrètement le groupe.

### Une autre perception de la violence

Interrogés d'entrée de jeu au sujet de leur définition de la violence, les jeunes en livrent une conception très large, qui déborde considérablement la notion plus restrictive adoptée officiellement dans le PAV. À leurs yeux, elle recouvre tout ce qui est de nature à faire mal à quelqu'un, avec un accent très net placé sur la dimension psychologique. À ce titre, la parole se révérait, selon eux, plus pernicieuse que l'agression physique, infligeant des blessures plus profondes et plus persistantes. L'intimidation, les menaces, l'humiliation, le dénigrement, la médisance, la calomnie et l'insulte sont cités comme des exemples courants. Zoëli estime que ces agressions verbales proviennent, le plus souvent, d'une intention délibérée, mais qu'elles peuvent aussi s'exprimer à partir d'une pulsion inconsciente de la personne. « Tenir à quelqu'un des propos méchants, se complaire à lui rappeler des souvenirs pénibles, voilà des formes cruelles de la violence », souligne-t-elle. Selon Auky, ces gestes sont parfois provoqués par un sentiment de frustration. Jasmin affirme que la violence est, en soi, un acte déraisonnable, intolérable dans une société civilisée, et qu'elle surgit le plus souvent d'un état affectif anormal, attribuable à des problèmes psychiques.

Cette brutalité s'exprime de préférence dans des endroits clos et discrets : corridors, escaliers, toilettes, recoins du gymnase, remarque Jasmin. Honoré et Catherine observent qu'elle affectionne aussi les lieux où les adultes sont moins présents, autour des casiers, par exemple. Édith confirme, en effet, que les agresseurs entrent de préférence en action dans des endroits qui se trouvent hors de la vue de tierces personnes. Cependant, Tchweassberly note que, dans certains cas, elle s'alimente volontiers de la proximité de témoins. Elle puise alors de l'énergie dans un public observateur. De son côté, Kym dit trouver une sécurité maximale à proximité d'adultes. « Je me sens plus protégée à l'école que sur la rue ou dans une station de métro. » Ce que confirme Zoëli. Enfin, Fahim constate que des agressions de nature psychologique peuvent se manifester subtilement en classe, pendant un cours, au moyen d'un texto ou de toute autre forme de message.

### Les mille visages de la violence

**Jules** : La forme la plus répandue serait la violence orale; elle est tellement courante que les adultes présents y réagissent peu ou pas, surtout quand elle emprunte un ton badin, sur un mode humoristique et léger. L'homophobie et le racisme profitent de ce contexte ambigu pour proliférer librement et impunément. Toutefois, les personnes que visent ces taquineries, supposément sans malice, n'en sont pas moins ravagées.

**Kym** : « Dans l'école de filles que je fréquente, c'est l'intimidation qui est la plus courante, mais aussi le parti pris de rabaisser l'autre pour s'affirmer supérieure. »

**Paul-Emmanuel** : Il lui semble que la violence verbale, si répandue, soit la forme la plus grave, car elle frappe au cœur même de la personne, là où la violence physique ne peut pénétrer. Elle y laisse des cicatrices permanentes.

**Jasmin** : « Je classerais les menaces proférées parmi les pires formes, car elles terrorisent littéralement ceux et celles qui en sont victimes. »

À l'unanimité, les membres du groupe dénoncent les actes d'intimidation qui ciblent une proie précise, souvent de façon répétitive, parfois depuis la classe maternelle. Ces procédés détruisent la personne.

### Le genre de la violence

On convient que ni les filles ni les garçons n'ont l'apanage de la violence. Toutefois, celle-ci s'exprime chez l'un et l'autre sexe selon un style et des particularités propres. Xue Si Cai reconnaît que les garçons, notamment les plus jeunes, ont recours plus spontanément à la violence physique. Ils expriment leurs émotions à l'aide de leurs poings. Pour sa part, Tchweassberly attribue aux filles une façon plus subtile de les manifester. Une attitude, une posture, un geste, une moue peuvent suffire pour intimider, humilier, railler. Kym renchérit en soulignant que les filles se montrent plus rusées sur ce plan, et plus sérieusement motivées aussi, car les garçons jouent plutôt à se battre. « Mais, généralement, nous préférons éviter les situations conflictuelles. La violence éclate seulement quand nous sommes poussés à bout et que nous n'avons plus le choix », tient à préciser Yahya. À ce sujet, Franklin appuie Yahya en ajoutant : « Plus nous avançons en âge, plus nous réfléchissons. Ce qui nous amène à une meilleure maîtrise de nos pulsions de colère et à chercher une issue pacifique à nos problèmes relationnels. »

Paul-Emmanuel observe que les jeunes âgés de cinq à six ans, influencés par la télévision et les jeux vidéo, considèrent la bataille comme un jeu, alors que ce réflexe conditionné diminue avec l'âge. L'animateur confirme que, selon les résultats de la recherche, c'est en classe maternelle que la violence physique connaîtrait son apogée : morsures et coups sont spontanés. « En effet, à cet âge, les enfants n'ont pas les mots pour dire ce qu'ils ressentent, alors ils cognent et fort », ajoute Yahya. Néanmoins, Xue Si Chai croit que les élèves de 3<sup>e</sup> secondaire ont tendance à se montrer plus violents que les autres. N'est-ce pas, d'ailleurs, dans cette année charnière que les gangs de rue font du recrutement de membres? Édith est aussi d'avis que le sommet des actes d'intimidation serait atteint à la pré-adolescence ou au début de l'adolescence.

### Les traits d'une école pacifique

« Quelles sont les raisons qui vous donnent un sentiment de sécurité quand vous êtes à l'école?, demande l'animateur. Quelles sont les conditions qui créent une bonne ambiance, qui permettent aux élèves de s'y sentir heureux, de s'y épanouir, de réussir leur parcours d'études? » La réponse est quasi unanime.

**Kym** : « Les règles établies nous sécurisent, la présence stable de la direction et de l'équipe enseignante nous rassure. »

**Zoëli** : « La disponibilité d'intervenants spécialisés, comme les psychoéducateurs et les psychologues, nous permet de surmonter plusieurs

problèmes. »

**Jules** : « C'est pourquoi nous avons avantage à mieux connaître ces ressources professionnelles de soutien et à ne pas hésiter à recourir, au besoin, à leurs services. »

**Tchweassberly** : « Évidemment, l'ambiance de l'école dépend beaucoup des jeunes eux-mêmes, mais l'état d'esprit et l'attitude reflétés par la direction et les enseignants sont déterminants pour une bonne part et contribuent énormément à la qualité du climat d'une école. Ainsi, quand le visage des adultes traduit les signes d'une tension intérieure, nous en subissons l'influence négative. Le contexte actuel des négociations à propos des conditions de travail nous atteint par ricochet. »

**Honoré et Jules** : « Mais cette tension palpable dans les relations de travail de nos enseignants n'est pas seulement négative. En portant leurs chandails blancs qui affichent un slogan revendicateur, ils nous font part de leurs préoccupations personnelles et professionnelles. Des échanges à ce sujet resserrent nos liens avec eux. »

### **Au sujet de la cyberviolence**

Les jeunes sont conscients des pièges que recèle un usage imprudent des ressources de l'Internet. La plupart ont en tête des exemples de dérapage, tels :

- un blogue qui prend à partie un enseignant ou un élève (Marie-Josée);
- un élève « niaisé » dans un message rediffusé et qui s'absente ensuite de l'école pour cacher sa confusion (Zoëlie);
- un assaut d'intimidation qui conduit la victime à une tentative de suicide (Fahim);
- l'envoi d'une vidéo kitsch sur Facebook qui est transmise, en relais, à plusieurs personnes et couvre de honte le jeune producteur (Jasmin).

« Le fait qu'on puisse répandre anonymement des insultes sur Facebook, qu'il soit difficile d'en repérer la source, que le message laisse peu de traces visibles de son auteur, montre le danger de ce moyen de communication qui n'est ni réglementé, ni sécurisé », note Tchweassberly.

Jasmin rapporte ceci : « À la suite d'expériences malheureuses dans ce domaine, certains élèves s'absentent de l'école, incapables de faire face à l'humiliation subie. » Il trouve très risqué de s'aventurer sans précaution dans cet espace, où l'on se met à la merci d'un puissant moyen de communication universelle, qui se propage de manière exponentielle et incontrôlée.

Selon Yvonne : « Dans ce mode d'expression, il est souvent difficile pour le receveur d'interpréter correctement le contenu du message. L'absence de ton crée une distorsion dans la relation. »

« De plus, selon Paul-Emmanuel, nous nous exposons à des risques pour notre sécurité en diffusant de l'information de nature personnelle, comme des photos, par exemple. La plus grande prudence est requise dans ce dévoilement de notre identité. »

Par ailleurs, ils ne voient guère comment l'école peut intervenir pour prévenir cette cyberviolence, sauf par l'information et la conscientisation. Elle peut traiter des cas précis d'intimidation, à la suite d'une dénonciation.

### **Des témoins perplexes**

Quant à leur propre attitude personnelle comme témoins d'actes de violence, les jeunes font preuve d'une certaine hésitation. À leur avis, des nuances s'imposent pour dicter une réaction juste et appropriée. Il n'est pas toujours évident de déterminer, hors de tout doute, qui est la victime et qui est l'agresseur. Il arrive aussi qu'une victime refuse toute forme d'intervention d'autres personnes et ne veuille pas que l'attaquant soit dénoncé. Les jeunes démontrent déjà une aptitude à mesurer la complexité des conflits humains et la difficulté de juger qui a tort et qui a raison. Enfin, convenons qu'une démarche de dénonciation répugne au premier abord et exige un certain courage.

**Fahim** : « Je crois néanmoins que nous devons entrer en contact avec la victime d'une intimidation et lui offrir la possibilité d'en avvertir la direction de l'école si elle-même ne veut pas faire ce pas. Si elle repousse notre offre, il m'apparaît préférable de se retirer, tout en observant discrètement l'évolution de la situation. Nous avons une responsabilité sociale incontournable à l'égard d'un geste de soutien à la victime. »

**Javier** : « Il est difficile de formuler une règle générale, car chaque cas exige un jugement pratique particulier de notre part en fonction des personnes en présence. Pour ma part, j'opterais pour la dénonciation dès qu'il s'agit d'un abus avéré. »

**Jasmin** : « Agir peut aussi se révéler dangereux pour un témoin. Il arrive parfois qu'une dénonciation empire le problème. Il se peut aussi que l'agresseur soit en réalité une victime. De toute manière, il faut aussi se préoccuper de l'agresseur qui porte en lui un problème. Toute méchanceté est le fait d'une personne malheureuse. Mais, dans le cas d'une intimidation caractérisée, je n'hésiterais pas à la dénoncer en bonne et due forme. »

**Kym** : « Quand la violence est verbale, je suis prête à parler avec la victime. Dans le cas d'une agression physique, je m'en abstiens pour des raisons de sécurité, de peur de représailles. »

**Tchweassberly** : « De toute façon, notre jugement doit, chaque fois, s'exercer avec circonspection. Il faut tenir compte du fait que, dans certaines situations, on se trouve en présence de deux victimes. »

**Zoëlie** : « D'après mon expérience, quand nous intervenons de façon pertinente, la violence s'arrête. La passivité de notre part est indéfendable. »

### **La dimension du problème**

Pour conclure cette table ronde, l'animateur Pierre Chartrand fait un sondage à main levée : « Quel degré d'importance accorderiez-vous au problème de la violence dans votre école? Grave? Moyen? Faible? »

Étonnamment, sans sous-estimer le phénomène, une bonne majorité des participants jugent que l'école maîtrise convenablement le problème; qu'elle a, en tout cas, une bonne prise sur celui-ci. On peut en déduire que les mesures de prévention mises en place dans les milieux scolaires portent fruit. Surtout, que cette vingtaine d'élèves représentent quatorze écoles secondaires de Montréal, certaines ayant dans le passé acquis une réputation de dangerosité. Est-ce à dire que l'effort colossal déployé par les agents d'éducation dans ce domaine, en relation avec les familles et la communauté, commence à donner des résultats vérifiables? Les propos recueillis ce 23 mars 2010 nous inclinent à répondre positivement.

**M. Paul Francoeur est consultant en éducation.**

ASSOCIATION DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE DE LA COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL		
Évangéline		
	Hawa Diakité	Délégué AESCSMD
FACE	Édith Boucher-Hazelton	Déléguée AESCSMD

<b>Internationale de Montréal</b>	Yahya, Azami	<b>Exécutif AESCSDM</b>
<b>Jeanne-Mance</b>	Honoré Bououai	<b>Exécutif AESCSDM</b>
	Auky Gonzales	Délégué AESCSDM
<b>Joseph-François-Perrault</b>	Jules Pector-Lallemand	Délégué AESCSDM
	Zoëli Aracena	Déléguée AESCSDM
<b>La Voie</b>	Javier Gonzalez	<b>Exécutif AESCSDM</b>
		Délégué AESCSDM
<b>Le Vitrail</b>	Genève Perron-Deshaies	Déléguée AESCSDM
	Jasmin Bataille	Délégué AESCSDM
<b>Louis-Joseph-Papineau</b>	Paul-Emmanuel Tonye	<b>Exécutif AESCSDM</b>
		Délégué AESCSDM
<b>Louise-Trichet</b>	Marie-Josée Bellefleur	<b>Exécutif AESCSDM</b>
		Déléguée AESCSDM
<b>Lucien-Pagé</b>	Tchweassberly Dandy	<b>Présidente AESCSDM</b>
		Déléguée AESCSDM
<b>Marguerite-De Lajemmerais</b>	Kym Lebrun	<b>Exécutif AESCSDM</b>
<b>Pierre-Dupuy</b>	Franklin Alvarengie	Délégué AESCSDM
	Fahim Tazwar-Hossain	Délégué AESCSDM
<b>Saint-Henri</b>	Catherine Mitchell	Déléguée AESCSDM
	Jonathan Lauzon	Délégué AESCSDM
<b>Saint-Luc</b>	Yvonne Pohontu	<b>Exécutif AESCSDM</b>
	Xue Si Cai	Délégué AESCSDM

## Témoignage et dialogue autour de l'intimidation

Estelle Menassier

« Au-delà des violences visibles, reconnaissables par chacun, des violences invisibles, plus subtiles, plus perverses traversent nos existences. Elles sont entretenues par nos aveuglements, nos surdités et surtout nos silences. »  
Jacques Salomé, *Vivre avec les autres*.

**« Je ne me sentais pas à ma place car trop triste. Je n'avais plus le goût de rien faire. Tout est déprimant. Je ne me forçais pas en classe. Je me demandais ce qu'il allait se passer à la récré. J'étais comme plein de questions dans ma tête. Quand un prof me parlait, j'avais une coquille de frustration. Comme quand chaque fois que quelqu'un me parlait. J'étais comme : Qu'est ce que tu veux? De peur... J'étais gênée car je voulais passer inaperçue. »**

Lou, élève de 4<sup>e</sup> secondaire**Que comprenons-nous de ces maux? Que cachent ces mots?**

**Description de la situation.** Lou est en 4<sup>e</sup> secondaire. Son école en est une de taille moyenne dans un quartier dit favorisé d'une grande ville du Québec. Ses parents sont divorcés. Elle est en garde partagée. Son parcours scolaire se définit ainsi : réussite jusqu'à la 3<sup>e</sup> secondaire, année où elle doit quitter l'établissement d'enseignement privé qu'elle fréquentait, car elle a échoué dans ses mathématiques. Lou est une jeune fille d'allure agréable et de style décontracté. Elle semble épanouie lorsque je la rencontre. Sa mère la décrit comme « une jeune fille de son temps, mais qui a été inquiète lorsqu'elle est arrivée dans sa nouvelle école car, selon elle, les filles étaient toutes en talons hauts avec des décolletés! Ma fille n'est pas dans cette catégorie de jeunes filles. Au départ, je me suis dit que ce n'était pas grave, ce décalage. Après quelques semaines de classe, je me suis vite aperçue que ma fille était anxieuse, inquiète et nerveuse ».

Comme nous l'avons dit, Lou a dû quitter, à cause de son échec en mathématiques, l'école privée qu'elle fréquentait depuis la 1<sup>re</sup> secondaire. Cet établissement ne donnait aucun moyen de rattrapage de cours. Lou a donc dû retourner à l'école publique pour lui permettre de reprendre ses cours de 3<sup>e</sup> secondaire en mathématiques.

La maman de Lou avait entrepris des démarches pour aider sa fille dans le problème que celle-ci éprouve en mathématiques. Plusieurs tests faits avec des spécialistes révèlent que Lou a des difficultés visuo-spatiales qui constituent un handicap dans la poursuite de son programme scolaire.

Le changement d'école de même que la perte de ses repères et celle de son cercle d'amis ont grandement affecté Lou. Cependant, elle me confie que, lorsqu'elle a choisi cette école, elle connaissait déjà une amie d'enfance qui la fréquentait. Son discours intérieur était le suivant : « Je vais me faire toute petite car je ne veux pas avoir de problèmes... » Selon elle, l'atmosphère était très acceptable au début de l'année scolaire.

« Après ça a changé. Des gars sont venus me parler. Les filles se sont mises à me regarder croche. Mais j'ai rien fait! Mais qu'est ce que j'ai fait? Le gars *full* populaire de l'équipe de soccer me parlait tout le temps. Il voulait plus... mais je ne le savais pas. Quand je lui ai dit non, tout a commencé. Il s'est mis à parler contre moi. Il ne me regardait plus. Il a raconté des rumeurs et puis tout le monde l'a cru. Puis les filles sont devenues méchantes, genre... Car une était intéressée par ce gars mais je ne savais rien, moi! »

Les faits sont classiques : une jeune fille nouvelle arrive dans un nouveau groupe. Une déstabilisation des rapports établis survient. Une enseignante témoin de la situation nous confie : « C'est un standard, cette situation. C'est une parmi tant d'autres! Parmi les filles, c'est encore pire et il y a toujours une histoire de garçon en arrière. »

Lou s'est donc retrouvée dans une situation qu'elle a jugée sans issue. Pendant de longues semaines, elle a subi les attaques du groupe de filles.

« Quand je passais dans le corridor, elles me criaient toutes sortes de noms, me bousculaient à la cafétéria, riaient fort en disant toutes sortes de choses (*On ne t'aime pas, t'es laide*), me fixaient du regard pour me faire sentir mal. Elles m'insultaient et me criaient de ne pas parler au gars car il leur appartenait. Mais elles ne me connaissaient pas et elles ne m'avaient jamais parlé! »

Lou a fini par mettre sa mère au courant de la situation. Puis, sur les conseils de celle-ci, Lou en a discuté avec une enseignante. Pour en arriver à cette confiance, il a fallu de nombreuses conversations et une préparation à l'ouverture.

L'enseignante qui a recueilli les propos de Lou nous a expliqué qu'elle avait ciblé cette jeune fille comme étant à risque, car elle présentait un visage moins souriant et semblait de plus en plus se renfermer en elle-même. Quelque chose d'anormal se remarquait dans son comportement en général. De plus, une autre élève était venue lui exposer le problème de Lou.

L'enseignante nous avoue : « C'est tout un travail, ensuite, de parvenir à faire parler l'élève. Cela nécessite plusieurs rencontres et de bons arguments rassurants pour que l'élève parle. Il lui faut également l'assurance que le prof gardera le silence. Créer des liens avec les jeunes est primordial car, sans cette confiance réciproque, ils ne parleraient pas. »

« J'en ai parlé à cette prof que je trouvais gentille. Je lui ai expliqué que je ne voulais pas être avec les deux filles pendant le cours d'éducation physique car, lorsqu'il y a des gars, elles veulent encore plus me rabaisser pour se sentir plus fortes. Elle m'a donné de bons conseils et m'a beaucoup aidée. Elle a compris qu'il fallait les surveiller et attendre de voir avant d'intervenir. »

Dans le déroulement de son histoire, Lou a continué de vivre au quotidien de la violence verbale. Lou en a parlé à son père. Cependant, les notes de la deuxième étape n'ont pas été à la hauteur de ce que Lou est capable de produire en temps normal.

« Je ne voulais pas que ça empire en parlant à la direction. Je voulais que personne n'en parle à la direction car, après, c'est pire. Ils peuvent m'attendre à la sortie et me frapper. Ce serait pire. Même mes amies me l'ont dit : ne fais surtout pas ça. Puis, pourquoi j'irais voir un surveillant? C'est pas comme s'ils m'avaient frappée. »

L'enseignante a dirigé Lou vers la psychoéducatrice de l'établissement. C'est finalement la technicienne en éducation spécialisée qui a

rencontré Lou. Un groupe créé dans l'école a également rencontré Lou, mais elle n'a pas pu poursuivre avec les membres de ce groupe car ils se réunissaient pendant les cours de mathématiques que devait suivre Lou.

### Le dialogue interne de Lou

« Je me sentais mal. J'arrivais chez nous et je me disais que je ne voulais pas aller à l'école le lendemain. J'étais déprimée. Je me disais : "Pourquoi faudrait que je ne me fasse pas accepter à cause d'une fille?" J'avais peur et je me disais : "Reviens-en, c'est pas comme si j'avais fait de quoi." Je me suis posé la question de savoir si je change d'école ou pas pour que j'aille mieux. Je ne savais même pas quoi faire? C'était dur. Je me sentais tout étourdie. »

La mère de Lou a contribué, par de longues conversations avec sa fille, à lui redonner de l'espoir, tout comme son père l'a encouragée en lui répétant que : « Tu n'en as pas pour longtemps, il faut passer par-dessus. On serre les dents et on marche les yeux fermés. Bien entendu, mais fallait pas que ça dégénère plus... »

Sa mère, sensible à la cause de son enfant, laissait traîner des livres sur le sujet. Son père lui a acheté un « toutou tortue » qui symbolisait la carapace à se construire dans une telle situation, avec la belle symbolique que la tortue va à son rythme, mais peut aller très loin. Sa maman ajoute : « Je lui mettais des pensées dans son sac d'école pour l'encourager et je questionnais souvent. Nous avons une belle complicité et je suis fière de constater qu'elle évolue dans cette situation. » Lui exprimer la confiance qu'elle avait en elle et lui remémorer sans cesse les qualités qu'elle possédait, c'était le souci permanent de sa mère.

Certes, Lou a évolué, mais nous ne pouvons pas dire que la situation d'intimidation est terminée, réglée. Le conflit latent est toujours présent. La mère est consciente du problème : « La solution n'a pas été trouvée car la crainte des représailles après l'école est plus forte que tout. »

### Les mythes de l'intimidation

Il est délicat de s'immiscer davantage dans ce récit que nous avons écouté à travers les différentes voix et divers témoins de la situation. Alors, pour laisser des avenues possibles au lecteur ainsi qu'à Lou, nous avons choisi d'analyser le récit de celle-ci ainsi que celui de ses proches par l'intermédiaire des mythes qui entourent le phénomène de l'intimidation.

À ce propos, nous prendrons la définition commune, celle qui est le plus largement répandue, de ce qu'est l'intimidation aussi connue sous le terme de *bullying*. Il s'agit d'une violence à long terme, physique ou psychologique, perpétrée par un ou plusieurs agresseurs (*bully*) à l'encontre d'une victime (*bullied*) dans une relation de domination. Il est question d'intimidation non seulement quand un enfant est menacé, battu, bousculé, enfermé dans une pièce, mais aussi lorsqu'il reçoit des messages injurieux ou méchants, lorsqu'on se moque de lui, répand des rumeurs à son sujet ou l'isole volontairement du reste du groupe.

Cette définition acceptée est encore loin de faire l'unanimité sur le terrain lorsqu'il faut intervenir<sup>1</sup>. Cependant, même lorsque cette définition est acceptée, elle est entourée de mythes qui portent atteinte à la recherche de solutions efficaces et durables. À travers notre reportage, nous allons pouvoir mettre en corrélation les propos tenus et les mythes qui entourent ce type de violence.

Il est intéressant de noter que l'enseignante de Lou a fortement conscience du phénomène d'intimidation dans son école et, à ce propos, elle nous dit : « Je trouve que c'est pire qu'avant. Cela fait vingt ans que j'enseigne et j'estime qu'être un adolescent, c'est plus difficile qu'auparavant. L'intimidation est encore plus présente qu'avant. Mais c'est ma perception personnelle. »

Dans ses stratégies de dialogue avec Lou, l'enseignante a essayé d'amener celle-ci vers plusieurs choix, dont celui d'aller se confier à la direction. Devant le refus de Lou et de sa peur des représailles, l'enseignante se trouve alors devant un grave problème sur le plan éthique : la confiance que ses élèves lui manifeste, qui va avec l'ouverture permanente et l'échange constant, pourrait amener à une solution possible en allant relater les faits à la direction ou bien à la brisure du lien de confiance. Dans notre cas, l'enseignante a bien précisé que la direction d'école souhaite fermement que les membres du personnel enseignant dénoncent les élèves intimidateurs.

Ainsi, dans le récit de Lou et des autres intervenants, nous pouvons détecter un premier mythe qui est celui de croire que de dénoncer les cas d'intimidation ne peut qu'aggraver le problème.

En effet, le **Réseau PREVNet (Promotion des relations et de l'élimination de la violence)**, qui est une coalition de Canadiennes et de Canadiens qui se soucient de mettre un terme à l'intimidation, nous informe que : « La dominance de l'agresseur est telle que l'enfant qui en est victime a bien du mal à s'extirper de cette relation destructrice. Il tentera maintes et maintes fois d'y mettre fin de lui-même mais, dans la majorité des cas, sans succès; en fait, la situation ne cessera de s'aggraver. C'est pourquoi il est essentiel qu'un adulte intervienne pour mettre fin à cette relation de dominant-dominé. Parfois, l'enfant et les parents devront dénoncer la situation à plusieurs personnes avant que ne cesse l'intimidation. La recherche indique que les enfants victimes d'intimidation et qui ont dénoncé le fait à un adulte souffrent moins d'intimidation l'année suivante, comparativement aux enfants victimes qui n'ont pas osé en parler (Yuile, Pepler et Craig 2004). Lorsque nul ne dénonce l'intimidation, les enfants agresseurs ont le sentiment de pouvoir continuer à intimider les autres sans danger. Ce secret bien gardé ne fait qu'accentuer leur pouvoir. Ainsi, nous devons encourager les enfants à dénoncer toute forme d'intimidation et leur donner des trucs et des stratégies de dénonciation. Les adultes doivent exprimer clairement aux enfants qu'ils désirent être mis au courant de leurs expériences car, le cas échéant, ils les aideront – puisque ce sont eux, les adultes, qui ont le pouvoir et le devoir de mettre fin à toute forme d'intimidation. »

Un deuxième mythe serait celui de croire que le temps va finir par calmer les attaques des intimidateurs.

Dans notre récit, Lou le mentionne à plusieurs reprises : « Ils ne seront plus là l'année prochaine et je sais quoi faire. Par exemple, j'arrive avant elles au gym, pour me changer. Je prends un autre autobus à la sortie des classes quand je vais chez mon père. Je m'arrange pour les éviter. Je ne mange plus à la cafétéria, je vais chez un ami. »

Effectivement, Lou a trouvé des stratégies d'évitement, mais combien d'autres élèves subissent les attaques de ce groupe? Lou ne va-t-elle pas retrouver des attaques semblables dans un autre environnement sur son chemin de vie?

Pendant que le temps s'écoule, d'autres victimes subissent le même sort et vivent chaque seconde de transition scolaire avec le même problème que celui de Lou : « Je me pose toujours la question de savoir où ils sont? »

De plus, laisser au temps la responsabilité de régler le phénomène peut engendrer des conséquences graves sur la santé mentale des personnes intimidées.

En effet, selon les sources de **PREVNet**, il a été démontré que l'intimidation est à l'origine de nombreux problèmes de santé physique et mentale, de suicides, de troubles d'apprentissage, de comportements antisociaux et de problèmes relationnels. Par exemple, l'enfant victime d'intimidation souffre plus souvent que les autres de maux de tête et d'indigestions (Due et coll. 2005; Williams et coll. 1996). Un enfant qui, à la fois, exerce et subit l'intimidation est plus susceptible d'éprouver des problèmes de santé physique. Les symptômes de dépression et l'anxiété sont plus fréquents chez l'enfant victime d'intimidation que chez les autres (Due et coll. 2005; Kaltiala-Heino et coll. 1999). Fait plus préoccupant, les troubles psychiatriques associés à l'intimidation tendent à persister au cours de sa vie (Kumpulainen et Rasanen 2000). On note un taux élevé d'idées suicidaires chez l'enfant qui intimide, chez l'enfant qui en est victime et chez l'enfant qui est à la fois intimidateur et victime (Kaltiala-Heino et coll. 1999).

Chez l'enfant qui intimide comme chez l'enfant qui est victime de l'intimidation, un risque élevé de troubles d'adaptation scolaire est observé : manque d'enthousiasme, piètres résultats scolaires et taux élevé d'absentéisme (Rigby 2003; Tremblay 1999). De 20 à 25 p. 100 des enfants qui sont victimes d'intimidation à répétition disent s'absenter de l'école pour fuir les actes d'intimidation (Rigby 2003). Chez les jeunes qui intimident leurs pairs, un risque plus élevé de consommer des drogues et de l'alcool (Pepler et coll. 2002) et de perpétrer, plus tard, des

actes criminels est noté. Par exemple, 60 p. 100 des garçons qui intimident leurs pairs à l'école primaire possèdent un dossier criminel à l'âge de 24 ans (Olweus 1991). Il est donc essentiel d'identifier les enfants susceptibles d'intimider ou de subir l'intimidation et de les accompagner dans leur développement afin de prévenir les conséquences néfastes qui découlent de relations interpersonnelles irrespectueuses.

La maman de Lou nous a mentionné qu'il arrivait que sa fille lui téléphone pour ne pas assister à un cours où les intimidatrices sont présentes. En conséquence, dans les milieux scolaires, il est primordial de ne pas considérer le phénomène de l'intimidation comme une banalité.

Nous laisserons le mot de la fin à Lou qui, courageusement, continue d'adopter des attitudes prometteuses pour ouvrir le dialogue et chercher des solutions qui lui apporteront une sérénité bien méritée.

« J'aimerais juste que ce soit simple. Arriver à l'école, comme tout le monde! Être toujours frustrée et triste, c'est pas cool. »

**M<sup>me</sup> Estelle Menassier est responsable de la revue *Vie pédagogique*.**

#### **Référence bibliographique**

OLWEUS, Dan. « Bully/victim problems among schoolchildren: Basics facts and effects of a school-based intervention program », dans D. PEPLER et K. RUBIN (éd.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1991.

- 
1. C. LEPAGE, D. MARCOTTE et L. FORTIN, « L'intimidation et la dépression à l'école : analyse critique des écrits », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n<sup>o</sup> 1, 2006, p. 227-246.

## La sécurisation réussie d'un environnement scolaire

**Au cœur du Vieux-Saint-Amable, en Montérégie, un réseau d'établissements, d'organismes et de services se sont associés pour créer et maintenir dans l'environnement une ambiance de sécurité et d'harmonie au profit des jeunes citoyens.**

Derrière l'église paroissiale de Saint-Amable s'est développé un complexe scolaire et communautaire polyvalent qui rassemble, dans un heureux voisinage, l'école primaire de l'Envolée (310 élèves de la première à la cinquième année), son pavillon annexe du Boisé (114 élèves de la maternelle), l'école Le Sablier (285 élèves de la première à la cinquième année), l'école François-Williams (410 élèves de la sixième année et des trois premières années du secondaire), de la Commission scolaire des Patriotes, le Centre de la petite enfance *La Passerelle* (pour les enfants âgés de 0 à 5 ans) et la Maison des jeunes.

Dans cet environnement œuvrent aussi le Centre d'entraide bénévole, un service de pastorale, le service de sécurité publique et d'autres mouvements et associations relevant de cette dynamique municipalité rurale de 10 000 habitants, en pleine expansion.

### Une école en symbiose avec son milieu

Chantal Labelle termine un mandat de sept ans à la direction de l'école de l'Envolée. Un parcours intense qu'elle évoque avec une fière modestie, une grande clarté, beaucoup de nuances et un enthousiasme intact.

« En 2003, je débarquais dans ce nouveau milieu scolaire, porteur du plus haut indice de défavorisation sur les plans socioculturel et socioéconomique. Munie d'une formation en adaptation scolaire et forte d'une longue expérience de travail auprès des jeunes en difficulté, je me suis d'emblée insérée dans ce contexte pour exercer une responsabilité de leadership pédagogique.

À cette époque (2002-2003), le programme *Agir autrement* entrait en application dans quelques écoles secondaires, pour appuyer les milieux défavorisés. On y préconisait, notamment, un "agir ensemble" pour le trio école-famille-communauté, dont la mise sur pied d'une Table de concertation constituait la cheville ouvrière. À l'initiative de l'école secondaire, sous son leadership et son animation, une belle brochette de partenaires se sont alors mis à l'œuvre dans le milieu, de façon concertée et coordonnée : les écoles primaires et l'école secondaire, la commission scolaire, la municipalité, le policier sociocommunautaire, le service des loisirs, le CLSC, la Maison des jeunes, le Centre d'entraide bénévole, le Centre de ressources à la famille, l'infirmière scolaire, le Carrefour jeunesse emploi, etc. »

Chantal Labelle expose les réalisations multiformes de cette Table de partenaires, élaborées à partir d'une connaissance précise des besoins du milieu et qui se sont échelonnées au cours des dernières années.

### La restauration du sentiment de sécurité

« En 2003, le travail d'un chercheur portant sur notre environnement socioéducatif révélait la nécessité de travailler à l'amélioration du climat de l'école où l'on constatait la prévalence d'un sentiment d'insécurité attribuable au problème de violence qui sévissait autour des établissements scolaires : actes d'intimidation, vandalisme, graffitis, incidents de toute sorte. Il a donc été décidé de chercher en priorité une solution à ce problème avec l'application de mesures cohérentes. À telle enseigne que, sept ans plus tard, en 2010, ces difficultés se trouvent considérablement réduites.

### La violence dans l'école

L'équipe-école de l'Envolée a réfléchi de concert sur les mesures propres à prévenir les incidents à l'intérieur de l'établissement, même si le problème ne s'y posait pas à un degré alarmant.

- Une intervention du psychoéducateur et de la psychologue est prévue au début de l'année scolaire. Dans une tournée des classes, ces professionnels habitent les élèves à reconnaître les manifestations de l'intimidation et du taxage, et les renseignent sur les façons de dénoncer ces agissements.
- Un code de vie a été mis au point et intégré à l'agenda de l'élève. À la rubrique du respect d'autrui, les conséquences aux infractions sont clairement précisées, selon une procédure graduée qui va du simple avertissement jusqu'à une intervention policière éventuelle si le méfait se révélait grave. Ces règles de conduite, préparées par l'équipe-école et approuvées par le conseil d'établissement, fournissent, à tous les acteurs du domaine, les moyens d'agir efficacement. Des interventions de première ligne suffisent souvent à solutionner les petits conflits de la vie courante : soit par le geste d'un pair médiateur, soit par celui de l'enseignant surveillant. Au besoin, des cas de plus en plus rares peuvent être portés à l'attention de la direction. Les parents sont informés du contenu de ce code de vie et en soutiennent le respect. En conséquence, tous les agents d'éducation interviennent dans ce domaine avec cohésion et efficacité.
- Les éducateurs du CPE et du service de garde épousent parfaitement ces grands objectifs communs et préparent correctement les enfants aux apprentissages scolaires.
- Le dispositif de surveillance à l'entrée et à la sortie, à l'heure du midi, aux heures de récréation, a été soigneusement revu et amélioré.
- Le passage du primaire au secondaire, source d'appréhension pour beaucoup d'élèves et de parents, fait l'objet d'une attention particulière. On tâche de dédramatiser cette transition par une information adéquate, une visite des lieux, des contacts et des échanges préalables. Des ressources professionnelles stables assurent une continuité et sécurisent. En passant d'une école à l'autre, les élèves retrouvent donc des visages d'adultes familiers.

### La violence autour de l'école

Étant donné que le problème de la violence se posait surtout dans le voisinage de l'école, les principaux efforts du milieu ont porté sur cette dimension.

- Sécurité publique : grâce à la collaboration d'un policier sociocommunautaire, André Phaneuf, des mesures ont été mises en œuvre pour améliorer la sécurité et la quiétude aux abords et sur le chemin de l'école, dans les corridors scolaires, dans le parc-école et les parcs municipaux : surveillance policière accrue, éclairage, clôtures, système de caméras de surveillance pour les écoles, la Maison des jeunes, certains endroits stratégiques et des édifices publics. On a prolongé l'horaire du travailleur de milieu qui patrouille dans le quartier et réussit à gagner la confiance des jeunes. Des médiateurs bénévoles proposent leurs services dans le quartier. On a délimité des corridors scolaires. Un comité de surveillance de citoyens a été organisé. Enfin, le policier communautaire se rend disponible pour des rencontres en classe. Il propose une offre de services sur les divers aspects d'un comportement sécuritaire. Au bout de la chaîne d'intervention, on peut faire appel à sa présence quand des méfaits – rares il est vrai – atteignent un degré de gravité tel que le jeune contrevenant doit être placé devant les conséquences possibles qui résultent d'infractions sérieuses.
- Activités sportives et culturelles : grâce à la collaboration de la technicienne en loisirs et à celle d'un agent culturel, des ligues



sportives s'organisent, le programme des activités au gymnase et au parascolaire s'enrichit et se diversifie. La Maison des jeunes propose des ateliers où les animateurs partagent leur expertise. Les jeunes sont ainsi mis en contact avec des modèles significatifs d'adultes inspirants. Une nouvelle bibliothèque publique ouvrira bientôt ses portes.

Il convient aussi de souligner que la municipalité de Saint-Amable prépare une politique de la famille qui offrira un encadrement de soutien supplémentaire. Les parents, qui font confiance à l'école, commencent à s'engager de plus en plus. »

#### **Ressources de l'école secondaire**

La proximité de l'école secondaire François-Williams est bénéfique pour l'école de l'Envolée. On y trouve un projet éducatif fondé sur des orientations déjà adoptées et appliquées au primaire. Par exemple :

- créer un milieu chaleureux, sain et stimulant pour répondre aux besoins de tous les élèves. Un milieu où il fait bon vivre, où l'on se sent chez soi dans le respect des autres et de l'environnement;
- favoriser un partenariat actif avec les parents, les autres écoles de la ville, les organismes et les entreprises.

#### **Une école communautaire primée**

Il est significatif que la directrice de l'école de l'Envolée emprunte volontiers le « nous » pour marquer spontanément que son action personnelle s'inscrit dans un vaste travail d'équipe qui déborde les frontières de son établissement. Il s'agit, en effet, d'un mouvement d'ensemble où interagissent et se croisent de multiples initiatives concertées, coordonnées et cohésives, surgies d'un même élan et ordonnées vers un objectif commun. Elle ne revendique pas, pour elle-même, le mérite des progrès relevés au cours des dernières années dans son école et dans le milieu en général. Elle affirme plutôt que ce sont : « les fruits d'un engagement dynamique de plusieurs personnes qui ont à cœur d'offrir à la population de Saint-Amable, et particulièrement aux enfants et aux jeunes, un cadre de vie favorable à leur plein épanouissement. Certes, des épisodes de violence se produisent encore, mais plus rarement et avec des retombées moins nocives. L'indice de défavorisation n'a pas bougé, mais le sentiment d'appartenance est plus vif. Grâce aux allocations supplémentaires, de bons services sont disponibles à l'Envolée. Par exemple, on sert chaque jour des petits-déjeuners à plus de 80 élèves. »

Il n'est pas étonnant que le Regroupement des commissions scolaires de la Montérégie ait décerné son prix Partenariat 2009 au projet *École communautaire* pour les écoles de Saint-Amable et à sa Table de partenaires. C'est la reconnaissance et la consécration d'une démarche d'une qualité et d'une vigueur remarquables, empreinte de lucidité, de compétence et de courage. Ses artisans ont raison d'en éprouver de la fierté.

**M. Paul Francœur est consultant en éducation.**

## La belle histoire d'une métamorphose

**Dix ans de partenariat dynamique entre l'école, la famille et la communauté ont permis de régénérer un milieu de vie gravement détérioré et d'aiguiller les jeunes vers une meilleure réussite scolaire.**

Traversé par la rivière des Hurons, le territoire de Saint-Jean-Baptiste de Rouville se love paisiblement entre les monts Saint-Hilaire et Rougemont. Un cadre naturel privilégié, une église patrimoniale bicentenaire, des terres agricoles parmi les plus riches défrichées dès 1730, une population de souche stable, enrichie récemment par l'apport de nouvelles familles, une histoire pleine d'intérêt, une activité économique assez prospère, centrée sur le tourisme et l'agriculture, autant d'atouts pour cette municipalité rurale de 3 000 habitants qui abrite, en son centre, une école primaire de 219 élèves, nommée bien à-propos « de l'Amitié ».

Lise Côté, enseignante de deuxième année, arbore avec fierté son titre de doyenne du personnel de cet établissement. Elle porte en elle la mémoire vive d'une école où elle a vécu une longue carrière. « Au tournant de l'an 2000, rappelle-t-elle, notre village vivait une situation préoccupante : isolement, absence de réseau social et de services, rareté des loisirs, incidents de vandalisme, de délinquance et de toxicomanie parmi les jeunes, insécurité chez les personnes âgées, etc. Un noyau d'enfants et d'adolescents désœuvrés, désesparés et dépourvus de fierté se trouvaient sujets au décrochage scolaire, aux troubles du comportement et aux problèmes d'adaptation scolaire. Notre école se classait alors parmi les plus défavorisées de la Commission scolaire des Patriotes. »

Nancy Sirois, directrice depuis quatre ans, enchaîne : « C'est alors qu'une ancienne directrice, Linda Fortin, prit l'initiative, en collaboration avec le CLSC, de mettre sur pied une table sociocommunautaire, en faisant appel à plusieurs organismes de la région des Patriotes qui se sont mobilisés, depuis 2001, afin de créer un réseau de soutien pour cette communauté qui compte, notamment, le CLSC, la municipalité, l'école primaire, l'équipe du député, le Centre de la petite enfance, le Comptoir d'entraide, le Centre d'action bénévole, la Maison des familles, la Caisse Desjardins, le Carrefour jeunesse emploi, la Régie intermunicipale de police, le Camping Rouville, le Centre de nature, le Centre de formation du Richelieu, l'école secondaire Ozias-Leduc, des représentants des parents d'élèves et de la communauté, etc. »

### Revitaliser un milieu

À la suite d'une démarche de réflexion commune et d'action solidaire, cette table a permis à de nombreuses réalisations de voir le jour, transformant radicalement la vie des jeunes et de leurs familles. Par exemple, l'ouverture d'une Maison des jeunes, la construction d'une succursale du CPE *Roule-ta-Pomme*, l'organisation d'un service municipal des loisirs et l'embauche d'une coordonnatrice, l'aménagement d'un parc-école, etc.

Fondé sur une connaissance pointue du milieu et de la culture locale, ce partenariat a privilégié l'accompagnement assidu d'une population dans la recherche de solutions efficaces à ses difficultés sociales. Le CLSC, l'école et le député du comté de Borduas ont joué pleinement leur rôle de leader d'influence. Ils ont su gagner la confiance des organismes et des citoyens. Ceux-ci ont retrouvé une fierté collective, un esprit de solidarité, un sentiment de maîtrise de leur vie et l'élan nécessaire pour avancer ensemble. Ce rapprochement des ressources de la santé, de l'économie, de l'éducation et de la culture a suscité la mise en place d'un réseau basé sur l'entraide, dans une prise en charge individuelle et collective. Des liens durables se sont forgés au sein de cette communauté. Les jeunes ont maintenant la possibilité de s'épanouir et de se développer dans un environnement sain et sécuritaire, qui leur renvoie une image positive et favorise leur apprentissage de l'autonomie. Leur santé et celle de leurs familles se sont améliorées. Le CPE permet de dépister des difficultés potentielles et de stimuler les enfants en vue d'une meilleure intégration sur le plan scolaire. Le développement économique profite d'un nouveau projet de construction domiciliaire qui attire de nouvelles familles. Celles-ci se félicitent de la qualité de l'école, des programmes de loisirs et de sports disponibles, des services offerts aux tout-petits, etc.

Nancy Sirois signale avec fierté que cette table sociocommunautaire recevait en 2007, des mains du ministre de la Santé et des Services sociaux, un prix d'excellence pour la qualité du travail accompli à Saint-Jean-Baptiste de Rouville, accompagné d'une bourse de 25 000 \$.

### Relancer l'école

Dans cette conjoncture de renouveau du milieu, l'école de l'Amitié qui, en 2000, affichait un taux de redoublement et de décrochage alarmant, a connu un redressement progressif de la situation. « En juin 2000, rapporte la directrice, parmi nos 31 élèves de sixième année qui passaient au secondaire, plus de la moitié d'entre eux étaient dirigés vers des voies d'appoint, de cheminement temporaire ou continu. Aujourd'hui la réussite scolaire des jeunes a progressé de façon notable et les infractions au code de vie sont plus rares. Plusieurs mesures ont été adoptées et appliquées par l'équipe-école au cours des dernières années pour prévenir et traiter la violence.

#### ■ Une technicienne en éducation spécialisée

Depuis trois ans, Catherine Roy intervient à l'école à titre de technicienne en éducation spécialisée (TES). Elle travaille maintenant à raison d'une trentaine d'heures par semaine. En plus d'accompagner en classe trois enfants ayant des besoins particuliers :

1. elle prête main-forte aux surveillants à l'heure du dîner, en organisant des activités de sport (soccer, hockey cosom, basket, etc.), de musique et de danse, en collaboration avec le Service des loisirs de la municipalité;
2. elle soutient et outille le personnel dans le processus de gestion des conflits entre élèves;
3. elle soulage la tâche de la direction en assumant directement le traitement des problèmes de comportement chez les élèves;
4. elle donne en classe des ateliers sur l'intimidation, les habiletés sociales, etc.;
5. elle prête son assistance à deux groupes-classes où se manifestent des difficultés relationnelles. »

#### ■ Le renforcement du sentiment de sécurité

Lise Côté cite quelques mesures qui ont contribué à réduire les sources d'insécurité chez les enfants : « Par exemple, autrefois, aux heures d'aller et venues, les autobus du secondaire s'arrêtaient près de notre école pour faire monter ou descendre leurs usagers. Les enfants étaient parfois victimes d'actes d'intimidation ou témoins des transactions de drogues, etc. Avec l'accord de la municipalité, ce point d'arrêt a été déplacé, éliminant ainsi un sérieux facteur de stress. L'installation d'une caméra de surveillance dans le secteur de l'hôtel de ville, voisin de l'école, a réduit les actes de vandalisme qui se produisaient en fin de semaine : bouteilles brisées jonchant les abords de l'école, prolifération des graffitis sur les murs des édifices publics, etc. Aujourd'hui, ces incidents surviennent plus rarement et notre environnement commun s'embellit d'autant. La population de Saint-Jean-Baptiste de Rouville et les enfants, particulièrement, bénéficient maintenant d'une ambiance sécuritaire pour mieux s'épanouir. »

#### ■ La contribution des arts et de la culture

Josiane Arsenault-Dubé représente le secteur culturel à la table de concertation, à titre de déléguée du milieu. Auteure et animatrice en théâtre, elle témoigne avec une sensibilité vibrante de l'accueil qu'elle reçoit dans ses contacts avec les élèves de l'école. « J'y rencontre des jeunes dotés d'un imaginaire riche, qui s'engagent sur le plan émotif et affectif dans diverses formes d'expressions artistiques. J'ai l'occasion de frayer avec eux à l'occasion des activités préparatoires à leur présence à des spectacles de théâtre présentés au Centre

culturel de Belœil où ils se rendent régulièrement. Il y a deux ans, il m'a été loisible aussi d'observer leur investissement quand ils ont joué sur scène quelques épisodes de l'histoire de leur patelin. Il était extraordinaire de constater leur fierté et la vivacité de leur sentiment d'appartenance à une terre au riche passé. » Ce témoignage incline à nous faire penser que la diffusion de la culture et des arts dans un milieu contribue à l'adoucissement des mœurs et représente un facteur à ne pas négliger dans les efforts pour neutraliser le phénomène de la violence.

#### ■ *L'excellence du service de garde*

La directrice met en valeur le rôle du service de garde dans ce contexte. « Nous disposons aujourd'hui d'éducatrices de grande qualité professionnelle et humaine, fortement engagées dans une tâche qu'elles aiment, multipliant les projets au point de ne pas mesurer leur temps. Elles font vraiment partie intégrante de notre équipe et elles contribuent fortement à l'excellent climat relationnel qui a cours dans notre école. »

#### ■ *La participation des parents*

Monique Roy, mère de deux enfants qui fréquentent l'école de l'Amitié, représente les parents au conseil d'établissement. « Venant de l'extérieur du Québec, je me suis établie avec ma famille à Saint-Jean-Baptiste il y a cinq ans. Je n'ai pas connu cette période difficile qu'on évoque. Dès notre arrivée, nous avons trouvé ici un milieu de vie dynamique où les anciennes familles enracinées depuis plusieurs générations trouvent un heureux équilibre avec les nouveaux arrivants qui apportent fraîcheur et renouvellement. Nous avons pu nous insérer dans un réseau d'entraide et de solidarité familiale, avec quelques problèmes occasionnels sans doute, mais où dominent surtout les caractéristiques d'une grande famille élargie. Les parents participent en grand nombre aux activités de l'école, comme le *Spectacle des étoiles*, et profitent amplement des initiatives municipales comme les fêtes de Noël et de l'Halloween, le *Bal des tuques*, *l'Été tout en culture* (pour les jeunes de 2 à 12 ans), la magnifique bibliothèque publique, les équipements sportifs, etc. Il reste, évidemment, des progrès à accomplir pour un meilleur engagement des parents. Un certain nombre d'entre eux sont encore difficiles à rejoindre, mais nous travaillons à un rapprochement. »

#### ■ *Une équipe-école bien soudée*

Nancy Sirois se déclare fort satisfaite de l'excellent climat qui marque actuellement l'ambiance à l'école de l'Amitié. Bien sûr, les relations entre les enfants sont parfois perturbées par les conflits qui surgissent, particulièrement sur le chemin de l'école et dans la cour de récréation. Toutefois, on dispose d'outils performants pour travailler à les régler. La gestion des conflits fait partie en permanence de l'intervention éducative. Dynamique et motivée, l'équipe-école est manifestement heureuse d'exercer ses activités dans un tel climat de confiance et de collégialité, en harmonie avec un milieu qui la soutient de toutes sortes de façons. Pour les agents d'éducation, c'est maintenant un privilège et un bonheur de travailler à l'école de Saint-Jean-Baptiste.

#### ***Une réussite notable***

Cette métamorphose d'un milieu naguère en proie à la violence et à l'insécurité en un environnement où il fait bon vivre – sans prétendre au paradis terrestre – illustre puissamment la valeur de la coalition école-famille-communauté qui s'est déployée avec une efficacité exceptionnelle dans ce beau coin de terre. Une fois de plus, la preuve est faite que l'action conjointe et soutenue de ressources disponibles dans notre société peut réussir cette sorte de miracle. En tout cas, le portrait des jeunes de Saint-Jean-Baptiste s'est profondément modifié au cours des dix dernières années. Revalorisés, ils revendiquent maintenant avec fierté une appartenance à leur collectivité d'origine.

**M. Paul Francœur est consultant en éducation.**

## Quand les valeurs reflètent l'harmonie du milieu

Estelle Menassier

**Ma visite au Collège du Sacré-Cœur a débuté avec les paroles suivantes : « Les religieuses avaient pour mission d'offrir enfin la possibilité aux filles d'accéder au cours classique. Depuis, nous n'avons jamais remis en cause la mixité du collège. Toute la pédagogie et l'environnement sont pensés pour les filles. Notre slogan est "Femme d'avenir, en devenir". » Vous l'aurez deviné, nous sommes dans un établissement d'enseignement privé destiné à l'éducation des jeunes filles.**

Le Collège du Sacré-Cœur est l'un des quatre établissements privés voués à l'enseignement secondaire dans la ville de Sherbrooke. Accueillant près de 500 jeunes filles, il est dirigé par une équipe laïque depuis 1972, alors que l'association coopérative prenait la relève des religieuses de la société des Filles de la Charité du Sacré-Cœur de Jésus.

Cet établissement d'enseignement accueille des élèves de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire. Son offre de service est sans vocation particulière et propose aux élèves diverses options relevant de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire, soit les arts visuels, la danse, la musique et les multisports. Les élèves qui fréquentent cet établissement ont le loisir de changer d'option d'une année à l'autre, question d'élargir leurs horizons.

L'effectif étudiant du Collège du Sacré-Cœur est puisé à l'échelle locale puisqu'en majorité, les étudiantes habitent dans la ville de Sherbrooke et que les autres étudiantes viennent des villes et des villages de la région.

L'équipe de *Vie pédagogique* est donc venue au cœur de l'Estrie pour y rencontrer différents représentants de la direction, des parents, des surveillants, des psychoéducateurs, tout comme des élèves. Le but visé était de valider pourquoi la violence est au cœur des préoccupations de ce milieu si tranquille.

### Les médias déclenchent une interrogation

Dans l'ambiance feutrée d'une salle de réunion, les deux directions me reçoivent. Le directeur général, M. Daniel Léveillé, met en perspective son rôle : « Si un homme vous parle, c'est à travers la vision des femmes de l'ensemble du collège. » La collégialité semble de mise pour nous expliquer la raison pour laquelle un établissement d'enseignement privé a eu l'intention de s'attarder aux différentes formes de violence à l'intérieur de ses murs. Imprégné des divers faits qui remplissent l'actualité, le directeur se préoccupe, dès l'automne 2008, de l'intimidation et de la cyberintimidation. « On a senti une certaine banalisation de la part des jeunes sur le plan des comportements irrespectueux. » C'est ainsi que la direction a voulu sonder, de façon exhaustive, son milieu. Le questionnement se formulait ainsi : « Est-ce vraiment un phénomène répandu chez nous? On a voulu vérifier ce qui se passait. Des journalistes de la région voulaient faire un sondage sur le phénomène de l'intimidation auprès de nos élèves, mais on s'est dit que nous pouvions le faire nous-mêmes. »

Les propos du directeur sont clairs, concis et, souvent, ils sont ramenés au fait que l'équipe de direction a pour mission de « chercher à créer un milieu sain et sécuritaire en étant continuellement proactive ».

L'avènement d'Internet jouait également un nouveau rôle dans la sphère de l'intimidation. De nouveau, la direction, avec un regard complice, affirme : « On voulait être à l'avant-garde en ce qui concerne la prévention car, avec les différentes formes de clavardage, il y a un potentiel

de violence accrue. » Les propos de la direction se rapprochent de ceux de M<sup>me</sup> France Bergeron, mère de deux jeunes filles qui fréquentent cet établissement d'enseignement : « Le Web rentre dans la culture sociale. Mon fils au primaire travaille déjà avec des ordinateurs, comparativement à mes filles au même âge. Le Web est une culture sociale, plus que parentale, on doit superviser à la maison, mais aussi à l'école, car ces outils y sont constamment utilisés. »

Ainsi, le Collège du Sacré-Cœur a pris l'initiative de chercher un outil qui permet d'être adapté aux besoins et à la réalité de son milieu. S'inspirant d'un sondage sur la violence, créé par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, l'équipe de direction et la psychoéducatrice ont adapté le formulaire. L'intention était de sonder toutes les élèves ainsi que le personnel. Quelques mois plus tard, en février 2009, le document comptait de 15 à 20 questions et il était prêt à être distribué. Le directeur nous explique : « On a suivi une méthode, les élèves ont toutes répondu la même journée et une autre journée a été consacrée au personnel. » Au printemps suivant, l'équipe a colligé les données pour obtenir une vue d'ensemble de la situation. Certaines élèves interrogées, telle Laurence Migneault, nous disent : « Le sondage avait pour but de savoir ce qui se passait vraiment. » Camille Provençal-Aubé ajoute : « C'est une petite école, ici; nous savons tout ce qui se passe ici. On avait des personnes en tête lorsque nous répondions au sondage. »

### Un milieu qui vit selon ses valeurs

Les élèves d'un milieu sont souvent le reflet du vécu d'un établissement. Selon Laurence Migneault, élève de 4<sup>e</sup> secondaire, le sondage « a permis à la direction de confirmer que nous avons une bonne image et un faible degré d'intimidation, mais continuer à agir est toujours bon pour nous ». Isabelle Côté, la psychoéducatrice, confirme : « La fréquence n'était pas élevée en ce qui concerne la violence et l'intimidation. Nous avons donc voulu travailler sur des valeurs positives pour développer des comportements prosociaux. » Ainsi, le sondage allait révéler que la violence n'était pas un phénomène très répandu. Cependant, la direction nous explique que, malgré des taux d'intimidation assez bas, le sondage ne permettait pas de « jouer à l'autruche; même si ce n'était pas une pratique très répandue, il y avait quelque chose à faire ». Les chiffres étaient les suivants :

- agression verbale : de 22 à 48 p. 100;
- intimidation de type social : de 20 à 29 p. 100.

Il s'agit donc d'un milieu qui découvre que la violence présente un taux assez élevé, mais un milieu qui souhaite travailler sur la prévention pour viser l'épanouissement de toutes les élèves. Il importe de noter qu'à chaque maillon de cette grande chaîne collégiale, les personnes-ressources abordent le sujet sous le même angle et avec des préoccupations communes. Nous ressentons fortement que la communication

est ouverte et que les actions sont vulgarisées et intégrées de façon que tout le monde fasse front commun pour éradiquer les comportements dits irrespectueux ou violents. Dominique Perron, une enseignante que nous avons rencontrée nous confie de sa voix douce : « Ce n'est pas un gros problème ici l'intimidation, mais le manque de respect est quand même présent ici comme partout. » En parallèle, la surveillante, Angèle Carré, acquiesce : « Je ne vois pas de violence physique. Elle se situe plus sur le plan de l'Internet, des commérages, des rumeurs, peut-être de l'intimidation. »

Comme le dit si bien un parent, le sondage a donc permis de mettre en lumière « les non-dits ». En effet, selon M<sup>me</sup> France Bergeron, « le sondage a permis d'asseoir et d'ancrer encore plus les valeurs du collège pour les mettre en œuvre et les valoriser davantage. Il y avait des non-dits, acceptés par la communauté, mais maintenant, avec le projet éducatif et le plan de réussite, les choses sont nommées. Elles sont exprimées clairement. » M<sup>me</sup> Bergeron poursuit : « La direction, les professeurs posent la question suivante aux élèves : "Est-ce que vous êtes conscientes de...?" »

### ***Des valeurs qui persistent et des actions qui s'ajustent***

La direction a conscience que la violence a un genre. Le directeur, M. Léveillé, nous dit : « Dans un environnement féminin, le type de violence n'est pas tout à fait le même que dans une école mixte. Nous n'avons pas de violence physique ici. Nous faisons plutôt face à de l'ostracisme et à de la cyberintimidation. »

Les élèves de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> secondaire confirment cet état de fait et, malgré l'absence d'élèves masculins, elles ont une bonne connaissance de la réalité des écoles mixtes. À l'unanimité, elles affirment dans une analyse très fine, que « les filles, pour s'adapter, vont se vanter de ce qu'elles disent dans le dos des autres; elles utilisent la violence verbale pour se faire connaître ou se faire aimer ou, encore, pour s'affirmer, tandis que les garçons vont, pour leur estime d'eux-mêmes, être bagarreurs. » Depuis fort longtemps, l'école fait de la prévention avec la collaboration de la psychoéducatrice et met des actions en place pour contrer les phénomènes d'intimidation. En lisant le projet éducatif et le plan de réussite, on s'aperçoit que l'approche intégrée est une constante dans la gestion éducative de cette école. M<sup>me</sup> Lise Royer, directrice aux services aux élèves nous dit : « La culture qui a grandi ici dans les soixante dernières années a un impact fort important sur le respect qui est omniprésent dans chacune de nos sphères et, surtout, dans nos attitudes où nous privilégions le fait que chacune des élèves a sa place et que chacune est importante. » Pour illustrer ses propos, M<sup>me</sup> Royer nous explique le rôle du parascolaire, qui est très accentué dans cet établissement d'enseignement. Des anciennes du collège animent diverses activités ou viennent *entraîner* les plus jeunes. Un groupe d'aidantes est en place depuis plus de vingt ans. Leur rôle est de prévenir certains comportements. Elles sont capables de faire de l'écoute active et de désamorcer des chicanes de filles. Elles sont aussi présentes pour pouvoir diriger les élèves vers d'autres personnes dans l'école selon le cas qui survient.

De plus, un système électoral a été mis en place dans un processus de démocratisation de la parole et d'ouverture aux décisions. Des ministres élèves, élues au suffrage universel direct, siègent dans l'établissement d'enseignement et la première ministre siège au conseil d'administration. M<sup>me</sup> Royer poursuit : « Les filles se sentent à l'aise quand elles sont écoutées. Cela engendre un climat de confiance. » M. Léveillé, le directeur général, ajoute : « On a voulu rendre dynamique ce climat avec une structure large. On s'en sert beaucoup pour la consultation. »

Les initiatives du Parlement des élèves contribuent à faire vivre les valeurs véhiculées au collège : la tolérance, le respect, l'ouverture et la coopération. On peut noter la création d'un CD offert à des personnes âgées à l'occasion de Noël afin de promouvoir la valeur de la coopération.

### ***Comment les actions de gestion éducative se sont-elles ajustées à la suite du sondage?***

Selon l'équipe de direction et celle des professionnels, il semblait nécessaire de donner la priorité aux interventions en fonction de la scolarité des élèves.

Pour les élèves de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> secondaire, une prise de conscience a été faite autour des définitions de l'intimidation verbale et sociale et en ce qui concerne la cyberintimidation. Dans le sondage, il avait été démontré que les filles plus jeunes sont beaucoup plus touchées par ce phénomène. À ce sujet, le directeur semble avoir une explication cohérente : « La maturité et le vécu des filles de 5<sup>e</sup> secondaire ainsi que les sensibilisations, faites dans les années antérieures, ont pour conséquence qu'elles utilisent beaucoup moins ce genre de comportements. Les jeunes du premier cycle sont plus influençables, plus naïves, et ne réalisent pas toujours l'ampleur des gestes qu'elles font. » D'où la nécessité de mettre l'accent sur une sensibilisation précoce en ce qui a trait aux comportements intimidateurs.

Les lieux définis comme zone à risque et qui peuvent permettre le phénomène de la violence sont souvent ceux que l'on rencontre dans la plupart des établissements d'enseignement : les vestiaires, les couloirs, les autobus et le cyberspace. En ce qui concerne le cyberspace, Angèle Carré, nous dit : « Je suis très proche des filles et, très souvent, je suis au courant de ce qui se passe dans Internet. Je leur demande souvent d'imprimer le document qui contient des propos dégradants ou autres. Ainsi, le travail de fond peut se faire avec les psychoéducatrices. » Elle ajoute : « Je suis comme une deuxième maman; le matin, je les accueille et je vois tout de suite sur les visages si quelque chose ne va pas. »

Les directions perçoivent que les élèves et les parents se sentent de plus en plus concernés et interpellés à la suite des soirées d'information sur la cyberintimidation, qui s'adressent aux parents, ou à la suite des formations dans les classes.

À ce sujet, une adresse électronique a été mise en place pour dénoncer des situations inquiétantes ou pour en faire part. Les parents sont informés et le directeur général est fier d'annoncer qu'entre « la famille et l'école, ce n'est qu'une question de trait d'union, nous sommes tous ensemble des acteurs significatifs dans la vie de nos enfants. »

L'équipe de direction souhaite « travailler non pas sur la répression, mais plutôt chercher une façon positive de faire vivre le projet éducatif en rapport avec nos valeurs. Notre plan de réussite s'intègre dans la politique cadre de l'approche École en santé du MELS. »

Il s'agit donc d'une synergie déployée autour de valeurs évoluant avec le temps présent. Une synergie qui tend à être proactive et avant-gardiste.

### ***Un milieu à l'écoute : émergence d'une nouvelle valeur et création d'outils***

M<sup>me</sup> Angèle Carré note que, depuis le sondage, une amélioration du rôle des aidantes est observée. « Depuis qu'elles portent un foulard rouge qui les identifie, j'entends souvent des petites demander où elles sont, nous dit-elle. »

Les aidantes, choisies par leurs pairs, sont approchées par la psychoéducatrice. En effet, chaque élève est invitée à donner trois noms de jeunes filles pouvant avoir les qualités requises. Le dernier mot revient à la professionnelle.

À ce sujet, Camille Provençal-Aubé nous dit : « Nous sommes présentes pour montrer aux plus jeunes qu'elles ne sont pas seules et que nous pouvons les aider dans certaines situations. Du fait que nous sommes plus vieilles, elles se sentent écoutées et protégées. »

Par conséquent, à la suite du sondage, des aménagements ont été faits pour rendre encore plus visible la fonction des aidantes (tournée à l'heure du midi, affiches avec leur nom, foulard rouge).

Les aidantes qui se sont prêtées à l'entrevue ont une très bonne connaissance de ce que sont la violence et ses effets. Elles possèdent une grande maturité et nous ressentons les effets des formations de la psychoéducatrice. L'intégration et l'imprégnation ne font pas défaut à l'équipe dynamique de ces jeunes filles en quête de justice. Lors de cette rencontre, Isabelle Côté, la psychoéducatrice, nous rappelle ceci :

« La pierre angulaire du travail à faire, ce sont les témoins, car 85 p. 100 des actes commis se font devant des personnes. Il faut donc aller faire un travail de sensibilisation et en profondeur pour éviter la banalisation de ce phénomène. Dénoncer reste difficile. »

Une aidante en profite pour nous dire que « c'est difficile d'approcher les intimidantes malgré des questions comme " Qu'est-ce que cela t'apporte de faire ça? " " Est-ce que cela te valorise? " Il est toujours plus facile d'aller vers les intimidées pour leur dire qu'elles sont normales. Dénoncer, c'est tout aussi difficile, car on a peur des répercussions. »

Ayant une forte conscience de la dynamique de la dénonciation, les aidantes nous amènent alors vers une nouvelle valeur, celle du courage. Au-delà de cela, la psychoéducatrice nous rappelle que : « l'adolescence est une étape fragile où l'on développe notre identité à travers le groupe. Pour rien au monde, nous ne souhaitons être la prochaine victime, pour la raison que nous avons dénoncée. Plus les adultes vont faire des normes, encadrer et, surtout, démontrer que, lorsqu'il y a dénonciation, on agit pour le bien, plus la confiance et le courage pourront émerger. Cela redonne du pouvoir. Quand on comprend que la personne intimidatrice est tout aussi en demande que la victime, on vient à rééquilibrer le phénomène. »

C'est dire que le Collège du Sacré-Cœur a mis l'accent sur l'écoute en prenant le temps d'installer des traditions qui se perpétuent au fil du temps.

L'émergence d'une nouvelle valeur qui découle de la discussion fait l'objet d'un mini-débat qui laisse entrevoir beaucoup d'espoir dans cette organisation solide, ancrée et efficace.

### **Un débat et des opinions**

Camille Provençal-Aubé : « Le courage arrive lorsque, à force de vivre des choses, tu veux aussi aider les autres. Tu peux comprendre ce qui se passe. Mais, il y a aussi des personnes qui naissent courageuses. Le courage et la justice, cela ne s'apprend pas comme un cours de mathématiques! »

Béatrice Hamel : « Le courage, c'est comme la volonté de dépasser les limites et d'assumer les conséquences. Je prends le risque d'y aller pour le bien-être de tous. »

### **Un exemple d'outil**

M<sup>me</sup> Perron, enseignante de sciences, s'aperçoit que le travail d'équipe ou en laboratoire peut entraîner des situations d'intimidation. Très souvent, les élèves doivent affronter un problème, mais elles se posent la terrible question : « Qu'est-ce qu'on fait avec? »

Loin d'être démunie et étant adepte des techniques d'impact, M<sup>me</sup> Perron pense à propos des élèves que « les outiller, les diriger, peut les amener plus loin et même changer leur comportement ».

C'est pourquoi elle a créé avec les élèves un outil qui se présente sous la forme d'un feuillet et qui s'intitule *Problèmes et solutions*. Voici un exemple type du petit document qui présente divers problèmes et leurs possibles solutions.

#### **On n'apprécie pas l'une de ses partenaires**

1. Essayer de comprendre pourquoi on ne l'aime pas (des impressions? des préjugés? des « entendu dire »?, de vieux problèmes non réglés? on ne sait pas pourquoi?);
2. Faire un effort pour lui parler gentiment, malgré nos sentiments;
3. Ne pas rouler des yeux quand elle parle; ne pas s'impatienter;
4. Tenter d'améliorer ses idées au lieu de les critiquer;
5. L'écouter quand elle parle plutôt que l'ignorer;
6. Ne pas l'abaisser;
7. Rester polie et positive;
8. On n'a pas besoin de s'aimer pour travailler ensemble, il faut surtout se respecter;
9. Fixer notre attention sur notre objectif commun (le but du projet).

À la fin de la visite, le calme est toujours présent. Les corridors s'animent en douceur au son de la musique de Vivaldi et la tranquillité transpire sur les visages. L'intimidation est une pratique qui se vit dans des recoins cachés. Comme nous le savons, chaque école renferme une dose de violence qui doit être traitée selon un diagnostic singulier. Nous avons ici l'exemple d'une organisation empreinte d'ouverture qui a su perpétuer les anciennes valeurs pour les actualiser sur des modalités encadrées et avant-gardistes. Un établissement qui va au-devant des problèmes. M. Léveillé, le directeur général, conclut : « L'école est un milieu de vie où on acquiert des compétences, des habiletés pour exercer son leadership à tous les niveaux et à tous les moments. » Ainsi, la boucle se referme sur le slogan : « Femme d'avenir, en devenir ».

**M<sup>me</sup> Estelle Menassier est responsable de la revue *Vie pédagogique*.**

## Une vision, celle du rapprochement entre les cultures

Donald Guertin

**« Encourager l'ouverture et l'acceptation des différences afin de prévenir l'apparition des préjugés et du racisme » Voilà les mots qui définissent la mission que s'est donnée l'organisme communautaire Vision Inter-Cultures. Depuis plus de vingt ans, cet organisme intervient sur la Rive-Sud de Montréal auprès des jeunes âgés de 5 à 17 ans et auprès de leurs familles. Son but est de prendre contact avec la population de Longueuil, deuxième ville choisie par les immigrants après Montréal.**

M<sup>me</sup> Norma Miranda est directrice de cet organisme communautaire et M<sup>me</sup> Pascale Charbonneau y est personne-ressource. Toutes deux rappellent que Vision Inter-Cultures offre des activités d'éducation et de prévention qui permettent aux jeunes de tout horizon culturel confondu, ainsi qu'à leurs parents, de renforcer des habiletés sociales orientées vers l'ouverture à l'autre. Dans un esprit de rapprochement entre les cultures et par une volonté d'éducation à la tolérance, les activités offertes sont exercées dans des contextes diversifiés et des lieux variés. Elles visent l'acquisition de connaissances relatives à toute question portant sur l'intégration et le rapprochement des cultures, dans le respect et l'accueil de l'autre.

### Les objectifs poursuivis

De fait, Vision Inter-Cultures poursuit trois grands objectifs : la sensibilisation du grand public au moyen du partenariat avec des organismes communautaires et institutionnels; le soutien par l'intervention directe dans des écoles de la Commission scolaire Marie-Victorin; la formation des gens du milieu, des organismes, des institutions ou des corporations, par des journées de formation et par des conférences. Il s'agit de rapprocher les individus, les organismes et les cultures, de prévenir les conflits et d'agir sur les différences.

Au cœur de tous les projets se trouve une visée : la recherche du rapprochement interculturel. Il s'agit d'en arriver à partager cette vision fondée sur le respect des différences et sur la promotion des ressemblances interculturelles. Les activités menées par l'organisme ne ciblent pas uniquement les immigrants, mais elles misent également sur le rassemblement des individus qui composent la société d'ici, immigrants et gens de la terre d'accueil. Le but visé est de rejoindre l'ensemble des individus en atténuant les répercussions qui résultent des différences culturelles et sociales.

L'intervention en contexte scolaire passe par l'établissement de lieux communs et par la valorisation de ce qui rassemble plutôt que par le rappel de ce qui caractérise les différences ou de ce qui divise. Les activités valorisées reposent sur la constatation suivante : tout individu est un être fondamentalement culturel et il peut agir pour favoriser le rapprochement interculturel. Bien que le rôle des parents immigrants ne diverge pas complètement de celui des parents québécois, un travail d'adaptation à ce sujet est nécessaire. Finalement, le rôle premier des parents converge. Cette approche favorise l'adaptation des immigrants qui reconnaissent des correspondances et des liens entre leur héritage culturel et la société d'ici. On établit les liens *interculturels* en misant sur la convergence des visions sociales et sur l'école comme lieu d'apprentissage et d'adaptation favorisant l'intégration des individus appartenant à des cultures différentes. C'est une façon originale et dynamique d'apprendre à adopter des comportements positifs afin de prévenir les conflits culturels potentiels ou latents. Auprès des élèves, c'est la question des rapprochements interculturels qui est le sujet central des ateliers de prévention de la discrimination et de la violence. Il faut préciser que 85 p. 100 des interventions de l'organisme se font en milieu scolaire.

« La richesse du dialogue avec l'autre vient modeler chaque jour le paysage de la Rive-Sud de Montréal. Vision Inter-Cultures a la conviction que les jeunes détiennent la clé d'un projet de société qui prend en considération la mixité culturelle. Ils sont donc les premiers à bénéficier des bienfaits d'une sensibilisation face aux enjeux socioculturels qui les concerneront plus tard en tant que citoyens. Croire à la jeunesse, c'est réaliser l'avenir<sup>2</sup>. » Dans cette perspective, un projet de prévention de l'intimidation chez les jeunes du primaire a été créé par cet organisme et mis en œuvre depuis 2007 dans des écoles ciblées de la Commission scolaire Marie-Victorin.

### Les ateliers en contexte scolaire

« Bien que nous soyons conscients que les différentes actions accomplies n'ont pas résolu toutes les difficultés liées à l'acceptation des différences, elles nous semblent prometteuses et nous désirons poursuivre nos actions en ce sens. Votre apport est un atout important qui nous permet de promouvoir les valeurs de tolérance inhérentes à l'acceptation des différences. »

Céline Desrochers, directrice École  
Adrien-Gamache Commission scolaire  
Marie-Victorin

M<sup>me</sup> Pascale Charbonneau précise qu'il y a trois ans, un premier atelier a été préparé pour répondre à un besoin particulier, celui d'éveiller les acteurs du milieu scolaire à contrer la discrimination, voire les préjugés, et de prévenir le rejet et l'exclusion. Au départ, l'angle retenu était celui des manifestations de la violence examinées à partir de questions raciales. Très tôt, lors des premiers ateliers et à la suite des rencontres avec les élèves, il a été constaté que les discussions étaient sans cesse orientées vers le thème de la violence, plus précisément vers celui de l'intimidation que subissaient des jeunes à l'école, dans la famille ou dans leur milieu de vie. À la suite des interventions, des questions ont surgi et une réflexion de fond a été menée.

À la suite de ces observations et constatations, il est devenu évident qu'il fallait changer l'angle d'intervention. Il a donc été convenu que, dorénavant, le contenu des ateliers serait orienté vers la question de l'intimidation chez les jeunes. Il était important d'outiller les élèves pour qu'ils ne soient pas laissés à eux-mêmes avec seulement des paroles sans action. Il fallait agir pour contrer les manifestations de la violence, sans cesse mentionnées dans les

commentaires des élèves.

Actuellement, trois ateliers sont planifiés et mis en œuvre avec tous les groupes des écoles ciblées chaque année. La première intervention s'intitule *Et si on n'était pas si différents*. Cet atelier aborde les questions du racisme et de l'exclusion sociale; sous forme de contes adaptés à l'âge des élèves, on raconte une situation de rejet vécu par le personnage principal, victime d'une exclusion. Ce premier contact que prend la personne-ressource avec les élèves de l'école constitue la porte d'entrée vers eux.

Le deuxième et le troisième atelier sont intitulés *La violence, ça me regarde*. On y traite des questions de l'intimidation. Tout d'abord, on dresse le tableau de l'intimidation en la définissant, en relevant les manifestations, les formes, les lieux où on la retrouve, en décrivant les conséquences sur l'intimidateur et les victimes, etc. Cet atelier se déroule sous forme de discussions et de travail en équipe. Dans le troisième atelier du projet, on aborde la question des responsabilités dévolues à chacun quant à la lutte contre toute forme et toute manifestation de violence. Certains sont victimes, d'autres auteurs, d'autres témoins; chacun est concerné, chacun a quelque chose à faire pour rendre l'école plus sécuritaire et créer un milieu de vie agréable. L'objectif principal de cet atelier est la recherche systématique d'attitudes et de comportements souhaitables à adopter pour mieux vivre ensemble à l'école.

Tel que le prévoit le plan déposé à la direction, on met sur pied, à la suite des trois ateliers, un comité parascolaire rassemblant dix jeunes élèves de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année. Les membres du comité se réunissent une fois par semaine durant une période de quinze semaines. Ce groupe favorise la réflexion, l'engagement et la créativité des jeunes<sup>2</sup>. À titre d'exemple, aux écoles Samuel de Champlain et des Petits Castors, « ces groupes se sont [...] engagés à pousser plus loin la réflexion et à participer à l'élaboration et à l'exécution d'une initiative de lutte contre la discrimination et la violence dans leur école à travers une expérience humaine valorisante et dynamique<sup>3</sup>. »

Le choix des jeunes est fait seulement après que les trois ateliers sont terminés. Chaque individu qui y participe propose sa candidature sur une base volontaire. Tous les jeunes peuvent soumettre leur nom et manifester leur intention de faire partie du groupe. Chaque élève inscrit reçoit un formulaire qu'il doit faire signer par ses parents. Puis, un questionnaire est distribué et chaque candidat le remplit. Le processus de sélection est clos à la suite d'une entrevue individuelle des candidats retenus. L'entrevue a pour but de bien faire comprendre la portée de l'engagement que prennent les membres du groupe. Enfin, les responsables sélectionnent dix élèves candidats qui deviendront les membres du comité de soutien; le tout est fait à partir de critères établis.

On cherche à regrouper des élèves pour qui le travail en comité sera une occasion d'améliorer leur façon d'être et d'agir. Dans le groupe, 50 p. 100 des membres sont considérés comme des intimidateurs. Pour ceux-ci, ce groupe est une façon concrète et directe d'obtenir un soutien et une aide. Tous les élèves non sélectionnés sont rencontrés; ils reçoivent une lettre dans laquelle on les remercie d'avoir soumis leur candidature. Par ce geste, on reconnaît et on donne un sens au geste fait.

Les élèves membres du comité deviennent à l'école les ambassadeurs de la lutte à la discrimination, à l'intimidation et à toute autre forme de violence. Les activités et les discussions du comité favorisent le cheminement personnel de chacun. On cherche à ce que ces jeunes deviennent des agents multiplicateurs. Leurs interventions dans le milieu sont variées. Par exemple, ils apposent des affiches, font des annonces publiques et interviennent auprès des autres élèves. L'objectif est de faire en sorte que les jeunes deviennent partie prenante de toute initiative pour lutter contre la violence et ses manifestations à l'école. Après trois ans, on constate que peu de jeunes, pour ne pas dire aucun, abandonnent le projet en cours de route. La persistance et la ténacité sont remarquables. L'engagement est sincère et continu. Plusieurs témoignages de membres du personnel enseignant traduisent les effets positifs que ces interventions, ces ateliers et ce comité ont eus dans la classe et à l'école.

Une première constatation faite par les responsables de l'organisme est la méconnaissance que les jeunes ont à propos des manifestations de la violence. Cela est perceptible dans les discussions et les échanges que les élèves tiennent dans le contexte des ateliers et des activités. Une autre constatation est l'accroissement des dénonciations. Les élèves sont de plus en plus capables de nommer les formes de discrimination et de violence ainsi que les situations concrètes; de plus, ils sont en mesure de les dénoncer. Quand un jeune vit un problème de violence dans la famille, le cas est dirigé vers les autorités scolaires et les professionnels du milieu. La mission de l'organisme demeure l'éducation à la prévention et à l'entraide. Si un jeune a besoin d'un soutien particulier, la direction de l'école se charge, dès ce moment, de la poursuite des démarches à entreprendre. Les personnes-ressources à l'intérieur de Vision Inter-Cultures prennent le temps d'écouter, de soutenir, d'aider à formuler et à verbaliser les expériences vécues par les jeunes; cette façon de faire passe par la vie du groupe. Certes, le statut d'organisme externe à l'école favorise la confiance. Les personnes qui y interviennent n'ont ni une figure menaçante, ni un visage d'autorité.

Une autre constatation réside dans l'impact du projet sur les relations interpersonnelles entre les jeunes de l'école; le travail a été mené pour contrer les comportements et les attitudes nuisibles à la bonne entente et au mieux-vivre. Ainsi, la décision qui a été prise de tabler sur la réflexion et sur la discussion comme moyens privilégiés pour conscientiser au sujet de la discrimination et de la violence a eu une portée manifeste.

Chaque année, compte tenu du budget accordé et de la somme des subventions, Vision Inter-Cultures intervient dans deux écoles de la commission scolaire, même si la demande ne cesse de croître. Le choix des écoles est fait en partenariat; on tient compte des coefficients établis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et par la commission scolaire; on favorise, d'abord et avant tout, les écoles en milieu défavorisé et les écoles où on trouve une plus grande concentration d'enfants d'immigrants.

La constance, la persistance et la continuité des interventions des ateliers et du comité de soutien ont des répercussions sur la vie de l'école. Plusieurs témoignages vont dans le même sens pour affirmer que des changements d'attitudes et de comportements ont été observés chez les élèves.

En plus des ateliers et du comité de soutien, le projet en milieu scolaire comprend des interventions auprès des parents et des familles. Entre autres choses, cette année, les responsables ont entrepris la tenue d'une conférence destinée directement aux parents des élèves des écoles dans lesquelles des interventions systémiques ont eu cours. À la fin de l'année, un spectacle est offert à l'ensemble des élèves de l'école. On y décrit des situations et on valorise des attitudes et des comportements pour contrer la violence.

### **Des principes, une philosophie**

Pour les responsables de Vision Inter-Cultures, le premier principe sous-jacent aux interventions est celui de ne pas juger les personnes. Selon eux, les intimidateurs sont aussi des victimes et ils ont besoin d'aide. Ainsi, on a le souci de favoriser l'interaction des victimes et des intimidateurs afin d'enrayer le phénomène de la violence où tous sont acteurs, tous cherchent des actions concrètes à faire et tous participent à la solution. Pour faire prendre conscience de cet état de fait, on recourt souvent aux jeux de rôle. Le contrôle que l'intimidateur recherche par ses gestes de violence doit nécessairement passer par le transfert de sa violence vers des façons acceptables d'agir et d'être, afin de cesser d'exercer la violence et de changer ses attitudes et ses comportements.

Selon M<sup>me</sup> Norma Miranda, il faut établir un dialogue qui favorise la réflexion, la prise de conscience et l'engagement. Sous les manifestations, il y a un problème d'estime de soi, de rapport à l'autre, d'affirmation et de reconnaissance. L'intimidateur doit apprendre à exprimer et à affirmer, sans écraser les autres, ce qu'il est. Il faut apprendre aux jeunes à contrer la discrimination et la violence, à accepter les différences. Les victimes et les témoins font partie de la solution.

Un autre principe est l'ouverture à l'autre, à ce qu'il est, à ses différences et à sa culture. L'intégration des immigrants ne doit pas se faire à sens unique. Il faut apprendre à vivre avec l'autre, à apprendre de l'autre et à s'ouvrir à l'autre. On

« Le travail immense, l'ouverture vers leurs âmes et sensibilités, le fait de pouvoir parler français (avec l'accent), de côtoyer des élèves du régulier, tout cela a rendu mes élèves plus forts, plus confiants, a aidé à leur intégration dans la société québécoise et leur façon de s'exprimer est devenue meilleure. »

*Marilena Bazalau Enseignante en  
accueil École primaire Lionel-Groulx  
Commission scolaire Marie-Victorin*

« Depuis sa mise sur pied, le projet parle de lui-même car les actions qui en découlent contribuent à combler des besoins prioritaires



constate la force qui s'exprime quand on laisse aux enfants le pouvoir de réfléchir sur la capacité de changer les choses. Ils deviennent les meilleurs acteurs du changement, ils ont la volonté de prendre des initiatives et ils sont ouverts à une mixité de visions.

Vision Inter-Cultures fonde ses interventions sur une conception humaniste des rapports humains et de l'existence. On croit que tout individu a le pouvoir de changer les situations, de se changer et de changer avec les autres; c'est la force de la résilience. Contrer la victimisation, découvrir la force et le pouvoir de l'action, apprendre à vivre avec les autres. Il ne faut pas oublier que les effets de la violence sont néfastes. En effet, chez les élèves qui en sont victimes, on observe souvent des résultats scolaires plus faibles.

### Les défis

Selon M<sup>me</sup> Miranda, le grand défi de Vision Inter-Cultures demeure le financement. C'est d'ailleurs le cas pour plusieurs organismes communautaires. Parfois même, c'est une question de survie! Chaque année, il faut reprendre le bâton du pèlerin et solliciter la participation financière des institutions, des fondations, des particuliers, etc.

« Les actions de cet organisme ouvrent les portes au dialogue, elles rendent possible l'ouverture vers l'autre si nécessaire dans un milieu où des personnes porteuses des différences culturelles doivent apprendre à vivre ensemble. »

*Karine Laprise  
régisseuse*

*Division Vie communautaire, loisir et sport  
Service du loisir, de la culture et du développement social  
Vieux Longueuil, Longueuil*

Corollaire du défi précédent, un autre défi apparaît : l'élargissement des interventions.

Toutefois, les demandes ne manquent pas et les besoins sont manifestes et tangibles : engagement de nouvelles personnes-ressources, augmentation du nombre d'interventions, accroissement des réponses aux demandes croissantes, majoration du nombre d'écoles ciblées, etc. À titre d'exemple, après huit années de vie, le théâtre forum est mort par manque de ressources financières.

Un autre défi serait de s'associer à une université pour valider le programme de l'organisme, pour cautionner les activités mises de l'avant et pour planifier les projets à long terme.

Vision Inter-Cultures est lié à plusieurs organismes locaux, régionaux et nationaux. Il est membre de la Table de concertation au service des personnes réfugiées et immigrantes; 137 organismes du Québec font partie de cette table de concertation.

Vision Inter-Cultures doit poursuivre ses interventions dans les écoles et la société de Longueuil pour inciter jeunes et adultes à l'ouverture et à l'acceptation des différences. Le but visé est de prévenir les préjugés et les comportements discriminatoires.

**M. Donald Guertin est consultant en éducation.**

ciblés par les acteurs du milieu de l'agglomération de Longueuil. Effectivement, dans un milieu de plus en plus pluriethnique, amener les jeunes à reconnaître les comportements et les attitudes qui freinent les relations interpersonnelles, comme les préjugés et les stéréotypes, nous semble primordial comme base à la construction de milieux de vie plus harmonieux et sécuritaires. Quant à l'impact produit par ce projet sur les jeunes de l'agglomération de Longueuil, nous constatons qu'il contribue à rehausser l'estime de soi des jeunes de même que la confiance envers leur communauté. En bref, ils sont mieux outillés face à la violence. »

*Marie-Ève Bouchard Table À Toute Jeunesse  
5-12 ans de Longueuil*

1. Extrait du dépliant de Vision Inter-Cultures.

2. VISION INTER-CULTURES, *Rapport des activités 2008-2009*, p. 14.

3. J. ARCHAMBAULT, G. OUELLET et L. HARNOIS, *Gérer une école en milieu défavorisé. Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, p. 14.

## Un salon qui incite à la prévention : créer un lieu, créer des liens

Estelle Menassier

Un salon particulier situé au cœur du Saguenay, non loin des rives du fjord, nous invite à la prévention. Nous sommes à l'école secondaire de l'Odysée / Dominique-Racine, à Chicoutimi, dans un milieu rural. On y dénombre 1 200 élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année du secondaire. Notre guide, au salon, se nomme Patrice Desbiens; il est éducateur spécialisé de formation et possède un baccalauréat en travail social. Lors de ses études, il avait choisi une concentration en prévention de la toxicomanie.

### De la fondation au confort : construction du salon

**Le salon jeunesse de cette école peut être considéré comme une entreprise collective de services pour les jeunes de l'école de L'Odysée / Dominique-Racine. Il représente l'une des portes d'entrée pour les services complémentaires. Ce salon a mis en action tous les partenaires de l'établissement : les membres de la direction, les enseignants, le personnel de soutien et les organismes extérieurs.**

Les élèves constituaient le point central et le point de départ de ce projet ambitieux. En trois mois seulement et quelques journées pédagogiques, on a réussi à aménager le salon. Les élèves se sont transformés en ébénistes, peintres ou gérants de projet et de budget. Ils ont tout construit, en s'efforçant de créer une zone de confort, un tampon chaleureux qui établissait des ponts entre leur intimité et les lieux de la mission scolaire. Ainsi, les jeunes sont devenus les acteurs créateurs du concept, car ils clamaient haut et fort que « ce serait *l'un* d'avoir un local pour montrer nos projets ». Patrice Desbiens nous explique : « Comparativement à d'autres salons ou endroits pour les jeunes, celui-ci fut monté *par* les jeunes et *pour* les jeunes. Il est un prétexte pour leur faire vivre des réussites au quotidien et devenir la complémentarité du laboratoire de la classe. » Il est un lieu de développement personnel, avec comme objectif d'offrir aux élèves un espace encadré, animé et stimulant où ils pourront échanger, créer des projets collectifs et développer des habiletés personnelles et sociales. Le directeur de l'école, M. Routhier, a considéré le projet d'un salon comme la manifestation d'un souhait. Il était heureux de constater que la parole des élèves se faufilaient jusqu'à lui. Une occasion rêvée de répondre à leur propre besoin. Selon lui, « que les élèves réclament un local, cela signifiait que nous allions donner du sens à une stratégie, celle de répondre à un besoin de sécurité, de connexité et de signifiante. De plus, répondre aux élèves en filtrant l'expertise des services complémentaires, cela allait donner un produit excellent ».

### L'architecture du salon

Se basant sur la politique d'adaptation scolaire, l'équipe-école voulait mieux intégrer les services complémentaires au quotidien des élèves. De plus, avoir un lieu d'appartenance auquel ils pourraient s'identifier était devenu une priorité. Il fallait également un plateau de travail propice à l'animation et au développement du projet éducatif et collectif. M. Desbiens insiste avec beaucoup de ferveur : « Il était indispensable d'avoir un endroit où les liens avec les adultes allaient devenir signifiants, pour pouvoir les accompagner dans leur cheminement, surtout lorsque ce dernier est un parcours d'obstacles où l'estime de soi est compromise par différents facteurs. » S'accordant aux propos de M. Desbiens, le salon répondait à des besoins criants et devenait une plateforme essentielle et singulière qui apportait des réponses adéquates au milieu. L'école vivait un engorgement de services car il était difficile d'offrir une réponse complète aux besoins du jeune en difficulté. Le nombre de demandes semblables poussait à offrir des réponses collectives plutôt qu'individuelles. De plus, le milieu faisait face à un nombre croissant de services ponctuels pour contrer l'intimidation, les désorganisations de groupes, les crises suicidaires et d'autres problèmes. Le manque d'arrimage et de stratégies communes entre les trois échelons scolaires pouvait créer du débordement ou, au contraire, des lacunes dans les services (par la discontinuité des services offerts, par exemple). Des délais d'intervention trop longs ou des réponses tardant à venir pouvaient entraîner des détériorations, des inconstances ou des incohérences qui sont souvent la source de dérapage chez des jeunes qui ont besoin d'une politique d'encadrement bien huilée. Ainsi, le salon allait répondre le mieux possible pour les accompagner dans un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie et de compétences. Il était primordial d'influencer positivement les jeunes à l'égard de leur santé et de leur bien-être.

### Un coin chaleureux entouré de piliers solides et de croyances bénéfiques

Les piliers de cette organisation misant sur l'approche systémique sont les membres de la direction, les quatre adjoints ainsi que le travailleur social et la psychoéducatrice, qui ont imprégné le salon d'un langage commun où le mot d'ordre est *Créons des liens*.

Les adjoints passent souvent au salon, le temps d'échanger quelques mots, quelques sourires. Leur seule présence suffit à créer un climat de respect où le jeune se sent appartenir à l'ensemble de l'école.

M. Desbiens précise que « rester en contact avec les jeunes, c'est facile. Il faut percer le noyau. C'est donc dans les pauses que cela se produit, et sur le terrain, à l'heure du dîner. Il faut être présent pour observer tout ce qui se passe, écouter, tendre l'oreille, non pas pour dénoncer mais pour conseiller ». À ce propos, le directeur de l'établissement nous informe que dans cette phase d'appropriation, il s'assure d'être présent physiquement dans ce local qui « lorsqu'il est fermé, on voit des jeunes s'asseoir devant la porte et attendre. Lorsqu'il n'y a pas de surveillance, aucun problème et aucun vandalisme, c'est *leur* endroit ». L'un des objectifs spécifiques est d'amener l'adolescent à développer son sentiment d'appartenance à l'intérieur d'un groupe (développer ou renforcer son réseau social). C'est favoriser l'intégration des différents jeunes présents dans l'école afin de déconstruire les préjugés et promouvoir le développement de valeurs prosociales telles que le respect, l'équité et l'entraide. L'équipe encourage la connaissance de soi chez les jeunes en les faisant participer à différentes activités. Le développement des habiletés sociales et des facteurs de protection est également mis en avant. Enfin, on cherche à leur offrir des opportunités de relever des défis sur différents plans, économique, personnel, social ou culturel. Au-delà de cette déclinaison des meilleures intentions, le directeur résume la situation ainsi : « Vivre une activité sans consommer, *tripper* sans consommer égalent plaisir à s'impliquer sans consommer et donc, donnent le goût de s'investir pour le plaisir. » Une philosophie qui sème des invitations... Les enseignants ont accepté le salon jeunesse, qui prenait pourtant l'espace d'un local et demi, car l'angle utilisé pour leur exposer le concept fut

celui des besoins des élèves. Certains ont intégré le salon dans leurs tâches complémentaires. D'autres visitent le local de façon spontanée, pour créer des liens et socialiser avec les jeunes.

### **Les activités socioconstructives du salon et sa structure**

La structure du salon comprend un conseil salon jeunesse et un comité d'accès qui réfère ensuite aux différents volets.

Le premier volet, sport et socioculturel, gère les sorties de classe, les activités culturelles d'arts et de musique, les thèmes de l'année et les soirées thématiques à l'école. Le deuxième volet, développement personnel et social, propose aux jeunes et à leurs parents des ateliers thématiques portant entre autres sur l'intimidation, la gestion des émotions, la communication, les relations entre les parents et les adolescents, les orientations, ainsi que le comité vigile. Un dernier volet s'intéresse à la prévention, en organisant des semaines ou des journées thématiques, des projets de prévention (toxicomanie, intimidation, etc.), et englobe le travail de l'infirmière de l'école. Les activités qui y sont présentées partent des besoins des jeunes. M. Desbiens explique que l'on vend des projets aux jeunes en fonction de ce qui les intéresse. Tous les ans, des soupers spaghettis ainsi que des campagnes de financement sont organisés par les jeunes pour amasser des fonds qui serviront à des projets du salon ou encore, qui permettront d'offrir des bourses d'études pour le cégep. Les ateliers de prévention contre la drogue sont mis sur pied par 25 à 30 jeunes qui ont des problèmes de consommation. Ce sont eux qui feront la promotion de la prévention. « Être dans l'action enlève les étiquettes qu'ils se sont collées sur le front », précise M. Desbiens. De plus, la création du spectacle *Impact*, à la fin de l'année, permet à chaque jeune de trouver son créneau d'intérêt, car les multiples tâches touchent autant à la création des décors, au chant, à l'aspect technique ou au théâtre qu'à l'organisation du souper.

Tous les jours, 30 jeunes fréquentent le salon. En ce moment, il y a encore une liste d'attente de 50 jeunes qui attendent patiemment leur tour pour accéder aux divers comités de leur choix. Sans compter ceux qui viennent s'installer autour du salon en espérant pouvoir intégrer des comités ou se trouver des enjeux et des défis.

### **Le pouvoir du salon**

« On est là pour les raccrocher à la vie, au bonheur; qu'ils comprennent qu'ils ont droit à cela. On est des modèles. Surtout les enseignants, qui veulent les raccrocher à un projet de vie », déclare M. Desbiens. Cet objectif irradie des murs du salon pour créer cette ambiance si chaleureuse et respectueuse. Le midi, certains jeunes viennent s'asseoir dans un coin. Ils arrivent timides, sans mots à dire, mais plutôt avec des maux au cœur. Ils sont souvent victimes d'intimidation. On les laisse apprivoiser le lieu, les personnes et au bout de quelques jours, ils commencent à parler. La sécurité de l'endroit les pousse à libérer la parole enfouie et à se confier à l'un des intervenants sur place. Le pari se gagne dans la volonté de ces jeunes à trouver eux-mêmes les solutions en s'impliquant dans le processus de guérison ou dans une autre démarche. Ils viennent chercher des outils qui vont les rendre autonomes et leur permettre de s'affirmer dans l'acquisition des fonctions de protection.

Certains jeunes impliqués dans la prévention de la toxicomanie vont réduire leur consommation. On travaille à les rendre responsables de la quantité en leur proposant des ateliers de sensibilisation sur la consommation. Les intervenants offrent un accompagnement sans répression. Les jeunes ont tendance à venir se confier aux adultes à propos de leur problème quand ils se sentent écoutés et non réprimandés. De plus, la mixité des problématiques vient étayer l'effet pygmalion. M. Desbiens nous dit que souvent, les centres de désintoxication sont des lieux où les jeunes continuent à côtoyer des consommateurs et donc, de faire face à de mauvais exemples de vie et de consommation. Au salon, le dialogue et la confiance sont primordiaux, pour éviter que le jeune développe des habiletés de manipulation et choisisse de mentir.

### **Des oreilles autour du salon**

En plus d'être à l'écoute des jeunes, les intervenants préconisent des rencontres avec les parents. Souvent en présence d'organismes du milieu impliqués, afin d'optimiser une réussite collective et efficiente, les parents sont invités à venir discuter au salon. Il est primordial de travailler en collaboration avec eux, car ils connaissent bien leurs enfants. Cependant, ils ont souvent le sentiment d'être jugés et les intervenants doivent les laisser exprimer ce sentiment afin de mieux répondre aux besoins du jeune. Prendre le temps de travailler le lien entre le parent et l'école est une action gagnante. La plus belle réussite est de voir les parents assister au spectacle de fin d'année et applaudir leurs jeunes qui présentent leur projet du salon jeunesse. Il n'est pas rare de voir certains parents verser quelques larmes de joie ou de fierté lors de cet événement. Le directeur nous confirme que cette soirée a fait salle comble, en accueillant plus de 300 parents.

### **Les murs du salon ont entendu**

#### **Témoignages de jeunes qui fréquentent le salon**

« Le salon jeunesse, pour moi, ça signifie beaucoup. Un endroit pour rire, connaître des gens et s'amuser. Il y a dans le salon beaucoup de souvenirs qui s'animent en moi. Cela débute quand je suis arrivé l'an dernier et que je ne connaissais personne. J'ai participé à la conception du salon et j'étais très fier lorsqu'il y a eu l'ouverture officielle. C'est probablement l'un des plus beaux souvenirs qui restera gravé dans ma mémoire à jamais. » *Jonas, 4<sup>e</sup> secondaire*

« Le salon jeunesse est un endroit qui rassemble les jeunes de l'école dans plein d'activités. C'est aussi une place qui motive les jeunes à s'engager dans des projets qui servent à mettre de la vie dans l'école. C'est une salle où tu peux te retrouver avec tes amis et décrocher de l'école pendant les heures de dîner. »

*Michel*

« Le salon jeunesse est pour moi un endroit débordant d'énergie, d'activités et de jeunes prêts à s'investir pour le bien de l'école. Un endroit qui nous permet de nous rassembler, de rencontrer des gens, d'écouter de la musique et de mettre notre talent à l'épreuve. »

*Francesca, 4<sup>e</sup> secondaire*

« Ce que j'aime du salon, c'est qu'on se sent chez nous même à l'école. Toutes les écoles devraient avoir un local comme ça. J'ai rencontré plein d'amis au salon. J'ai participé à la murale l'an dernier. J'aime beaucoup dessiner et j'ai fait des dessins sur les murs et mon ami m'a convaincu de peindre mes dessins avec les autres. J'étais content du résultat, même si je ne suis pas très bon en peinture et les autres trouvaient ça beau. Je veux en faire une autre cette année, quand je vais avoir le goût. Nous avons fêté le départ des stagiaires, hier, et je vais beaucoup m'ennuyer d'eux. J'ai fait un projet d'art avec Nicholas, un stagiaire en travail social. Nous avons peinturé des tuiles du plafond avec plein de dessins de personnages de jeux vidéo comme *Mario Bros*, *Zelda* et *Sonic*, et d'autres tuiles avec des images de billard; et comme cadeau pour notre travail, nous avons déménagé dans le salon jeunesse, avec l'aide de Nicholas, la grosse table de billard qui ne servait plus au premier étage. Nous avons maintenant deux tables de billard; comme l'autre était trop petite, là, nous avons une vraie table de billard. » *Sophie, 4<sup>e</sup> secondaire.*

### **Conclusion**

Un an après la conception organisationnelle et physique de ce salon, les partenaires continuent d'observer et d'évaluer le projet. Le directeur y voit un potentiel grandissant. En effet, les écueils n'apparaissent pas, ils ne sont source d'aucun signe avant-coureur de difficultés. Le seul problème est le nombre croissant de jeunes qui veulent aller au salon...

Les attentes de départ ont été dépassées; les taux de fréquentation sont élevés, au point que les jeunes sont venus le soir ou les fins de semaine pour participer à leur comité du salon jeunesse (cela s'était produit souvent l'année dernière, mais cette année, l'ensemble des activités se déroulent le midi). La particularité réside ici dans le fait que ces jeunes présents lors du cadre temporel de l'école étaient les

anciens décrocheurs!

[estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca](mailto:estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca)

*Consulter les [photos de cet article.](#)*

## Vaincre l'incivilité

**Depuis 2001, à l'école Notre-Dame-du-Canada, à Québec, l'encadrement par privilèges a permis de passer de la loi de la jungle au contrat social.**

L'école se situe dans un secteur résidentiel agréable et tranquille des quartiers Vanier et Saint-Sauveur : rues larges en damier, abondance de verdure, maisons familiales simples mais de bonne tenue, présence d'un réseau de points de services. Autour du bâtiment, la cour est en voie de se muer en parc-école. Depuis six ans, on y a planté des arbres feuillus qui commencent à remplir leurs promesses.

Dès l'entrée, l'ambiance de calme frappe le visiteur, le niveau de bruit étant inférieur à la moyenne enregistrée dans les établissements scolaires. Le silence est observé dans les couloirs et les plafonds sont insonorisés. Une impression de beauté se dégage aussi des lieux : murs aux couleurs claires et gaies, fraîchement repeints, stores neufs aux fenêtres, abondance de plantes vertes, propreté, etc. L'ensemble témoigne d'une rénovation récente.

Pourtant, il y a dix ans à peine, un climat de violence régnait dans ces murs, laissant peu d'espace à l'enseignement et à l'apprentissage.

Quelques caïds de 6<sup>e</sup> année dominaient la cour par l'intimidation, au point que les enseignants hésitaient à intervenir. Les membres de l'équipe-école tenaient difficilement le coup et le personnel se renouvelait en majorité chaque année.

C'est dans cette conjonction difficile que Madeleine Piché a pris la direction de l'école en 1999. Elle nous raconte comment, grâce à un effort collectif de réflexion et à un engagement solidaire, le climat de cet établissement s'est peu à peu radicalement transformé.

### Restaurer le climat d'une école

« Je dois avouer que la première année fut infernale. Quelques élèves de 6<sup>e</sup> année, dont le tiers se trouvait en écart d'âge, entretenaient un climat de terreur par des actes d'intimidation, de violence et de vandalisme. L'incivilité, l'impolitesse et la provocation étaient monnaie courante dans les rapports avec les adultes. Pour survivre jusqu'à la fin de l'année scolaire, les enseignants se cantonnaient dans leur classe.

Avec tous les membres de l'équipe-école, j'amorçai d'abord une révision du règlement de l'école, qui était alors fort répressif. Nous avons réduit la liste des interdits et reformulé les règles de manière positive. Cet exercice s'imposait, car nous prenions conscience que la coercition nous menait à un cul-de-sac. Quoique nécessaire, elle devait cependant être tempérée par l'application concomitante d'autres mesures touchant le développement de meilleures habiletés sociales chez les élèves.

Nous avons ensuite travaillé à l'amélioration de l'environnement physique et organisationnel :

- mettre de la couleur sur nos murs tristes et grisâtres, repeindre les lieux à la grandeur, y compris dans le gymnase, doter notre théâtre de nouveaux rideaux de scène, planifier un parc-école, planter des arbres, etc.;
- ouvrir les portes des classes et renforcer la solidarité de l'équipe, en instaurant le travail par cycle et en rendant possible le coenseignement (*team teaching*); accroître les services d'intervention en introduisant l'orthopédagogie au préscolaire et des périodes d'ergothérapie en maternelle; créer des liens entre les grands et les petits, en instituant la formule du parrainage d'enfants de la maternelle par des élèves de sixième année; organiser annuellement un *Gala Mérites*, avec la participation d'au moins le tiers des élèves, l'objectif étant que chacun d'eux y vienne au moins une fois au cours de ses études primaires, sans oublier les *Coups de cœur du vendredi*, les *Grands rassemblements*, les *Journées portes ouvertes*, etc.

Enfin, il faut l'admettre, à la fin de la première année, le passage au secondaire de quelques élèves particulièrement difficiles soulagea notre fardeau.

Notre analyse de la situation globale dégagea une vision commune des objectifs à poursuivre, de l'encadrement approprié à mettre en place et des actions à engager en vue d'améliorer le climat. Étant donné que la répression tous azimuts se révélait improductive, une solution s'imposa : mettre résolument l'accent sur une valorisation du travail et de l'effort, féliciter et récompenser plutôt que distribuer blâmes et punitions. Il en résulta la mise au point du système dit « des privilèges », un dispositif de soutien à l'adoption d'un comportement acceptable chez les élèves de 1<sup>re</sup> à 6<sup>e</sup> année, au moyen du renforcement positif. Mais je laisse à une enseignante et à un groupe d'élèves le soin de vous décrire cette forme d'encadrement que nous appliquons avec succès depuis quelques années. »

### Féliciter au lieu de réprimander, récompenser au lieu de punir

Nathalie Crête, enseignante de 2<sup>e</sup> année, a travaillé à Notre-Dame-du-Canada avant l'arrivée de Madeleine Piché. « J'étais alors éducatrice en maternelle et, quoique j'aime beaucoup œuvrer dans un milieu défavorisé, je conviens que l'ambiance de l'école était alors presque insoutenable. J'ai dû quitter cette école en 2001, à cause de la fermeture d'une classe de maternelle faute d'un nombre suffisant d'inscriptions. J'y suis de retour depuis trois ans et j'y ai alors trouvé un climat complètement changé.

Je me suis facilement coulée dans le système « privilèges » en vigueur, que je trouve ingénieux. En bref, il consiste à remettre des coupons aux élèves qui respectent les règles de comportement, posent des gestes d'entraide ou en arrivent à résoudre pacifiquement un conflit. À l'aide des coupons qu'il a accumulés, l'élève peut accéder à des activités de son choix, animées par des adultes de l'école ou de la communauté en fonction de leurs passions, de leurs compétences, de leurs talents ou de leurs domaines d'intérêt. Dans la tâche annuelle d'un enseignant, six périodes sont consacrées à ces activités. L'élève fait son choix dans un catalogue, où les tarifs varient en fonction de la popularité relative de chaque activité.

Pour ma part, j'offre par exemple des périodes de tennis, une course aux œufs de Pâques, un dîner collimage (*scrapbooking*) ou de console de jeu vidéo de type *GameCube*, ou une activité de danse aérobique (*work out*). Ces périodes me mettent en relation avec quelques élèves de l'école et permettent le développement d'un lien personnel chaleureux, hors du contexte pédagogique. Grâce à ce moyen, nous observons chez les jeunes l'émergence d'attitudes respectueuses et franches à l'égard des adultes qu'ils rencontrent dans un climat de détente et de confiance. Cette distribution de coupons provoque un effet d'entraînement efficace. Nos interventions verbales pour maintenir la discipline se font de plus en plus rares. »

Une quinzaine de filles et de garçons de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année nous entretiennent également avec enthousiasme de leur expérience. Une élève nous en explique le fonctionnement : « Chaque semaine, notre enseignante remet à chacun cinq coupons. Cela peut être un peu moins, selon les notations de la semaine dans notre passeport de conduite. De plus, on peut aussi récolter des coupons dans des occasions spéciales. Par exemple, un matin de fin d'hiver, tous ceux qui avaient mis leurs bottes ont bénéficié de coupons supplémentaires. Un autre jour, après une collation qui offrait des mangues que la plupart des élèves avaient boycottées, celles et ceux qui avaient goûté à ce fruit inconnu ont eu droit à un bonus de coupons. Parfois, de passage dans un corridor, un adulte distribue des coupons aux élèves qui respectent la consigne du silence. »

- « Je choisis toujours une période de sport, de préférence le soccer, où je me retrouve avec douze ou quinze participants. » (Un garçon qui affirme son choix exclusif d'une activité sportive, ce qui est permis sans être recommandé)

- « Moi, j'ai choisi une fois d'être assistant secrétaire. » (Un garçon qui démontre la possibilité d'autres options intéressantes)
- « Nous, on adore se rendre au CPE L'Essentiel (un centre de la petite enfance) pour aider les éducatrices à l'heure du dîner, ou à l'épicerie communautaire La Ruche, pour ranger des produits sur les tablettes, ou à la bibliothèque, pour classer les livres sur les étagères. » (Un groupe de filles qui s'épanouissent dans des tâches de service)
- « J'ai acheté le privilège d'enregistrer sur le répondeur le message de la directrice à l'occasion de la Saint-Valentin. » (Une fille audacieuse)
- « On peut opter aussi pour une séance de cinéma ou de danse, une heure de vélo, de natation ou de hockey, une récréation à l'intérieur ou prolongée, etc. Le prix varie selon l'activité. La moins chère, c'est d'emprunter le hibou en peluche. » (Un garçon épâté par la diversité des produits offerts dans un catalogue tenu à jour et qui tient compte des suggestions exprimées par les élèves)

Dans leurs témoignages, les jeunes nous signalent avec satisfaction qu'un coupon reçu ne peut être repris par l'enseignant. La ou le titulaire d'une classe ne donne habituellement pas de coupons supplémentaires à ses propres élèves, sauf dans quelques cas : pour récompenser un effort en classe ou un exploit vraiment particulier. Alors, ces coupons comptent double. « Au cours d'une année, nous pouvons choisir cinq ou six activités "privilèges". Tous ont l'occasion d'en profiter, car chacun a ses points forts », nous explique un enfant clairvoyant. Ils se déclarent tous fiers de leur école et heureux de la fréquenter. Quand des nouveaux arrivent et qu'ils commencent à chahuter, leurs pairs prennent l'initiative de les rappeler à l'ordre. « À Notre-Dame-du-Canada, nous avons la chance d'avoir une bonne école, avec la possibilité d'apprendre. Ici, il y a moins qu'ailleurs de chamailleries et de bousculades, d'impolitesses et d'insultes. Les privilèges y sont sûrement pour quelque chose », fait remarquer une fillette aux yeux clairs.

### Regard d'anthropologue

José Lopez Arellano, anthropologue de formation et chercheur, recevait en janvier 2006 le mandat de décrire, à travers une approche ethnographique, le fonctionnement de ce système d'encadrement par privilèges, qui est en expérimentation depuis cinq ans. Par l'observation des interactions et des comportements dans la classe et dans la cour de récréation ainsi que lors des rencontres de travail, il a essayé de comprendre de quelle façon les élèves, les enseignants et le personnel scolaire construisent et négocient leurs propres notions du comportement. À travers les yeux de ce spécialiste à la fois averti et sensible, jouissant d'un recul et d'une distance, il est possible de discerner avec plus de précision et de pertinence les enjeux essentiels du dispositif en place.

« Il faut se garder de toute vision réductrice de l'outil "privilèges", qui a pour objectif d'améliorer le climat d'une école. On pourrait en effet l'envisager simplement comme un généreux mécanisme de distribution de récompenses, selon une conception behavioriste primaire, dans le style des systèmes à jetons. Ce dispositif est plus complexe et se fonde sur une philosophie de l'éducation, une échelle de valeurs et des croyances. Par exemple :

- la primauté de la personne de l'élève, même par rapport aux règles et à la loi;
- la prise en compte du climat de la classe, mais aussi de celui de l'ensemble de l'école;
- la mobilisation de tous vers les objectifs d'une mission éducative commune : élèves, enseignants, secrétaire, concierge, parents bénévoles, membres d'organismes communautaires, etc.;
- l'exploitation du ressort de la récompense pour le renforcement des valeurs de respect, de politesse, de non-violence, etc.;
- la possibilité d'aider les élèves à modifier leur conduite et leur attitude, à adopter des comportements socialement acceptables, à intérioriser les règles, sans être nécessairement soumis à des mesures coercitives ou punitives;
- l'occasion pour tous les adultes de devenir significatifs dans la vie d'un enfant comme tuteurs de résilience.

Ce système n'est pas figé, mais en constante évolution, s'adaptant aux circonstances particulières et fluctuantes de la vie d'une école. Son bon fonctionnement est assuré par un comité de travail représentatif qui devient un lieu de délibération collective. Il est coordonné par une technicienne en éducation spécialisée, qui gère le projet au quotidien et procède à un suivi permanent.

Son objectif essentiel correspond à une valorisation du métier d'élève et à son apprentissage systématique et persévérant. Cette démarche se révèle complexe pour le jeune enfant qui arrive à l'école et doit s'initier à un nouveau code de conduite lié au processus accéléré de socialisation : s'asseoir, se taire, ne pas bouger, ouvrir les oreilles et les yeux, lever la main avant de prendre la parole, etc., le système des privilèges soutient avec efficacité cet apprentissage exigeant du "savoir être dans l'école et dans la société".

Avec un cumul de points dans leur portefeuille, les élèves participent à une économie de privilèges, mais la gratuité et l'esprit de service n'y sont pas absents, comme on peut le constater dans le choix spontané de certaines activités : aller dans une classe de maternelle, s'occuper de poupons au centre de la petite enfance, collaborer au fonctionnement de l'épicerie communautaire, faire le ménage de la cour, etc.

Souvent, la principale prérogative consiste à établir un contact gratifiant avec un adulte autre que la ou le titulaire de sa classe.

Les répercussions positives de ce programme sont nombreuses et tangibles :

- la transformation de l'école en un milieu de vie accueillant, valorisant, sécuritaire et juste, riche en apprentissages de toutes sortes;
- le développement d'un climat relationnel favorable au sein de l'équipe enseignants et d'une collégialité dynamique, chacun s'estimant coresponsable de l'ensemble des élèves de l'école;
- La civilité, le respect, la politesse dont les élèves font généralement preuve dans leurs relations avec les adultes;
- l'ambiance favorable à la démarche d'enseignement et d'apprentissage, rarement interrompue par l'indiscipline;
- l'essor d'une culture de mise en valeur des personnes qui influence les élèves eux-mêmes. Ils en viennent à poser un regard spontanément positif sur l'autre.

Sans être une panacée pour résoudre tous les problèmes de l'école, ce programme peut contribuer puissamment à l'œuvre éducative. Tous les acteurs consultés en témoignent. »

### Un dispositif exportable

L'encadrement par privilèges s'avère une formule souple, adaptable, donc facilement exportable dans d'autres établissements. Déjà quatre écoles primaires se sont engagées dans une démarche semblable, accompagnées par les deux initiatrices du projet, Madeleine Piché, la directrice de l'école Notre-Dame-du-Canada, et Doris Tremblay, une éducatrice spécialisée. Elles ont conçu un guide opérationnel pour les écoles qui souhaitent mettre en œuvre le programme. On peut communiquer avec elles par courriel : [information@ecole-privileges.qc.ca](mailto:information@ecole-privileges.qc.ca) En septembre 2009, l'école secondaire Vanier enclenchera un processus similaire, car le programme figure maintenant comme une composante de son nouveau projet éducatif. Il s'agira d'une première percée au secondaire.

Nous renvoyons les lecteurs intéressés à la consultation du document de 55 pages *L'encadrement par privilèges ou comment soigner le*

*climat d'une école*, rédigé par Madeleine Piché et ses collaborateurs, et publié en 2007 par la Commission scolaire de la Capitale, l'école Notre-Dame-du-Canada et le Centre jeunesse de Québec.

**M. Paul Francœur est consultant en éducation.**



## À propos du racisme et de l'antiracisme à l'école

Josée Charette

La diversité ethnoculturelle de la société québécoise d'aujourd'hui induit sans aucun doute des défis relatifs à l'équité et à la construction d'une société harmonieuse, d'un « vivre-ensemble ». Les initiatives gouvernementales pour relever ces défis sont assumées par différents ministères, dont le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). En effet, l'école, comme lieu d'instruction, de qualification et de socialisation, est interpellée au premier degré dans la mise en pratique de ces idéaux, et les enseignants, interprètes du curriculum, le sont plus particulièrement, car ils ont le devoir, entre autres, de « transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun (MEQ 2001 : 66) ». Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire qu'ils réfléchissent à la fois sur les facteurs qui freinent l'équité et sur les perspectives d'intervention qui la soutiennent. Parmi ces facteurs, il y a le racisme. Parmi les perspectives pour combattre le racisme, il y a l'antiracisme, et plus généralement, la promotion de l'équité.

Le présent article est issu d'un mémoire de maîtrise que j'ai soutenu en 2009 (Charette 2009), qui posait comme question de recherche : *Comment les représentations du racisme chez des enseignants du primaire influencent-elles la mise en œuvre de pratiques antiracistes dans leur classe?* En d'autres mots, la recherche avait pour but de connaître les idées, les perceptions et les opinions qu'ont des enseignants du primaire du racisme et de vérifier leurs pratiques visant à combattre ce fléau à l'école.

Plusieurs approches semblent intéressantes pour combattre le racisme en milieu scolaire (l'éducation à la citoyenneté, l'interculturel, etc.), dont l'approche antiraciste. Comme je l'ai constaté durant mon projet de recherche, cette approche semble être peu connue du milieu enseignant. Puisque les pratiques dont je traite ici sont en rapport avec elle, je tiens d'abord à souligner quelques caractéristiques qui lui sont propres. L'approche antiraciste est une orientation, une façon de penser les choses qui met particulièrement l'accent sur le racisme insidieux qui peut se manifester autant dans les pratiques, dans la transmission des savoirs, dans les programmes et dans les institutions; sur la promotion et la connaissance des rapports historiques de pouvoir et des droits des minorités; sur la participation de tous dans les apprentissages, dans l'élaboration des curriculums et dans la transformation possible de notre société.

Dans les prochaines lignes, il sera surtout question de ce que le racisme et les pratiques pour le combattre ont soulevé comme questionnements et comme réflexions chez les enseignants interrogés sur le sujet lors d'entrevues semi-dirigées.

Tout d'abord, lors des rencontres avec les enseignants, j'ai décelé chez eux un inconfort à aborder le sujet du racisme, le malaise lié au risque d'ouvrir « une boîte de Pandore ». Une enseignante disait même qu'il était parfois préférable de ne pas parler des élèves différents, pour éviter de soulever des choses que l'on ne saurait gérer par la suite. Chez certains enseignants, il y aurait donc des stratégies d'évitement, un manque d'intérêt ou même de l'indifférence vis-à-vis de la problématique du racisme. L'un d'entre eux disait que même s'il y avait des formations sur le sujet, il doutait que les enseignants s'y inscrivent. D'autres m'ont confié qu'ils avaient observé une certaine compétition dans les différentes demandes adressées à l'école : travailler sur les thèmes de l'égalité des sexes, l'environnement, la solidarité internationale, l'interculturel, l'antiracisme, etc. Les thèmes plus sensibles, tel le racisme, feraient les frais d'une telle compétition.

Malgré tout, aucun des enseignants interrogés ne s'est montré complètement fermé au combat contre le racisme, mais toutes et tous étaient plus à l'aise pour partager des pratiques relatives à l'ouverture en général. La dictée PGL et la présentation d'objets illustrant différentes cultures du monde seraient des moyens concrets d'aborder la diversité.

Que ce soit en formation initiale ou continue, la résistance et le sentiment de menace identitaire face à l'approche antiraciste et à la prise en compte générale de la diversité doivent être abordés. Pour faire baisser la garde des enseignants, il faut une véritable pédagogie de l'écoute et on doit en parler et ne pas avoir peur d'aborder le racisme et les différences.

Les enseignants affirment laisser beaucoup de place, en classe, aux enfants culturellement différents; la prise de parole et la discussion seraient favorisées. De plus, certains enseignants disaient faire voter leurs élèves, afin de leur faire connaître la démocratie et leur permettre de prendre part aux décisions.

De façon générale, les enseignants ont précisé que leurs interventions touchant le racisme étaient plus ponctuelles et réactives que préventives. La plupart du temps, ces interventions avaient trait au règlement de conflits entre élèves : des paroles qui vont trop loin, des commentaires sur la couleur de la peau, sur la langue, etc. L'antiracisme suggérerait plutôt la promotion et la connaissance des droits des minorités, et ce, en tout temps.

La plupart des personnes interviewées ont souligné la presque invisibilité du traitement du racisme dans le programme d'études de même que dans les politiques du gouvernement. Plusieurs ont déploré le manque de moyens concrets mis à leur disposition pour combattre le racisme en milieu scolaire. Quelques enseignants disaient qu'ils avaient tout de même profité de l'enseignement religieux pour aborder les thèmes du racisme et des différences; certains prévoyaient le faire dans le cours Éthique et culture religieuse. La plupart d'entre eux avaient abordé les thèmes d'ouverture et d'équité, mais rarement de manière plus précise celui du racisme.

Les énoncés de politique ne traitent du racisme que bien timidement. Augmenter le degré de confort des enseignants à en parler et à le combattre – et les obliger en quelque sorte à le faire – nécessite l'inscription explicite du traitement du racisme dans les programmes, et non seulement dans les énoncés de politique. De plus, cette inscription devrait logiquement s'accompagner d'outils appropriés.

En relation avec les familles, les enseignants interrogés disaient croire qu'il était difficile de déconstruire les préjugés des enfants; plusieurs avouaient ne pas savoir comment s'y prendre de façon concrète. Ils soulignaient que le discours des parents sur ces questions pouvait parfois être en contradiction avec le leur et que cela faisait qu'il leur était plus difficile de faire des interventions significatives aux yeux des enfants. C'est pourquoi presque tous s'entendaient pour dire qu'il pouvait être intéressant de solliciter les familles et la communauté, pour combattre le racisme dans les milieux scolaires et ouvrir les enseignants à la diversité.

Finalement, les résultats montrent que les pratiques que les enseignants disent mettre en œuvre pour contrer le racisme s'inscrivent dans l'arc-en-ciel plus large de l'équité. Les difficultés sont souvent liées à un manque d'outils, à la méconnaissance de l'antiracisme et des autres approches, à la passivité et à l'indifférence de certains intervenants, aux horaires surchargés des enseignants, à la résistance individuelle et institutionnelle ou à la difficulté à mettre en œuvre dans le quotidien de la classe les différentes approches, entre autres choses. (Kanouté 2004; Gillborn 2005; Potvin et autres 2006).



Plusieurs personnes ont avoué ne pas être prêtes à recevoir des élèves culturellement différents dans leur classe et ne pas connaître les moyens existants pour juguler le racisme en milieu scolaire. Je recommande donc qu'un plus grand nombre de formations sur la diversité ethnoculturelle, sur le racisme et sur les approches visant à combattre le problème soient élaborées et offertes aux enseignants. Pour être efficaces, ces formations devraient être axées sur des outils concrets accessibles aux enseignants et pourraient même impliquer des parents d'élèves. L'un des objectifs de ma recherche était de montrer l'importance pour le Québec de préparer sa population et les intervenants des milieux scolaires à vivre et à travailler avec la diversité. Il ne faut pas oublier que les enseignants sont des acteurs prédominants auprès des élèves et qu'ils ont certainement un rôle à jouer en ce qui a trait à l'élimination du racisme dans les écoles du Québec.

**M<sup>me</sup> Josée Charette est enseignante à la Commission scolaire des Laurentides.**

#### **Références bibliographiques**

- CHARETTE, J. *Représentations du racisme et pratiques inspirées de l'approche antiraciste chez des enseignants du primaire*, mémoire de recherche déposé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, 2009.
- GILLBORN, D. « Anti-racism: from policy to praxis », dans Z. LEONARDO (Ed.), *Critical Pedagogy and Race*, Cambridge, Blackwell, 2005.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001.
- KANOUTÉ, F. « L'ancrage de l'antiracisme à l'école », dans J. RENAUD, A. GERMAIN et X. LELOUP (dir.), *Racisme et discrimination. Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2004, p. 210-210.
- POTVIN, M., M. McANDREW et F. KANOUTÉ. *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives*, Montréal, Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 2006.

# Différencier et innover en éducation : pour favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage

France Dubé

Le présent article est la synthèse d'une étude effectuée auprès d'écoles primaires de la Commission scolaire des Patriotes et de la Commission scolaire des Hautes-Rivières, qui mettent en place des projets de services innovateurs pour faire vivre des succès aux élèves en difficulté d'apprentissage. On demande à tous les intervenants scolaires de considérer les différents besoins de ces élèves à défis pour favoriser la réussite de tous, et aux milieux scolaires de faire preuve de créativité et d'innover. Mais d'abord, définissons les concepts d'*innovation* et de *différenciation*.

## Innovation

Refusant une définition hermétique du concept d'innovation, Cros (2001) dit de celle-ci qu'elle est portée par un désir d'amélioration. L'innovation scolaire comporte du nouveau tout à fait relatif, parfois une combinaison de choses anciennes. L'innovation en éducation prendrait son origine dans une intention d'introduire un changement à l'intérieur d'un contexte existant. Ce processus vise une action de changement par l'introduction d'un élément ou d'un système dans un contexte déjà structuré. Il serait une tentative pour transformer, afin de les améliorer, des aspects précis du système scolaire, du fonctionnement d'un établissement ou de la pratique pédagogique de certains enseignants.

## Différenciation

La différenciation serait née de la nécessité de trouver des solutions à l'hétérogénéité des élèves. Rejetant l'idée d'un parcours scolaire identique pour tous les élèves sans égard à leurs forces et à leurs besoins, la différenciation du curriculum est pensée comme une micro-orientation qui répartirait les élèves entre des groupes ou des dispositifs censés contribuer à assurer l'égalité des niveaux d'acquisition, par la diversification des démarches et des prises en charge (Perrenoud 2002). Selon ce dernier, chaque élève devrait bénéficier d'un parcours qui lui est propre, pour développer les compétences visées. Une nouvelle conception qui privilégie une régulation interactive, c'est-à-dire qui met l'élève devant des situations d'apprentissage et qui les différencie au moyen de groupes de besoins ou de projets, plutôt que de stabiliser des groupes-niveaux, émerge sous l'impulsion de Meirieu (1990).

## Différencier les structures pédagogiques

La différenciation des structures peut être envisagée en proposant des regroupements variables pour répondre aux besoins d'apprentissage d'un ou de plusieurs élèves.

## Le décloisonnement

Le décloisonnement permet des regroupements diversifiés d'élèves. Les élèves d'un même âge se retrouvent dans des groupes différents pour certaines périodes, et plusieurs enseignants les prennent alors en charge lors du décloisonnement *horizontal*. Les sous-groupes établis par les enseignants selon les forces et les difficultés des élèves seraient constitués et dissous selon les besoins. Ils comporteraient un nombre variable d'élèves et seraient formés selon les intérêts ou les besoins d'apprentissage des élèves. Cette réorganisation permettrait de répondre aux besoins spécifiques des élèves d'une même classe. En sous-groupes, ceux qui sont en difficulté peuvent poser plus de questions et obtenir des réponses, se trouvant du même coup moins passifs, et ceux qui ont plus de facilité ont l'occasion d'effectuer des transferts de connaissances en explicitant clairement leur pensée et leur méthode. Les regroupements flexibles favoriseraient un enseignement individualisé de haute qualité, bien orchestré pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves regroupés selon leurs besoins; leur efficacité serait plus marquée lorsqu'ils sont implantés dès la 1<sup>re</sup> année (Castle, Baker Deniz et Tortora 2005). Le décloisonnement *vertical*, quant à lui, a lieu lorsque des élèves d'âges ou de niveaux scolaires différents sont regroupés à l'occasion de certaines activités pédagogiques. Le décloisonnement vertical peut être effectué durant des périodes d'une durée variable, avec des élèves d'un même cycle ou de cycles distincts.

## Le bouclage

Le bouclage est la possibilité pour un enseignant et ses élèves de cheminer ensemble durant deux ans ou plus. Appelée aussi « *looping* », cette différenciation est une formule d'encadrement pédagogique verticale, dont le déploiement se fait sur quelques années. Cette formule favoriserait la motivation scolaire, en permettant d'établir des relations interpersonnelles significatives entre élèves et enseignants (Desbiens 2003), limiterait le redoublement (Hutmacher 1993) et diminuerait de 55 % le nombre d'élèves dirigés vers l'éducation spécialisée (Rappa 1993). Le bouclage pourrait être considéré comme une solution de rechange au redoublement; cette pratique concorde avec la philosophie sous-jacente aux cycles d'apprentissages préconisée dans le nouveau curriculum québécois.

## La classe multiâge

La classe multiâge est une forme de décloisonnement vertical où des élèves d'âges différents sont regroupés pour une année entière avec le même enseignant. Le conflit sociocognitif et l'émergence de tuteurs naturels permettraient à l'élève de se situer dans un groupe et d'y construire son savoir. Hoffman (2003) révèle que la classe multiâge favoriserait le travail en collaboration et les interactions à l'intérieur des sous-groupes lors de l'enseignement direct, l'enseignement et l'organisation de la classe stimuleraient l'apprentissage direct de l'élève et les enseignants utiliseraient les regroupements flexibles à l'intérieur de la classe. La classe multiâge serait parfois utilisée pour remplacer le redoublement au primaire (McCullum et autres 1999).

## Différencier les approches pédagogiques

Diverses approches pédagogiques peuvent être privilégiées par les intervenants scolaires pour différencier en fonction des besoins d'apprentissage des élèves en difficulté d'apprentissage.

### **L'enseignement explicite**

L'enseignement explicite fait partie des pratiques d'enseignement efficaces qui ont été relevées lors d'études sur le sujet. Ce courant de recherche s'est penché sur les stratégies et les techniques d'enseignement qui sont employées par les « enseignants experts » et dont on a prouvé empiriquement qu'elles étaient « efficaces ». Swanson et Deschler (2003) présentent ainsi les sept étapes de l'enseignement explicite :

1. expliquer les buts de l'activité et le niveau de performance attendu;
2. rappeler les connaissances antérieures nécessaires;
3. présenter des exemples et faire une démonstration;
4. poser des questions aux élèves, objectiver;
5. faire travailler les élèves seuls et en équipe, pour qu'ils appliquent les stratégies;
6. évaluer la performance des élèves et revenir sur les réponses et les stratégies employées;
7. effectuer une pratique autonome et réviser.

L'enseignement explicite serait efficace pour aider à l'apprentissage de la lecture, de la grammaire et des mathématiques ainsi que pour favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage (Gauthier et autres 2004).

### **Remédiation**

La remédiation consiste à apporter un « remède » aux difficultés intellectuelles, en favorisant l'élaboration de stratégies d'apprentissage, transposables et généralisables à des domaines divers (Danvers 1992). La remise à niveau proposée à un apprenant implique, par conséquent, une centration sur les processus de la pensée et non sur les contenus proprement dits. La démarche de remédiation, souvent effectuée après l'évaluation formative et offerte par l'enseignant titulaire généraliste ou par un enseignant spécialiste (orthopédagogue), permet à l'élève qui éprouve des difficultés, ainsi qu'à l'intervenant, de travailler à partir de l'erreur (Roegiers 2000).

### **Coopération**

La coopération est mise en place lorsque deux ou plusieurs élèves effectuent une tâche commune en vue de réaliser un produit à teneur pédagogique. La coopération, lorsque les élèves doivent performer individuellement et contribuer au travail coopératif, encouragerait la responsabilisation de chacun des membres et serait plus efficace. Les conditions favorables à l'apprentissage coopératif sont les suivantes : les membres doivent travailler de concert à la réalisation de buts ou d'objectifs communs; les résultats doivent reposer sur le produit final, mais aussi sur l'apport individuel de chacun des membres; et une formation sur les stratégies de travail en coopération doit être suivie par les élèves, avant de réaliser la situation d'apprentissage coopératif (Slavin 1983). Taylor (2000) précise que les avantages de cette méthode vont au-delà des effets sur le plan social. La coopération favoriserait le développement affectif et la réussite scolaire, particulièrement chez les élèves en difficulté d'apprentissage.

### **Tutorat**

Le tutorat est l'association d'un enseignant ou d'un élève tuteur avec un élève novice, un élève plus jeune ou encore un élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage, pour permettre à ce dernier de progresser en bénéficiant d'une aide individualisée. La collaboration entre pairs, de type novice-expert, favoriserait une bonne représentation de la tâche, des confrontations efficaces comme le conflit sociocognitif, et entraînerait des effets positifs sur le contrôle de l'activité et sur les activités métacognitives des partenaires (Roux 2003). Une étude portant sur le tutorat entre des élèves d'âges différents du primaire visait à cerner l'impact d'un programme de tutorat sur la fluidité de la lecture des tuteurs et sur celle des élèves bénéficiaires. Les résultats obtenus montrent une amélioration de la fluidité de la lecture chez les deux groupes d'élèves (Wright et Cleary 2006).

### **Méthodologie**

En effectuant cette étude qualitative, nous souhaitons répondre à la question suivante : Quelles sont les innovations pédagogiques mises en place par les intervenants scolaires pour favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage au primaire qui sont promus sans avoir développé les compétences attendues?

### **Sujets**

Nous avons fait parvenir un questionnaire à 100 écoles primaires de la Commission scolaire des Patriotes et de la Commission scolaire des Hautes-Rivières, sises sur la rive sud de Montréal. Nous avons obtenu un taux de réponse de 25 %. À partir de cet échantillon volontaire et des réponses recueillies, nous avons sélectionné les écoles-modèles pour analyser les pratiques pédagogiques de celles qui innovaient, c'est-à-dire qui offraient plus que de l'orthopédagogie à l'extérieur de la classe et de l'aide aux devoirs. Nous avons choisi onze écoles pour réaliser une entrevue semi-structurée avec l'intervenant scolaire responsable du projet de services. Ces intervenants ont ensuite été invités à faire l'objet d'une observation non-participante et huit d'entre eux ont accepté de participer.

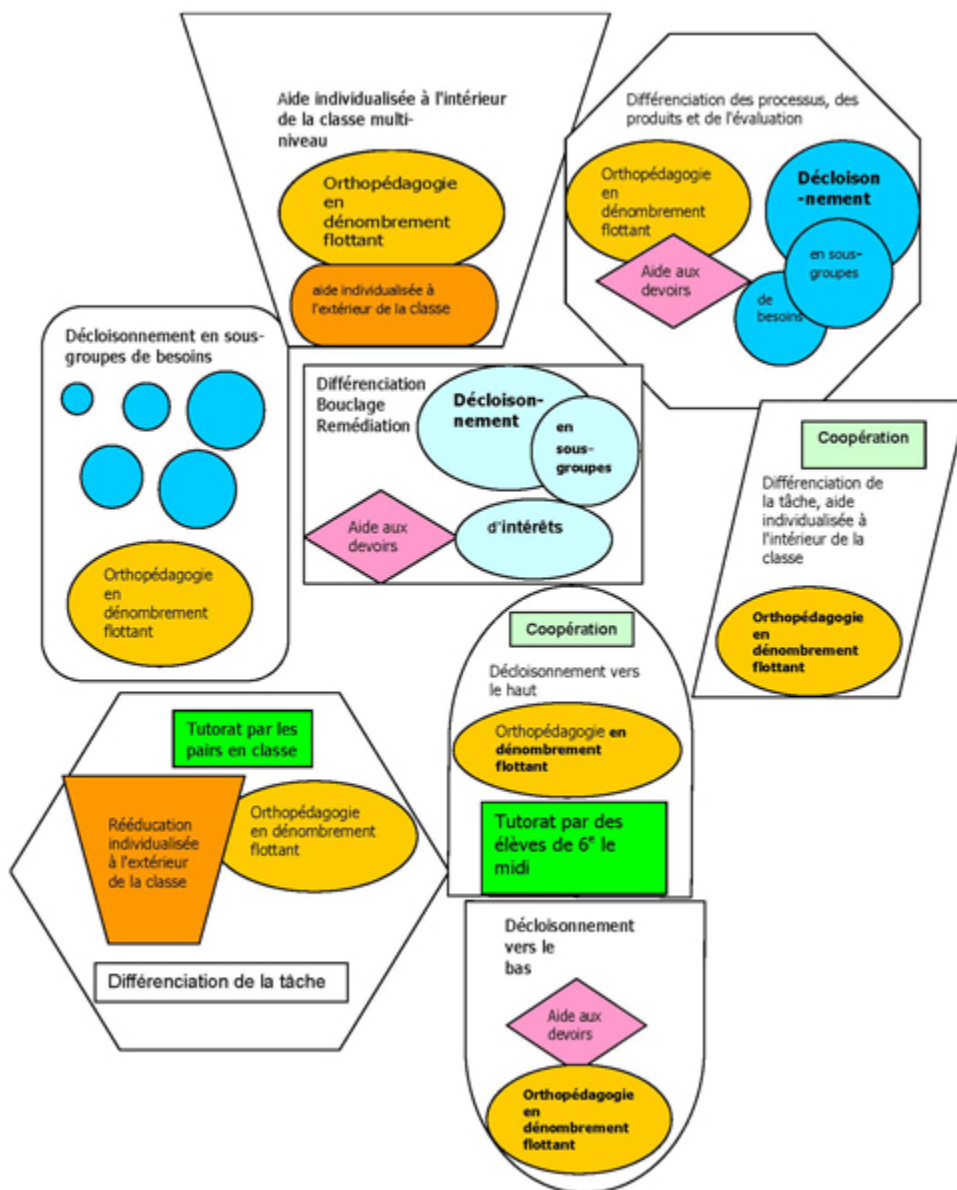
### **Projets de services innovateurs**

Nous présentons une synthèse des huit projets de services innovateurs mis en place afin de répondre aux besoins d'apprentissage d'un ou de plusieurs élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage au primaire. Nous constatons que les pratiques pédagogiques recensées précédemment se combinent pour favoriser la réussite éducative et scolaire des élèves qui en sont bénéficiaires.

La Figure 1 présente un schéma explicatif de l'organisation des services et des dispositifs de différenciation des structures : la classe multiâge, le décloisonnement horizontal en sous-groupes de besoins, en sous-groupes d'intérêt, et le décloisonnement vertical qui permet à l'élève de passer d'une classe à l'autre en fonction de ses besoins d'apprentissage. On y observe une différenciation des approches pédagogiques : la coopération, le tutorat, la remédiation et l'enseignement explicite sont combinés pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves en difficulté d'apprentissage au primaire.

Le tableau 1 précise l'échelon scolaire et les difficultés que présentent les élèves bénéficiaires d'un projet de services innovateur analysé dans notre étude. La différenciation des structures et celle des approches pédagogiques y sont présentées, de même que les autres services offerts aux élèves, tels que le dénombrement flottant par l'orthopédagogue, la rééducation individuelle pour une élève dyslexique, ainsi que l'aide aux devoirs.

**Figure 1 : Projets de services innovateurs**



**Tableau 1 : Organisation des services et différenciation pour favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage.**

Échelon scolaire Difficultés des élèves	Différenciation des structures pédagogiques	Différenciation des approches pédagogiques	Autres services
2 <sup>e</sup> année : Trouble non spécifique	Classe multiâge	Aide individualisée de la technicienne en éducation spécialisée, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe	Dénombrement flottant en sous-groupe, avec l'orthopédagogue
2 <sup>e</sup> > 3 <sup>e</sup> année : Difficultés en lecture et écriture	Démultiplication verticale vers le haut, en mathématiques	1. Coopération 2. Tutorat par des élèves de 6 <sup>e</sup> année	Dénombrement flottant individuel, puis en sous-groupe, avec l'orthopédagogue
3 <sup>e</sup> > 2 <sup>e</sup> année : Dyslexie mixte	Démultiplication verticale vers le bas, en français		1. Dénombrement flottant en sous-groupe, avec l'orthopédagogue 2. Aide aux devoirs
3 <sup>e</sup> année : Dyslexie		1. Tutorat en classe 2. Plus de temps (à la maison) pour la lecture	1. Dénombrement flottant en sous-groupe, avec l'orthopédagogue 2. Rééducation individuelle 15 minutes, 3 fois par semaine

4 <sup>e</sup> année : 3 élèves en difficulté d'apprentissage en français et en mathématique	Décloisonnement horizontal en sous-groupes de besoins	Différenciation de la tâche, des devoirs, de l'évaluation et du bulletin	Dénombrement flottant en sous-groupe, avec l'orthopédagogue
6 <sup>e</sup> année : Retard scolaire de deux ans		1. Différenciation de la tâche 2. Plan de travail 3. Enseignement explicite 4. Coopération	Dénombrement flottant en sous-groupe, avec l'orthopédagogue
6 <sup>e</sup> année : Difficultés d'apprentissage en français et en mathématique	1. Bouclage 2. Décloisonnement horizontal en sous-groupe d'intérêts	Remédiation	Aide aux devoirs
6 <sup>e</sup> année : Deux classes, dont 17 élèves en difficulté d'apprentissage en français et en mathématique	Décloisonnement horizontal en sous-groupes de besoins	1. Enseignement explicite 2. Apprentissage coopératif	

### Prospectives

Les intervenants dans les écoles étudiées innovent en combinant des approches pédagogiques déjà connues, mais organisées de manière novatrice en vue de répondre aux besoins d'apprentissage des élèves à défis. Certains de ces projets de services innovateurs ont été reconduits pour l'année suivant notre étude. Ces huit projets de services innovateurs ont fait l'objet de présentations aux congrès de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA) et de l'Association canadienne française pour l'avancement du savoir (ACFAS). Nous souhaitons que ces écoles-modèles servent d'inspiration aux écoles primaires québécoises afin qu'elles innovent, elles aussi, et mettent en place des projets de services innovateurs. Une recherche-action visant l'expérimentation d'interventions novatrices – appuyée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et de Sport – est actuellement en cours à l'école Saint-Alexandre, de la Commission scolaire des Hautes-Rivières. La directrice, l'orthopédagogue et les enseignantes et enseignants de cette école décloisonnent en sous-groupes de besoins, à raison d'une demi-journée par semaine pour chacun des trois cycles du primaire. Ils proposent aux élèves des activités d'apprentissage en respectant un schéma d'enseignement explicite en écriture. À chaque mois, ces intervenants scolaires se rencontrent par cycle pour discuter des notions à présenter aux élèves et préparer le matériel nécessaire. Ce projet de services innovateur, c'est-à-dire le décloisonnement en sous-groupes de besoins combiné à l'enseignement explicite, est celui qui présente le plus fort potentiel d'efficacité pour favoriser la réussite des élèves, particulièrement ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Les résultats obtenus lors de trois situations d'écriture effectuées par les élèves en septembre, en janvier et en mai nous permettront d'en mesurer l'efficacité au terme de l'année scolaire.

**M<sup>me</sup> France Dubé est professeure et chercheure au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal.**

### Références bibliographiques

- CASTLE, S., C. BAKER DENIZ et M. TORTORA. « Flexible grouping and student learning in a high-needs school », *Education and Urban Society*, vol. 37, n<sup>o</sup> 2, 2005, p. 139-150.
- CROS, F. *L'innovation scolaire*, Paris, INRP, 2001.
- DANVERS, F. *700 mots-clefs pour l'éducation*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1992.
- DESBIENS, J.-F. « To loop or not to loop? », contribution à une réflexion sur les stratégies d'encadrement des élèves, *Vie pédagogique*, n<sup>o</sup> 128, septembre-octobre 2003, p. 53-55.
- GAUTHIER, C. et autres. *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de la littérature*, Québec, Université Laval, 2004.
- HOFFMAN, J. « Multiage teachers' beliefs and practices », *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 18, n<sup>o</sup> 1. 2003, p. 5-17.
- HUTMACHER, W. *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n<sup>o</sup> 36, 1993.
- McCOLLUM, P. et autres. *Failing children : Finding alternatives to in-grade retention (policy brief)*, San Antonio, Texas, Intercultural Development Research Association, 1999.
- MEIRIEU, P. *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF éditeur, 1990.
- PERRENOUD, P. *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002.
- RAPPA, J. *Presentation to the national education Commission*, National Education Commission on Time and Learning, Attleboro, Massachusetts, District scolaire D'Attleboro, 1993.
- ROEGIERS, X. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, avec la collaboration de J.M. DE KETELE, Bruxelles, De Boeck, 2000.
- ROUX, J.-P. « Analyse interlocutoire, dynamiques interactives et étude des mécanismes des progrès cognitifs en situation asymétrique de résolution de problèmes », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, n<sup>o</sup> 3, 2003, p. 475-501.
- SLAVIN, R.E. « When does cooperative learning increase student achievement? », *Psychological Bulletin*, vol. 94, n<sup>o</sup> 3, 1983, p. 429-445.
- SWANSON, H.L. et D. DESHLER. « Instructing adolescent with learning disabilities: converting a meta-analysis to practice », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 36, n<sup>o</sup> 2, 2003, p. 124-135.
- TAYLOR, G.-R. *Educational Interventions and Services for Children with Exceptionalities. Strategies and Perspectives*, Springfield, Illinois, Charles C. Thomas, 2000.
- WRIGHT, J. et K.-S. CLEARY. « Kids in the tutor seat: building schools' capacity to help struggling readers through a cross-age peer-tutoring program », *Psychology in the Schools*, vol. 43, n<sup>o</sup> 1, 2006, p. 99-107.

# Les connaissances scientifiques prescrites dans trois programmes du primaire : une illustration

Émilie Morin, Barbara Bader et Martine Mottet

Quelles connaissances scientifiques les élèves devraient-ils posséder à la fin du primaire? Voilà une question qui suscite l'intérêt du public et des enseignants et qui est aussi régulièrement soulevée lors de la publication d'enquêtes nationales et internationales sur les acquis scolaires des jeunes.

Au fond, cette question concerne les finalités de l'enseignement des sciences au primaire : devrait-on viser la maîtrise de connaissances précises ou plutôt le développement d'attitudes et de compétences? Ces deux finalités, souvent présentées comme contradictoires, nous semblent plutôt complémentaires. On sait qu'il y a peu d'intérêt à enseigner aux élèves un grand nombre de connaissances scientifiques s'il s'agit seulement de les mémoriser pour un examen sans les avoir mobilisées en situation. Il nous semblerait donc fructueux de proposer aux enseignants un ensemble de connaissances et de principes scientifiques bien choisis, concernant la nature et les objets techniques courants, par exemple en les associant clairement aux compétences à développer. Un tel programme guiderait efficacement les enseignants dans leurs activités de planification et d'évaluation des apprentissages.

Jusqu'à tout récemment, aucune connaissance scientifique précise n'était prescrite dans le Programme de formation de l'école québécoise du primaire. Le document *Progression des apprentissages en science et technologie* visant à apporter des précisions sur les connaissances à acquérir au primaire vient d'être publié par le MELS (2009). Nous croyons qu'il est nécessaire de poursuivre la réflexion sur cette question. À cet effet, nous proposons ici des éléments de comparaison entre le programme du Québec, celui de la France – un programme francophone bien étoffé sur le plan des contenus prescrits – et celui de la Finlande, un pays où les élèves performant très bien en science et technologie<sup>1</sup>.

## Le programme scolaire : un guide pour les enseignants

Le programme scolaire devrait aider les enseignants à prévoir ce qu'ils doivent enseigner et évaluer, et comment le faire. Or, que trouvent-ils dans les programmes de sciences pour le troisième cycle du primaire (ou l'équivalent dans les programmes français et finlandais)? Pour répondre à cette question, nous exposons la structure des trois programmes, sous forme de tableau d'abord, afin de situer les savoirs dans leur contexte, et nous présentons les connaissances liées au thème du corps humain dans chacun d'eux, à titre d'illustration de notre propos.

## Comparaison des programmes et documents d'accompagnement

Québec	France	Finlande
<p><b>Programme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Compétences transversales</li> <li>■ Domaines généraux de formation</li> <li>■ Éducation préscolaire</li> <li>■ Domaines de connaissances</li> <li>■ Discipline : <i>Sciences et technologies</i></li> <li>■ Compétences disciplinaires</li> <li>■ Savoirs essentiels (connaissances et stratégies)</li> </ul> <p><b>Progression des apprentissages</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ L'univers matériel</li> <li>■ La Terre et l'espace</li> <li>■ L'univers vivant</li> <li>■ Stratégies</li> </ul>	<p><b>Programme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Domaines transversaux</li> <li>■ Domaines disciplinaires</li> <li>■ Champ disciplinaire : <i>Sciences expérimentales et technologie</i></li> <li>■ Objectifs</li> <li>■ Champs du savoir</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Savoirs scientifiques</li> <li>■ Compétences devant être acquises en fin de cycle</li> </ul> <p><b>Documents d'application</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Thèmes</li> <li>■ Fiches connaissances <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Compétences spécifiques</li> <li>■ Commentaires</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Fiches connaissances</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Éléments du programme</li> <li>■ Difficultés provenant des liens avec le vocabulaire courant</li> <li>■ Difficultés provenant des idées</li> </ul>	<p><b>Programme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Thèmes intégrateurs</li> <li>■ Groupe de sujets : <i>Étude de l'environnement et de la nature</i></li> <li>■ Objectifs</li> <li>■ Sujet : <i>L'individu et la santé</i></li> <li>■ Principaux contenus à enseigner</li> <li>■ Bonne performance à la fin de l'année scolaire</li> </ul>

	préalables des élèves <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Quelques écueils à éviter lors des observations et des manipulations</li> <li>■ Connaissances</li> <li>■ Pour en savoir plus</li> <li>■ Réinvestissement, notions liées</li> </ul>	
--	---	--

### Le Québec

Rappelons d'abord que le *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation du Québec 2001) est divisé en plusieurs sections, comme il est indiqué dans le tableau ci-dessus. Les connaissances disciplinaires doivent être mobilisées en situation, de manière à concourir au développement progressif des compétences, cela en fonction également d'intentions éducatives rattachées aux domaines généraux de formation (DGF). Les DGF correspondent à des questions de société et touchent également des préoccupations quotidiennes. Le programme propose, par exemple, un rapprochement entre l'enseignement de la sexualité et le domaine Santé et bien-être, mais sans donner plus de précisions quant aux contenus notionnels visés.

En science et technologie, les compétences disciplinaires sont :

- « Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique;
- Mettre à profit les outils, objets ou procédés de la science et de la technologie;
- Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie » (MEQ 2001, p. 145).

Les savoirs essentiels sont constitués de connaissances et de stratégies. Les connaissances liées au corps humain sont :

- « L'organisation du vivant
  - Système reproducteur de l'homme et de la femme
- Les transformations du vivant
  - Croissance et développement de l'homme et de la femme
- La transformation de l'énergie chez les êtres vivants
  - Pyramides alimentaires
- L'interaction entre l'être humain et son milieu » (MEQ 2001, p. 159-160).

Quant aux stratégies indiquées, ce sont par exemple « formuler des questions » et « prendre conscience de ses représentations préalables » (MEQ 2001, p. 160-161).

Tous ces éléments sont toutefois très généraux et ne réfèrent pas à des contenus notionnels en sciences que les élèves devraient comprendre ou mobiliser adéquatement en fin de cycle.

Le document *Progression des apprentissages* (2009) présente, pour chacune des années du primaire, les différentes connaissances prescrites à développer. On peut entre autres y lire, relativement au corps humain :

- « Décrire les fonctions de certaines parties de son anatomie (ex. : membres, tête, cœur, estomac)
- Expliquer la fonction sensorielle de certaines parties de l'anatomie (peau, yeux, bouche, oreilles, nez)
- Décrire des changements physiques propres à la puberté » (MELS 2009, p. 11)

Ces connaissances demeurent présentées de manière indépendante des compétences et des stratégies prescrites dans le programme.

### La France

En France, le programme constitue le principal document de référence (Centre national de documentation pédagogique (CNDP) 2002c). On propose également aux enseignants, comme on le voit dans le tableau, des « Documents d'application » et des « Fiches connaissances », qui contiennent les précisions nécessaires à la mise en œuvre du programme.

Dans la discipline Sciences expérimentales et technologie, le programme propose différents champs du savoir et précise les connaissances scientifiques correspondantes à traiter en classe. Ainsi, pour le champ du savoir « Le corps humain et l'éducation à la santé », les savoirs scientifiques sont :

- « Les mouvements corporels (fonctionnement des articulations et des muscles);
- Première approche des fonctions de nutrition (digestion, respiration et circulation);
- Reproduction des humains et éducation à la sexualité;
- Conséquences à court et à long terme de notre hygiène; actions bénéfiques ou nocives de nos comportements (notamment dans l'alimentation);
- Principes simples de secourisme : porter secours, en identifiant un danger, en effectuant une alerte complète, en installant une personne en position d'attente;
- Une information sur l'enfance maltraitée est effectuée chaque année » (CNDP 2002c, p. 246).

Figurent également au programme 17 compétences devant être acquises en fin de cycle, dont 7 réfèrent directement à des connaissances précises, telles que « avoir retenu et compris les principes élémentaires des fonctions de nutrition et de mouvement à partir de leurs manifestations chez l'homme » (CNDP 2002c, p. 249).

Les contenus scientifiques sont présentés dans les *Documents d'application* (Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche (MJENR) 2002a) et dans les *Fiches connaissances* (MJENR 2002b). Sur les 26 fiches, 5 concernent le thème du corps humain.

Y figurent des difficultés que les élèves pourraient éprouver à l'égard du vocabulaire, leurs conceptions initiales, des écueils à éviter lors des observations et des manipulations, des connaissances en rapport avec le thème, ainsi que des suggestions de réinvestissement. Dans la fiche *Nutrition animale et humaine : digestion et excrétion*, on mentionne concernant les conceptions initiales des élèves, que pour eux,

« l'intérieur du corps fonctionne comme un sac clos. Les aliments tombent sous l'action de la pesanteur, circulent librement et apportent directement "à manger" aux organes » (MJENR 2002b, p. 24). Les fiches permettent également à l'enseignant de mettre ses connaissances à jour. En voici un exemple : « Oxygène et gaz carbonique sont les noms d'usage courant. La nomenclature chimique utilise les termes de dioxygène et dioxyde de carbone. » (MJENR 2002b, p. 25)

Les documents connexes au programme sont donc directement liés aux connaissances prescrites et offrent à l'enseignant des informations complémentaires utiles pour orienter son enseignement.

### La Finlande

En Finlande, le programme du primaire, soit le *National Core Curriculum for Basic Education 2004*, peut être adapté par chaque école selon ses propres priorités. Les sections les plus importantes concernent les thèmes intégrateurs et les disciplines.

Les thèmes intégrateurs, qui permettent de combiner l'enseignement de plusieurs disciplines, sont associés aux objectifs et aux principaux contenus à enseigner.

Les objectifs sont formulés en termes de compétences, auxquelles on associe des connaissances spécifiques. Voici les compétences relatives au thème du corps humain :

- « L'élève connaîtra les éléments de base concernant l'anatomie humaine et les fonctions vitales;
- L'élève respectera les autres dans leur propre développement, reconnaîtra et identifiera les caractéristiques de la puberté et comprendra la sexualité humaine;
- L'élève réfléchira à des questions concernant le développement, la diversité humaine et les interactions sociales. » (Finnish National Board of Education 2004, p. 176)<sup>2</sup>.

Quant aux principaux contenus associés à l'anatomie, aux fonctions vitales, au développement et à la santé de l'être humain, ce sont :

- « La structure et les principales fonctions vitales du corps humain; la reproduction; les changements physiques, psychologiques et sociaux accompagnant la puberté;
- Le respect et la protection du corps humain de chacun; les facteurs qui améliorent et détériorent la santé humaine; les variations individuelles dans le développement sexuel;
- Les facteurs sociaux associés aux relations humaines et au contrôle des émotions; la tolérance; les droits et responsabilités des enfants d'âge primaire. » (Finnish National Board of Education 2004, p. 177).

Le programme décrit finalement ce qu'est une bonne performance à la fin de l'année scolaire, en reprenant les éléments de contenu :

« L'enfant saura comment examiner les changements en rapport avec son propre développement, expliquer ce que sont la puberté et les changements dans le développement sexuel des garçons et filles et donner des exemples des manifestations possibles de ces changements individuels. » (Finnish National Board of Education 2004, p. 178)

### Points à retenir

Les programmes français et finlandais ont ceci en commun qu'ils définissent les connaissances prescrites et y associent des compétences, des objectifs d'apprentissage, des intentions éducatives, des difficultés de compréhension anticipées ou des démarches d'enseignement.

Par exemple, le programme français propose comme compétence « que l'élève soit capable de concevoir et construire un modèle matériel simple rendant compte de façon approchée du rôle des muscles antagonistes dans le mouvement d'une articulation » (MJENR 2002a, p. 19). La compétence est clairement liée à une connaissance prescrite. Quant aux connaissances scientifiques, elles sont liées aux difficultés que pourraient rencontrer les élèves; par exemple : « L'expression "petite graine", parfois utilisée avec les jeunes élèves pour désigner le spermatozoïde, peut créer des confusions puisque la graine, chez les végétaux, est déjà elle-même le produit d'une fécondation. » (MJENR 2002b, p. 26) On trouve une approche analogue dans le programme finlandais. Ainsi, on souligne que l'élève devra être capable, à la fin de l'année scolaire, de « donner des exemples illustrant pourquoi et comment l'être humain dépend de la nature pour se nourrir » (Finnish National Board of Education 2004, p. 178).

Autrement dit, en France comme en Finlande, on indique clairement comment les connaissances prescrites devraient être enseignées et évaluées. L'enseignant peut ainsi, à notre sens, bien comprendre quels doivent être les acquis scolaires de l'élève et mieux planifier son travail.

Récemment, les connaissances que les élèves devraient acquérir à chaque année du primaire ont été définies par le MELS (2009). Elles sont tout de même demeurées indépendantes des compétences et stratégies du programme.

### Conclusion

Ainsi, dans le programme scolaire québécois, il nous semble que des liens plus explicites entre stratégies d'enseignement, compétences disciplinaires et connaissances ciblées permettraient l'élaboration de situations d'apprentissage-évaluation (SAÉ) plus significatives. Des éléments concernant les conceptions initiales et les difficultés d'apprentissage à anticiper contribueraient également à bonifier le programme. Un tel enrichissement pourrait contribuer à enrichir la progression des apprentissages en sciences tout au long du primaire et à une certaine uniformisation des apprentissages d'une école à l'autre.

En ce sens, plusieurs SAÉ pour le primaire ont été déposées récemment sur le site Projets interdisciplinaires : science, technologie, environnement, société (PISTES) [[www.pistes.org](http://www.pistes.org)] pour associer l'apprentissage de connaissances scientifiques au développement des compétences prévues au programme, en tenant compte de certaines intentions éducatives des DGF et de conceptions initiales d'élèves. Nous espérons que ce type de ressource pourra être utile en classe et contribuera à enrichir la culture scientifique des élèves du primaire.

M<sup>me</sup> Émilie Morin est chargée de cours à l'Université Laval et M<sup>mes</sup> Barbara Bader et Martine Mottet sont professeures à la même université. Toutes trois collaborent au site Projets interdisciplinaires : science, technologie, environnement, société (PISTES).

### Références bibliographiques

BUSSIÈRE, Patrick, Tamara KNIGHTON et Diane PENNOCK. *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE*, Ottawa, Ressources humaines et développement social Canada, 2007, 111 p.

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE. *Sciences et technologie. Cycle des approfondissements (cycle 3)*, Paris, Centre national de documentation pédagogique, 2002a, 32 p.

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE. *Fiches connaissances, cycles 2 et 3*, Paris, Centre national de documentation pédagogique, 2002b, 48 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Progression des apprentissages*, Science et technologie, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009, 14 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, 360 p.

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE. *Qu'apprend-t-on à l'école élémentaire? Les nouveaux programmes*, France,



1. Selon une étude du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), conduite par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en 2006, en Finlande, les élèves de 15 ans se classent au premier rang en sciences.
2. Nous avons traduit les extraits du programme finlandais présentés.

## L'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle : l'expérience d'une école novatrice en lecture

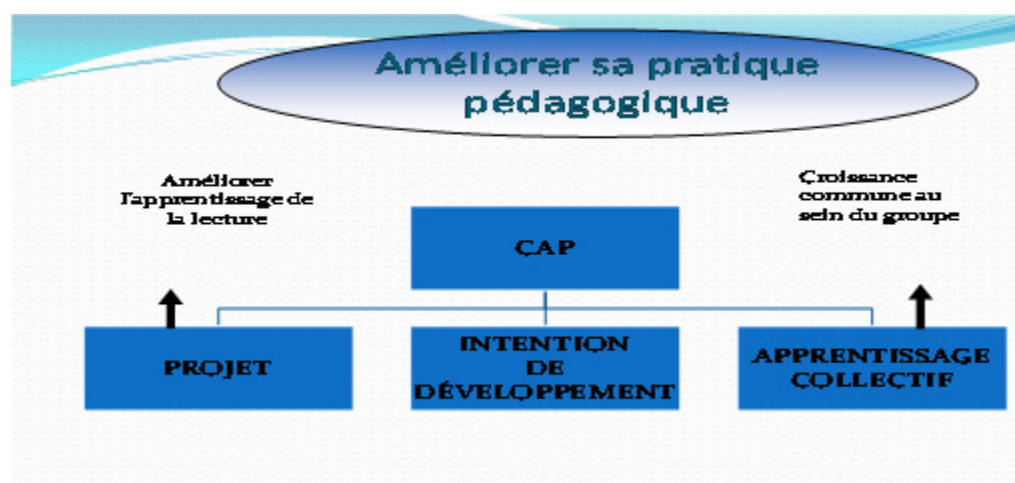
Martine Leclerc, Nathalie Clément et André C. Moreau

Dans un contexte où les enseignants se doivent de considérer les besoins de plus en plus diversifiés de leurs élèves, il convient de reconsidérer les structures traditionnelles au sein de l'école. Le travail des enseignants, souvent effectué de façon solitaire, doit être revu pour favoriser le partage des connaissances et la créativité par le biais d'un travail d'équipe où les membres apprennent les uns des autres et modifient leurs pratiques. C'est ce qu'on appelle travailler en *communauté d'apprentissage professionnelle* (CAP). Dans le présent article, nous présentons une expérience positive en lecture liée au travail en CAP vécue à l'école Saint-Paul, de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais.

Dans la plupart des écoles nord-américaines, les enseignants, qui possèdent une certaine autonomie dans plusieurs secteurs de leurs activités, travaillent de façon isolée depuis des décennies. De nos jours, certaines nouvelles pratiques encouragent plutôt une structure de l'école qui met à profit l'interdépendance et l'interaction professionnelles des enseignants (Roy et Hord 2006). C'est par l'expression *communauté d'apprentissage professionnelle* qu'on désigne ce mode de fonctionnement des écoles qui mise sur la collaboration de tous les intervenants et qui encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires des élèves.

L'école Saint-Paul s'est investie dans un projet qui visait à mettre en place une CAP qui favoriserait le travail en équipe-cycle pour améliorer chez les élèves l'apprentissage de la lecture (voir la figure 1). Cette équipe comprenait la directrice de l'école, cinq enseignantes et deux orthopédagogues œuvrant au premier cycle du primaire. Au cours des années 2007-2008 et 2008-2009, une vingtaine de rencontres ont été organisées, où l'accompagnement et le soutien pédagogique étaient assurés par une conseillère pédagogique et une personne-ressource de la région.

Figure 1 : La communauté d'apprentissage à l'école Saint-Paul



### Quelques repères théoriques

Pour mettre en place une communauté d'apprentissage professionnelle, de nombreux changements s'imposent. La littérature sur le sujet (Hall et Hord 1987; Hord 1997; Leclerc et Moreau 2008; Miller 2005; Wenger 1998) propose six indicateurs de ces changements :

1. La vision du personnel de l'école est centrée sur la réussite de tous les élèves.
2. On met en place des conditions physiques et humaines qui permettent aux enseignants de collaborer, d'apprendre et de partager ensemble.
3. La culture au sein de l'école doit en être une de partage.
4. Il faut qu'il y ait manifestation de leadership de la part de la direction, mais également de la part des enseignants.

5. La diffusion de l'expertise et l'apprentissage collectif doivent faire partie des buts visés.

6. Les thèmes abordés doivent être centrés sur l'apprentissage des élèves<sup>1</sup> (Leclerc et Moreau 2009).

À partir de l'ensemble de ces indicateurs, lorsqu'une école s'engage dans cette démarche, il est possible de suivre son évolution au fil des mois dans ses trois stades, soit l'initiation, l'implantation et l'intégration. Ces points de repère sont utiles pour reconnaître les éléments sur lesquels l'équipe doit travailler pour pouvoir progresser.

### Changements

Au cours de ces deux années de travail en communauté d'apprentissage professionnelle à l'école Saint-Paul, plusieurs changements ont été vécus par l'équipe.

#### 1) Connaissances et compétences en enseignement de la lecture

- Les enseignantes se considèrent maintenant beaucoup plus compétentes, car elles ont non seulement acquis de nouvelles connaissances sur l'enseignement efficace de la lecture, mais également un nouveau langage. Elles ont appris à mettre des mots sur certains concepts, ce qui a grandement favorisé l'harmonisation des pratiques d'une classe à l'autre.
- Elles ont modifié certaines pratiques afin de mieux profiter du temps de classe pour valoriser l'apprentissage de la lecture. Par exemple, elles ont ajouté à la routine du matin une période de lecture autonome ou de lecture aux élèves.
- Elles remplissent maintenant les fiches d'observation individualisées de Clay (2003) pour repérer les forces et les faiblesses de chaque élève en lecture et ainsi déterminer le niveau de chacun. Grâce à ces fiches, chaque enseignante peut créer son profil de classe pour mieux cibler les interventions à privilégier. Par exemple, elles utilisent des bacs dans lesquels elles ont classé les livres selon les niveaux de lecture. Ainsi, lorsque l'élève choisit un livre, il peut en tenir compte.
- Elles ont mis en place un système qui incite les élèves à lire davantage. L'utilisation de sacs de lecture permettant les échanges réguliers de livres en classe et l'emploi d'un carnet de lecture pour favoriser la réflexion chez les élèves sont maintenant des pratiques courantes. Plutôt que d'utiliser du matériel commercial, elles fabriquent, avec les élèves, des référentiels qui ont une signification plus concrète pour les enfants.
- Elles font désormais une plus grande différenciation pédagogique. Les équipes d'élèves sont formées en fonction du niveau en lecture et les regroupements sont flexibles. Lorsqu'un élève change de niveau de livre (Clay 2003), il change de groupe. Cette façon de faire tient compte des besoins spécifiques des élèves qui évoluent au fil des jours. Grâce à cette démarche, les enseignantes affirment pouvoir mieux cibler les besoins des élèves en lecture et faire plus d'enseignement en sous-groupes. L'enseignement magistral et le manuel de classe ont été délaissés au profit d'un enseignement authentique fait à partir de textes qui correspondent aux besoins et aux champs d'intérêt des élèves. Les enseignantes travaillent maintenant de façon plus stratégique : au lieu de chercher à tout faire, elles interviennent de manière plus spécifique, en examinant d'abord les points de convergence entre les élèves pour cibler les notions maîtrisées, et déterminent ensuite ce qui devrait faire l'objet d'un approfondissement. « Nous ne suivons plus la méthode (proposée dans le manuel scolaire) comme on le faisait. Nous avons un texte à lire à partir des livres nivelés, sans suivre le manuel d'une page à l'autre... Les thèmes sont plus courts et nos interventions également et elles sont adaptées selon les élèves. »

#### 2) Cheminement de l'équipe

- La démarche a eu une influence considérable sur le climat de travail. En effet, se rencontrer une fois par mois pour discuter des apprentissages des élèves, pour s'approprier un nouveau langage en explorant les concepts essentiels à l'apprentissage de la lecture et pour développer de nouvelles compétences dans ce domaine est une activité qui favorise un certain rapprochement entre les individus. Les enseignantes apprennent à se faire davantage confiance et à partager leurs préoccupations pour profiter de l'expertise des autres. Elles ont ouvert symboliquement la porte de leur salle de classe pour qu'une collègue puisse venir observer ou pour que le travail de l'orthopédagogue se fasse davantage dans leur classe. La spécialiste souligne qu'elle a participé aux évaluations en classe et qu'elle a pu cibler certains élèves qui avaient beaucoup de difficulté. Non seulement les enseignantes ont appris à se connaître, mais elles ont appris à connaître davantage tous les élèves du cycle.
- Les rencontres collaboratives ont aussi constitué un terrain propice aux échanges d'idées et ont amené les enseignantes à s'entraider pour résoudre des situations problématiques liées aux apprentissages des élèves en ce qui a trait à la lecture. Elles savent qu'elles peuvent maintenant davantage compter les unes sur les autres et profiter de l'expertise de l'équipe entière. Chaque personne peut aller au-delà des apprentissages individuels et vivre des apprentissages collectifs.



Les enseignantes ont plus souvent des discussions portant sur la pédagogie. Elles échangent sur ce qui se passe dans leurs classes, qu'elles se trouvent au salon du personnel ou ailleurs. Elles discutent beaucoup plus de situations pédagogiques et expriment davantage leurs opinions lors de situations informelles.

- Elles soutiennent que le travail en CAP les amène

à concevoir un projet commun rattaché à la réussite en lecture et à ne plus viser uniquement des actions individuelles. En apprenant à connaître tous les élèves du cycle, elles travaillent plus souvent en concertation et cherchent à maximiser le temps d'enseignement en lecture d'une année à l'autre, en ciblant des apprentissages essentiels et en harmonisant leurs façons de faire.

### 3) Répercussions sur l'élève

- L'élève profite maintenant d'une approche centrée sur ses besoins d'apprentissage en lecture. Cela est attribuable au fait que les enseignantes font une plus grande différenciation pédagogique. Grâce aux données d'observation (Clay 2003), l'équipe est en mesure de se questionner sur le profil de chaque élève, de repérer plus tôt ceux qui ont des difficultés et de leur proposer des sessions intensives pour qu'ils puissent progresser.
- Certains élèves qui avaient de difficultés en lecture se sont améliorés de façon surprenante. Les enseignantes croient que cela découle des changements de pratiques qui tiennent dorénavant compte du concept de « zone proximale de développement » (Vygotsky 1980). Il s'agit de la zone dans laquelle l'élève peut résoudre, avec de l'aide, un problème qu'il n'aurait pu résoudre seul. Cela le place ainsi constamment en situation de réussite.
- L'incidence de la démarche sur la motivation de l'élève à lire est frappante. Les enseignantes estiment que selon ces nouvelles façons de faire, les élèves sont valorisés, ont une meilleure estime d'eux-mêmes et sont fiers de leurs apprentissages.



### Conclusion

À la fin de ce projet, qui s'est déroulé sur deux ans, plusieurs commentaires favorables ont été exprimés au regard du travail en communauté d'apprentissage professionnelle à l'école Saint-Paul, relativement au soutien apporté dans les changements de pratiques, à la plus grande cohésion dans l'équipe et aux répercussions positives sur l'apprentissage de la lecture chez les élèves. Toutefois, on doit souligner certaines difficultés liées à la mise en place de ce mode de fonctionnement. D'abord, les rencontres collaboratives nécessitent des ressources financières pour que les enseignantes disposent de *temps de qualité* et que ces rencontres puissent avoir lieu pendant la journée de travail. De plus, l'efficacité des rencontres collaboratives sera perceptible dans la mesure où les enseignantes réinvestiront en classe les propositions faites par leurs collègues à la suite des apprentissages collectifs effectués et qu'elles réfléchiront sur leur propre pratique.

Les impacts positifs d'un tel changement incitent à revoir la formation continue que les enseignants reçoivent qui, de nos jours, dans la plupart des commissions scolaires, est encore très centralisée et fortement axée sur l'acquisition de connaissances et non sur le transfert de celles-ci dans la pratique. De plus, les sessions de formation sont généralement fortement orientées vers l'apprentissage individuel des enseignants et non vers l'apprentissage collectif. Dans le but d'amener les enseignants à développer une certaine autonomie lors de ces rencontres et pour que celles-ci soit productives, il est essentiel de mettre en place une structure qui soutienne le travail d'équipe, qui facilite les échanges entre les enseignants et qui encourage l'interdépendance à l'égard des résultats des élèves. Ce n'est qu'à ces conditions que l'on pourra parler véritablement de communauté d'apprentissage professionnelle qui vise la réussite pour tous.

Enfin, puisque cette expérience s'est avérée profitable pour le personnel et pour les élèves, elle mériterait d'être répétée sur une plus grande échelle, particulièrement dans des milieux défavorisés, à l'instar de celui de l'école Saint-Paul, où les enseignants doivent relever des défis de taille compte tenu des besoins criants de la clientèle.

**Les coauteurs sont rattachés à l'Université du Québec en Outaouais. Martine Leclerc et André C. Moreau sont professeurs au Département des sciences de l'éducation et Nathalie Clément est doctorante en éducation.**

### Références bibliographiques

- CLAY, M. *Le sondage d'observation en lecture-écriture*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2003.
- HALL, G. E. et S. M. HORD. *Change in Schools. Facilitating the Process*, New York, SYNY, 1987.
- HORD, S. M. *Professional Learning Communities : Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, Texas, Southwest Educational Development Laboratory. 1997.
- LECLERC, M. et A. C. MOREAU. *Vers la réussite en littératie : Où en sommes-nous? Cadre théorique*, Gatineau, Université du Québec en Outaouais, 2008.
- LECLERC, M. et A. C. MOREAU. « La réussite des élèves en lecture au cœur du travail collaboratif », *Le journal de l'immersion*, vol. 31, n° 1, 2009, p. 24-31.
- MILLER, L. *Communautés d'apprentissage professionnelles. Un modèle d'enseignement en équipe. Pour parler profession*, [En ligne], 2005 [[http://www.oct.ca/publications/pour\\_parler\\_profession/juin\\_2005/plc.asp](http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/juin_2005/plc.asp)] (septembre 2008).
- ROY, P. et S. M. HORD « It's everywhere, but what is it? Professional learning communities », *Journal of School Leadership*, n° 16, 2006, p. 490-501.
- VYGOTSKY, L. *Mind in Society: The Development of Higher Psychosocial Processes*, Cambridge (MA), Harvard, University Press, 1980.
- WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, CUP, 1998.

1. On trouve une description complète des indicateurs dans M. Leclerc, *L'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle à l'école Saint-Paul*, Gatineau, Université du Québec en Outaouais, 2009.  
Disponible en ligne : [[www.uqo.ca/erli](http://www.uqo.ca/erli)]

*Y* comme yug, qui signifie joindre et unir, en sanskrit  
*O* comme observer son harmonie et son équilibre  
*G* comme gérer son bien-être harmonieusement  
*A* comme apprendre à se concentrer sur son ressenti

### **C'est quoi, au juste, le yoga?**

Que ce soit dans les dessins animés, dans les films ou encore dans la publicité, les médias ont intégré cette science ancienne, fondée sur un système qui permet de développer une unité entre le corps, l'âme et l'esprit. Les centres de yoga qui se multiplient à travers la province tendent à nous démontrer l'engouement des yogis!

Dans un univers où émerge une conscience aiguë de notre environnement, la pratique du yoga s'inscrit naturellement, puisqu'au-delà des postures et des exercices de respiration et de relaxation, elle nous mène à un sentiment d'unité avec notre environnement. Cette pratique n'est associée à aucune religion, bien qu'elle soit intégrée à la culture hindoue de façon quotidienne.

De plus, elle ne donne lieu à aucune compétition. Chaque personne est invitée à commencer au niveau de sa forme personnelle et progresse selon son propre rythme, en fonction de son humeur liée au moment présent.

### **Le yoga et les enfants : sont-ils compatibles?**

Les enfants sont centrés sur le présent et sur l'action immédiate. Ils entrent donc de plain-pied dans les séances où ils vont faire un exercice avec leur corps. Ils sont comme des petites boules d'énergie et de véritables éponges devant leurs émotions et celles qui s'expriment dans leur environnement. Bien souvent, une émotion mal vécue va générer toutes sortes de comportements que nous ne sommes toujours pas à même de régler.

Développer des stratégies qui amènent l'enfant à se calmer lui-même est l'une des meilleures façons de développer son autonomie et de prendre conscience des comportements inadéquats qu'il fait subir à son entourage ainsi qu'à lui-même.

Considérons, par exemple, un enfant très agité ou qui est sous l'emprise d'une grosse colère. Nous avons tous eu l'occasion de constater la capacité démesurée d'un enfant à vivre un moment de rage. Que lui propose-t-on pour se calmer? La plupart du temps, on l'invite à aller dans sa chambre ou à faire un tour à l'extérieur... Mais on peut aussi lui proposer des postures de relaxation qui vont apaiser son système nerveux et ralentir son rythme cardiaque. Le lien étant qu'il reconnaisse son propre besoin et qu'il trouve la position qui va l'aider. Cela peut également être vécu à titre de prévention, lorsque nous sentons que l'émotion en cours sera mal gérée.

### **Exemple d'une position :**

Assis sur les talons, on plie son corps aux hanches et on se penche vers l'avant en relâchant les épaules. On descend vers le plancher et on pose son front sur le sol ou on le tourne d'un côté pendant un moment, puis de l'autre. On place les mains de chaque côté du corps, ou encore devant la tête.

En fait, le yoga est un moyen parmi bien d'autres que l'on peut utiliser pour arriver à la maîtrise de soi-même. Nous pouvons aussi proposer à l'enfant d'aller faire le tour de la maison, lorsque nous sommes chez nous; mais cela est plus difficile lorsque nous sommes en classe!

Les séances de yoga favorisent la santé, le tonus, l'équilibre, la concentration et l'harmonie.

Contrôler les fluctuations du mental par les postures conduit à une stabilité émotionnelle et à la clarté de l'esprit.

Le tableau ci-dessous illustre les effets positifs du yoga sur les enfants et, par le fait même, sur les adultes.

### **Les bienfaits du Yoga :**

#### **Mentaux :**

- Concentration
- Créativité
- Paix intérieure
- Meilleure estime de soi
- Adaptabilité au changement

#### **Physiques :**

- Flexibilité
- Mobilité
- Force
- Habileté à relaxer
- Meilleur sommeil
- Stabilité physique
- Conscience de son corps dans l'espace
- Équilibre

- Stimulation de l'équilibre entre les deux cerveaux
- Stimulation du système endocrinien

#### **Spirituels :**

- Conscience et sentiment d'être un tout avec son environnement

#### **Émotifs :**

- Meilleur contrôle des réactions
- Réduction du stress
- Diminution de l'anxiété

#### **Comment concilier le yoga avec l'élève et la classe?**

Dans une classe, nous avons quatre murs, 25 pupitres et autant de différences sur le plan des modes d'intelligence, des façons d'apprendre ou des stratégies pour se calmer.

Si l'on considère les bienfaits énumérés dans le tableau plus haut, comment pouvons-nous, au quotidien, intégrer cette pratique? Plusieurs expériences sont en cours à travers la province. Elles nous démontrent qu'il y a une volonté d'élargir les horizons classiques de ce que doit être une école et d'ouvrir des perspectives nouvelles aux jeunes. Bien entendu, chaque milieu aura d'abord établi avec soin quels sont les besoins de son environnement et déterminera ensuite quelle sera la meilleure activité pour son milieu en fonction de l'intention visée. Si nous nous référons aux écrits et à la recherche sur le décrochage scolaire, il est fort intéressant de constater que plusieurs écoles sont en rapport étroit avec ce que nous disent les experts du milieu.

En effet, certains indicateurs sont en corrélation avec la réussite scolaire. Parmi ceux qui correspondent à l'enseignement du yoga, on retrouve les apprentissages sociaux et les habitudes de vie. Avoir des relations positives avec ses pairs ou avec ses enseignants constitue un facteur de protection sur le plan de l'engagement vers les apprentissages et la gestion de ses comportements. Le bien-être émotionnel ainsi que des habitudes de vie saines et équilibrées mènent à une meilleure réussite scolaire, tout comme une bonne capacité à générer des solutions devant une situation complexe. Il sera pertinent de faire le lien avec les témoignages concernant l'expérience du yoga en milieu scolaire.

#### **À quoi répond la pratique du yoga?**

- **L'expérience de Sainte-Anne-les-Îles : le yoga répond à un besoin de bien-être**

Depuis cinq ans, à l'école Sainte-Anne-les-Îles, à Sainte-Anne-de-Sorel (Commission scolaire de Sorel-Tracy), tous les groupes d'élèves, de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année, participent à un cours de yoga qui est intégré à l'horaire. Ils ont un local dédié à ce projet et des tapis pour tout le monde. Des cours du soir parents-enfants ont aussi été offerts l'année dernière. Les jeunes ont une heure de cours aux deux semaines, jusqu'à concurrence de dix cours par année. Les frais sont payés en partie par l'école et en partie par le programme École en santé, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Le cours est donné par une professeure titulaire de yoga.

Lors d'une entrevue téléphonique, la directrice Sophie Vigneault nous dresse un portrait très vivant : « Le yoga a été intégré à l'horaire régulier, en plus des deux heures d'éducation physique déjà en place, car nous notions un besoin de réduire l'anxiété chez les élèves et de développer leur capacité de concentration. Nous avons la volonté de le rendre accessible à tous et pas seulement aux élèves qui ont la chance de faire des activités parascolaires. »

Des effets positifs ont été constatés par l'enseignant d'éducation physique, entre autres que les élèves étaient plus souples et plus flexibles depuis qu'ils avaient des cours de yoga. Les enseignants assistent au cours, quelques-uns y participent et d'autres encadrent les élèves. La plupart du temps, certains enseignants reprennent les techniques de respiration dans la classe et sont très satisfaits du programme. La directrice soumet chaque année un sondage aux parents et aux élèves sur la question de poursuivre ou non les cours de yoga : « Ils y répondent avec beaucoup d'intérêt et souhaitent continuer. Cependant, quelques garçons de 5<sup>e</sup> année sont plus réticents, car ils aimeraient une activité avec plus d'action. »

(On peut lire, en annexe, des commentaires d'élèves, de parents et d'enseignants.)

- **Le yoga répond à un besoin de composer avec les élèves actuels. Expérience de Julie Roy, enseignante de 2<sup>e</sup> année à l'école La Sapinière**

Travaillant depuis une vingtaine d'années dans le milieu scolaire, Julie Roy constate que le visage de l'éducation a bien changé. Le rôle de l'école est différent. Les réalités familiales sont différentes, l'enfant lui-même est différent. Au centre de ces bouleversements, les milieux (familial, scolaire, parascolaire) sont aux prises avec des défis toujours grandissants pour répondre adéquatement aux besoins des jeunes. « En plus du soutien des ressources que je qualifie d'extérieures (psychologue, travailleur social, etc.), je voulais une autre façon de rejoindre l'enfant pour lui permettre d'actualiser son plein potentiel. »

Depuis quatre ans, elle intègre le yoga de façon quotidienne dans la classe. Elle souhaite atteindre cet enfant nouveau qui « crie son mal-être par des comportements, des attitudes, des silences qui traduisent son inconfort et le manque de modèle adéquat pour exprimer ce qu'il vit à l'intérieur de lui. Lui offrir une façon différente de trouver, en lui, un équilibre dans ce dédale de comportements sous réactifs ou surréactifs ».

M<sup>me</sup> Roy souhaite « ancrer l'enfant en lui, en le reconnectant avec cet espace connu, sécuritaire et accessible en tout temps. Lui donner des racines pour éviter qu'il se sente ballotté d'une émotion à une autre ou d'une situation à une autre. Lui permettre de trouver cette assise pour mieux ressentir et mieux décoder ce qui se passe en lui et ce qu'il vit ». « À le vivre de façon personnelle, je constate que le yoga est un merveilleux outil pour réintégrer le corps, reconnaître la juste place que doivent tenir les pensées et pour stabiliser les émotions. Il permet de se sentir moins fragmenté et divisé à l'intérieur. » En classe, elle utilise des *mudras* (position des doigts qui travaillent sur des circuits énergétiques dans le corps), des histoires de yoga, des postures, des respirations, des étirements et un profond travail sur les émotions. « À partir de cette expérience quotidienne, ce que je souhaite, c'est que tout ce qui se vit dans la classe soit yoga : que le langage, les regards, même le code de vie soient teintés d'accueil, d'ouverture, de coopération et d'acceptation de ce qui est. Le yoga permet de sortir d'une forme de compétitivité, puisque dans cette pratique, il n'y a pas une façon unique de faire ou une posture parfaite; il n'y a que l'attitude et la posture du moment. » À tout moment de la journée, les élèves peuvent s'y référer pour se rencontrer ou pour se recentrer. À chaque fois, ils vont chercher, pour un instant, des particules de calme qui leur permettent d'être à leur meilleur. Tout le monde en bénéficie.

Les capsules de yoga sont dispensées au besoin, en fonction du ressenti du moment. M<sup>me</sup> Roy me chuchote que c'est perdre du temps pour en gagner : « Je gagne ensuite sur le climat, la gestion de classe et les périodes de transition. »

Pour elle, l'expérience est riche : « Les élèves les plus difficiles ou les plus réticents finissent par y trouver un bénéfice, mais il faut être patient. Ils y goûtent à petites doses, pour avoir le goût d'y retourner ensuite... Mais il faut considérer que ce n'est pas facile d'aller vers son

intérieur ou vers son agitation. Il faut prendre le temps de s'accueillir et d'accueillir l'enfant. »

■ **Nathalie Pelletier, professeure de yoga certifiée, donne des cours à la Commission scolaire Marie-Victorin et répond à un besoin de concentration. (Écoles Sainte-Claire et George-Étienne Cartier)**

C'est avec beaucoup de passion que cette enseignante de yoga a présenté un projet à l'école George-Étienne Cartier. « L'ouverture du directeur, M. Michel Proulx, fut décisive », me dit-elle.

En effet, on avait prévu un horaire fixe où chaque enseignant avait le choix de recourir aux services de M<sup>me</sup> Pelletier à raison de 30 minutes par semaine, dans la classe ou dans un local aménagé avec des tapis. « Toute l'école a participé et l'activité se poursuit maintenant depuis 5 ans! »

Les enseignants peuvent répéter les exercices de respiration dans la classe, en utilisant les postures. Nathalie indique que « son plus beau cadeau » est de constater que des élèves manifestant des troubles de comportement disent parfois à leur éducateur qu'ils veulent faire quelques respirations pour se calmer. Elle cite également en exemple une élève qui « pose son crayon quand elle sent qu'elle n'est plus là, elle fait quelques respirations et retrouve sa concentration ».

Sa façon de procéder est spontanée, malgré un programme sommaire des exercices à faire. Elle les nuance en fonction de l'âge : « Avec les plus petits, nous faisons les positions du yoga sous la forme d'une histoire. Avec les postures qui réfèrent à des animaux, il est aisé de trouver mille et une histoires! »

L'évaluation des enseignants confirme qu'ils sont tous satisfaits; et ils en redemandent après avoir constaté les effets positifs que la pratique du yoga procure sur la concentration.

Plusieurs autres établissements ont fait appel à cette enseignante. Elle travaille aujourd'hui dans trois autres écoles où l'attrait des bienfaits du yoga devient un point de mire.

Elle a également animé des ateliers auprès des éducatrices du service de garde de la commission scolaire. Elle leur a proposé un atelier « yoga et massage », où elle leur démontre comment se servir, dans les périodes de transition, des postures et d'autres exercices pour faciliter le retour au calme et à la paix.

■ **Soleil Guérin, professeure certifiée, offre des cours de yoga en activités parascolaires pour répondre à un besoin de lâcher-prise. (École Lambert-Closse, Commission scolaire de Montréal)**

Sur inscription volontaire et réunis par tranche de deux ans d'écart, les élèves de cette école peuvent s'inscrire à des cours de yoga. La plus forte participation est celle du groupe des 6-8 ans qui, selon M<sup>me</sup> Guérin, ont « le goût de la découverte ». Elle a autant de garçons que de filles dans les cours qu'elle donne quatre fois par semaine. L'enseignante constate avec beaucoup d'ouverture que le yoga procure à certains enfants un grand bien-être. Elle nous donne un exemple : « J'avais un élève qui parlait tout le temps pendant le cours et qui posait des questions de façon incessante. Avec le temps, il a fini par me confier qu'il avait tout le temps du bruit dans sa tête, mais que lorsqu'il faisait du yoga il "entendait le silence". » Ce témoignage fort touchant s'accompagne également de beaux échanges où des élèves parlant le sanskrit sont capables de traduire oralement les chants entendus durant les périodes de méditation autour des chandelles. L'interaction est donc une pratique courante qui marque également les périodes où l'on discute de son vécu et de ce que l'on ressent. Si, par exemple, un élève dit : « Mon grand-père est mort... », M<sup>me</sup> Guérin souligne qu'il arrive alors que « tous les grands-pères meurent pendant une période... » Les moments de visualisation où l'on essaye de faire prendre conscience des respirations profondes et de visualiser des objets avec la couleur et la forme de leur choix sont tout aussi pertinents. Elle a rencontré une enfant qui « avait une carte grise... Il lui était impossible d'imaginer dans sa tête; il a fallu lui apprendre à visualiser! Tout un défi, mais qui fut concluant à la fin ».

Les enfants s'abandonnent pendant le cours, car ils vivent toute la journée des tensions en fonction des horaires et des performances à atteindre. Ils viennent faire du yoga dans une perspective de lâcher-prise qui a des bienfaits quand ils retournent à la maison. Plusieurs parents ont constaté qu'après le cours de yoga, ils passent une belle soirée en famille; les enfants sont plus détendus et les tensions accumulées durant la journée ont disparu.

■ **Expérience d'une mère de famille, enseignante reconvertie en professeure de yoga et pour qui cette pratique répondait à un besoin personnel**

C'est à titre d'enseignante au primaire et au préscolaire que France Hutchison a commencé ses classes. Mère de trois enfants, dont une fille dysphasique, elle a étudié plusieurs techniques d'éducation holistique et a travaillé en collaboration avec plusieurs spécialistes afin d'offrir à sa fille une éducation mieux adaptée au caractère spécifique de son développement. Le yoga fut une véritable découverte, autant pour elle que pour ses enfants.

Voici son témoignage :

« Semez une pensée, elle devient une action. Semez une action, elle devient une habitude. Semez une habitude, elle devient un destin. »  
Swami Sivananda

Beaucoup d'enfants obtiennent des résultats scolaires insatisfaisants. C'était l'une de mes constatations lorsque j'ai entrepris ma carrière d'enseignante au primaire. À ce moment, je n'avais pas toutes les connaissances que je possède maintenant. Il m'arrivait parfois même de me sentir impuissante devant les troubles d'apprentissage des enfants. Ma formation universitaire m'avait fourni une base. Par contre, je ne m'étais pas préparée à recevoir autant d'enfants qui avaient des troubles d'apprentissage. Selon des statistiques récentes, il y a environ, dans les écoles du Québec, 15 % des enfants qui ont des difficultés à assimiler l'enseignement. Il arrive fréquemment que l'on ait, dans une classe, plus de 3 élèves sur 25 qui nécessitent des mesures d'adaptation scolaire. À titre d'enseignante, je me devais de trouver des pistes de solution pour aider ces élèves à mieux apprendre. J'ai bien vite réalisé que la façon qu'avaient ces élèves d'apprendre était différente de celle des autres élèves qui eux, réussissaient bien. Ce n'est que lorsque ma propre fille a été diagnostiquée dysphasique avec hyperactivité et déficit de l'attention que j'ai décidé de faire des recherches plus approfondies sur les nouvelles façons de lui enseigner. D'autant plus que son cas était beaucoup plus sévère que ceux que j'avais vus auparavant; la situation m'a donc, en quelque sorte, dirigée dans cette direction.

J'ai expérimenté toutes sortes de méthodes conventionnelles, incluant des séances de réadaptation avec des spécialistes (orthophonistes, ergothérapeutes, orthopédagogues et autres). Les progrès étaient minces. C'est à ce moment que j'ai compris qu'il me fallait essayer quelque chose de plus. Je me suis alors tournée vers des méthodes d'intervention dites *holistiques*. Pourquoi? Parce qu'avec le temps, j'ai compris que mon enfant vivait des désordres dans son corps. Elle ne semblait pas y être à l'aise. Elle était hypersensible à certains bruits, ce qui pouvait provoquer une agitation. De plus, par moments, ses comportements étaient inexplicables. Nous pouvions alors faire des liens avec son environnement.

Le yoga est l'une des techniques qui a fonctionné pour mon enfant.

Cette pratique lui a permis de se recentrer sur elle-même, tout en réduisant l'attention qu'elle portait à ce qui la dérangeait à l'extérieur, et l'a beaucoup aidée à diminuer son anxiété et à augmenter sa confiance en elle. J'ai compris que les techniques et les mouvements de yoga que nous lui avons enseignés lui ont permis aussi de libérer certaines tensions dans son corps. De plus, je pouvais lui suggérer certains exercices de respiration avant même que ses crises surviennent. C'était donc un excellent outil de prévention.

L'expérience de France Hutchison par rapport à l'enseignement du yoga et de sa philosophie est la suivante :

« Il est selon moi très important d'intégrer des exercices de yoga ou des postures qui amèneront les enfants à devenir plus conscients de

leur corps. Ces postures aident les enfants à centrer leur énergie et elles facilitent les apprentissages, puisque les enfants deviennent plus disponibles à apprendre.

Il est important de faire aussi des activités physiques qui augmentent le rythme cardiaque des enfants. Ces derniers, combinés au yoga, pourraient constituer la combinaison idéale pour aider les enfants à mieux gérer leur stress et à développer de meilleures stratégies pour diminuer leur anxiété et leur impulsivité, et surtout, pour gérer et comprendre ce qu'ils vivent. Mieux comprendre ses émotions, développer des capacités de gestion de son stress et de sa concentration, voilà des ingrédients clés pour maximiser ses chances de réussite. Je recommande d'intégrer le yoga dans les activités quotidiennes, par exemple dans les salles de classe, lors des moments de transition ou avant les activités qui exigent une concentration particulière. Les périodes de yoga peuvent ne durer que quelques minutes, mais ces moments pourraient faire toute une différence sur le plan de l'estime de soi de nos enfants. Ma fille de 10 ans est dysphasique et dyspraxique avec déficience intellectuelle. Elle présente de lourdes difficultés d'apprentissage et est hyperactive. Le yoga a été pour elle une façon de mieux contrôler ses réactions impulsives et surtout d'apprendre à centrer son attention sur elle-même et moins sur tout ce qui l'entoure. Quoi de mieux que de pratiquer "l'arbre", "le chien" ou "le chat" et de voir les bienfaits de ces postures toutes simples sur le comportement et la gestion de la frustration que vit mon enfant à cause des difficultés liées à ses perceptions sensorielles. »

C'est ainsi qu'à partir d'un besoin personnel, M<sup>me</sup> Hutchison a développé la méthode *PédaYoga*, qui s'adresse aux enseignants, aux éducateurs et aux parents.

Les trousseaux et guides qu'elle a produits lui ont permis de transmettre sa passion et de permettre à tous de pratiquer le yoga et d'en ressentir ses bienfaits.

### **Que nous dit la recherche au sujet du yoga?**

M<sup>me</sup> Sonia Lupien, fondatrice et directrice du Centre d'études sur le stress humain, à l'Université de Montréal, s'est entretenue avec nous au sujet de la pratique du yoga dans les milieux scolaires. D'après elle, « le yoga n'est pas une panacée pour lutter contre le stress ». Chacun réagit en fonction de sa personnalité et de ses besoins physiologiques. En effet, une personne plutôt extravertie peut avoir de la difficulté à se centrer sur elle-même. Au lieu de diminuer le stress, ce type d'exercice provoque un taux d'hormone anormal qui va directement au cerveau. Ces hormones en trop grande quantité peuvent engendrer des problèmes de santé. Faire face à un événement stressant, une dispute ou un harcèlement, mobilise de l'énergie que nous devons dépenser pour nous sentir mieux par la suite. En se stockant, l'énergie provoque un effet de marmite à pression! Nous avons souvent tendance à croire que le contraire du mot *stress* est *relaxation*. Or, c'est une erreur! Faire face au stress demande une réponse de résilience où nous disposons de plusieurs choix pour évacuer une tension trop élevée. En fait, le corps réagit; pour faire face à l'adversité, il crée de l'énergie supplémentaire et il a besoin d'évacuer les hormones en surplus. Les enfants ne savent pas toujours comment retrouver leur équilibre.

Qu'est-ce qui serait le plus approprié pour diminuer ou enlever ce stress? M<sup>me</sup> Lupien dit que la course est l'un des moyens efficaces pour diminuer le stress. En effet, courir serait un bon moyen pour se débarrasser de « la mauvaise énergie ».

Ainsi, le yoga ne conviendrait pas à tous les enfants. Il serait judicieux, selon elle, de donner le choix aux élèves entre plusieurs activités susceptibles d'avoir des effets libérateurs de stress. Elle propose, en plus de la course, le chant dans une chorale. Le diaphragme qui se dilate, lorsque l'on chante, produit un effet permettant au corps de libérer les hormones du stress. L'idéal serait que les élèves puissent danser en chantant; toutes les fonctions libératrices seraient ainsi à l'œuvre!

Concernant les effets du yoga sur la concentration, la détente ou autre, la chercheuse admet que les enfants qui ont un profil adapté à ce genre de pratiques vont développer des aptitudes supplémentaires pour leur croissance personnelle. Chez d'autres profils, toutefois, il se peut même que l'estime de soi entre en conflit avec l'activité. Un enfant qui n'arrive pas à maîtriser les mouvements ou à mobiliser son énergie face à la demande pourrait éprouver un complexe devant son inaptitude.

M<sup>me</sup> Lupien conclut que nous sommes tous différents; et accepter ce fait conduit à la nécessité d'offrir des choix afin que chaque individu trouve sa voie vers le lâcher-prise, la relaxation, le bien-être et la concentration.

Exposer les jeunes le plus tôt possible à une multitude de choix leur permettra de trouver plus vite une réponse à leur besoin.

### **Conclusion**

Nous avons donné quelques exemples de pratiques du yoga dans différents milieux et de façons dont elles peuvent y être intégrées. Elles répondaient toutes à des besoins spécifiques et ont pu nous donner un aperçu du comment et du pourquoi inclure le yoga dans les écoles. Plusieurs intervenants qui œuvrent dans différents milieux, au Québec, nous ont écrit pour témoigner de leurs expériences. Le paysage des écoles évolue et inclut maintenant la recherche de croissance personnelle. Chaque nouvel ajout qui permet à un enfant de mieux réussir, à l'intérieur du système éducatif, est un cadeau qu'on lui donne pour la vie!

Pour terminer, deux citations à méditer :

*Chaque goutte de sève contient la plénitude de l'arbre entier.* Maharishi Mahesh Yogi

*Si vous ne préparez pas votre champ comme il faut, vous ne pouvez pas avoir une bonne récolte. De même, si vous ne préparez pas votre corps et votre mental suffisamment par la méditation, vous ne pourrez pas atteindre la paix intérieure.* (Poésie / sagesse n° 1417 : [Paramahansa Hariharananda](#) (mystique indien, [hindouisme](#), [Kriya Yoga](#)), Habibpur 1908, Miami 2002.

### **Annexe 1 : Commentaires d'élèves, de parents et d'enseignants**

#### **Projet de yoga à l'école Sainte-Anne-les-Îles Commentaires des élèves**

##### **Aimes-tu le yoga?**

- Oui, cela fait changement du français et des mathématiques! (Geneviève, 6<sup>e</sup> année)
- Non, parce que moi, j'aime beaucoup bouger, et non me détendre. (Jessica, 6<sup>e</sup> année)
- Oui, parce que l'on fait la pirouette vers l'arrière et j'aime ça. (Emy, 1<sup>re</sup> année)
- Non, j'ai mal partout à la fin de la journée! (Marjolaine, 5<sup>e</sup> année)
- Oui, ça me relaxe et je suis plus concentrée. (Karolane, 6<sup>e</sup> année)
- Oui, j'aime ça, car il n'y a pas de bruits dans mes oreilles. (Roseline, maternelle)

##### **Vois-tu des avantages à pratiquer le yoga?**

- Je suis souple. Je peux ensuite apprendre les mouvements à mon père. (Rebecca, 4<sup>e</sup> année)
- On s'amuse dans le calme. (Charlie, maternelle)
- Cela me donne des abdominaux. (Lévite, 5<sup>e</sup> année)

- Ça m'aide à être plus attentive en classe et ça me détend. (Mathilde, 3<sup>e</sup> année)
- Oui, quand je retourne travailler en classe, je me sens plus réveillée, plus calme. (Audrey, 1<sup>re</sup> année)
- Ça me relaxe et quand j'ai mal à la tête, mon mal de tête s'en va. (Laurie-Kim, 1<sup>re</sup> année)
- Ça aide à ma concentration. (Geneviève, 6<sup>e</sup> année)

#### Qu'apprends-tu dans tes cours de yoga?

- J'apprends à faire des efforts. (Xavier, maternelle)
- J'apprends à me relaxer et à me concentrer. (Britany, 4<sup>e</sup> année)
- J'apprends à détendre mes muscles et à décompresser. (Jessica, 6<sup>e</sup> année)
- J'apprends à me calmer et à vider mes idées dans ma tête. (Laurie-Kim, 1<sup>re</sup> année)
- Pendant les exercices, si mon corps est mal placé, le professeur me montre la bonne façon de faire pour que j'aie une meilleure posture pour ne pas me blesser. (Audrey, 1<sup>re</sup> année)
- J'apprends plein de mouvements drôles et durs quelquefois. (Laurianne, 5/6<sup>e</sup> année)
- J'apprends à garder mon équilibre et à être calme. (Alison, 4<sup>e</sup> année)
- J'apprends à maîtriser ma respiration. (Jérémy, 5<sup>e</sup> année)

### Projet de yoga à l'école Sainte-Anne-les-îles Commentaires des parents

#### Que pensez-vous des cours de yoga auxquels participe votre enfant?

- Je remplacerais le cours de yoga par un cours d'éducation physique qui permettrait de faire bouger les enfants davantage. (Ghislain Bélanger, père d'Antoine)
- C'est une bonne façon de se détendre et de se sentir bien dans son corps. (Élise Larochelle, mère de Philémon et Marie-Anne)
- Personnellement, j'adore le yoga. Il faut toutefois adapter l'approche pour les enfants pour que ce soit ludique et encourageant. (Marie Rousseau, mère de Margo)
- Je suis à 100 % d'accord. S'il y a quoi que ce soit qui peut les faire relaxer dans la journée, il faut le faire et le yoga est bon pour la posture, la concentration, etc. (Annie Godin, mère d'Emmy)
- Je suis à 100 % pour, à cause de ses bienfaits pour le corps autant que pour l'esprit. (Karine Bibeau, mère de Frédérique)
- Je crois qu'ils sont très aidants pour les enfants. Ils leur permettent un temps d'arrêt, une manière de recentrer leurs énergies. C'est merveilleux. (Geneviève Bibeau, mère de Raphaël et Jérémy)
- Il est très intéressant de faire travailler les enfants autrement que par le modèle traditionnel. Je pense que ça développe chez eux d'autres compétences. C'est une façon intéressante de leur apprendre à se détendre, à se concentrer en faisant une activité physique... Bref, de les faire travailler autrement qu'assis sur une chaise. En plus, ils aiment ça! C'est une belle initiative. (Mélanie Cantara, mère de Xavier)
- C'est très bien. Un bon moyen de relaxer et de se concentrer tout en faisant un exercice physique. (Céline Péloquin, mère de Jérôme)
- Quelle belle ouverture de la part de l'école! Que du bon pour nos enfants. (Geneviève Bourgault, mère de quatre enfants)
- Je trouve cela bien pour mon enfant, car elle ne se détend pas souvent. Elle bouge toujours. (Julie, mère de Jessica)
- C'est bien. Mickael me montre souvent ce qu'il a fait et ça lui permet d'être calme et patient. (Marie-France Hamel, mère de Mickael)
- Je crois que c'est très bien, que ça permet aux enfants de faire une pause entre le français et les mathématiques, par exemple. (Brigitte Cartier, mère de Laurie-Kim)
- Nous trouvons que c'est une excellente activité pour travailler la motricité et la coordination. (Luc-André Lussier, père de Charles)

NDLR : Tous les parents cités ont autorisé par écrit la publication de leurs commentaires.

### Commentaires des enseignants

- Après une séance de yoga, les enfants sont plus détendus, plus concentrés, plus équilibrés et ils se laissent moins facilement distraire.
- Praticqué avant un examen, le yoga calme les anxieux et permet à tous les élèves de mieux se centrer sur la tâche à accomplir.
- J'ai remarqué que le yoga aidait les élèves hyperactifs à surmonter leurs tensions et leurs sautes d'humeur.
- La plupart de mes élèves aiment le yoga et ceux d'entre eux qui le pratiquent depuis plusieurs années sont plus souples et plus habiles dans l'exercice des postures; ils adoptent une respiration plus appropriée et ils ont une meilleure technique de relaxation.
- Je souhaite que les cours de yoga se poursuivent parce qu'ils permettent aux élèves d'avoir une meilleure représentation



mentale, une concentration supérieure dans leur travail et un meilleur équilibre physique et émotionnel. »

Rachel Valois, enseignante en 3<sup>e</sup> année

- Les élèves, en très grande majorité, aiment le yoga; ça leur permet de bouger, de s'étirer, de relaxer. L'enseignante qui donne le cours est disciplinée et structurée : les enfants savent quoi faire et comment le faire. Ils ne risquent pas de se blesser en faisant incorrectement ou en exagérant une posture.
- Ils apprennent à mieux connaître les possibilités de leur corps et leurs mouvements s'améliorent en cours d'année. Plus ils ont commencé jeunes, plus ils sont habiles et motivés.
- Après un cours de yoga, j'observe que mes élèves sont plus réceptifs et plus calmes; ils travaillent donc mieux. »

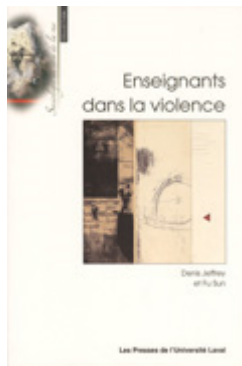
Martine Guilbault, enseignante en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année

[estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca](mailto:estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca)

Consulter les [photos de cet article](#).

## Enseignants dans la violence

JEFFREY, Denis et Fu SUN. *Enseignants dans la violence*, Québec, PUL, 2006.



La violence est un phénomène omniprésent dans la culture. En fait, elle prend plusieurs formes explicites et implicites qui préoccupent depuis toujours les citoyens des sociétés démocratiques. Le milieu scolaire n'échappe pas aux phénomènes de la violence et les différents acteurs de l'éducation ne sont certes pas insensibles à ces manifestations. Ils sont néanmoins, bien malgré eux, de la violence physique et psychologique qui s'exprime dans leur environnement. Or, ces acteurs cherchent d'une manière méthodique des solutions pratiques pour restreindre cette violence. Une meilleure compréhension du phénomène est un impératif pour ceux qui ont à cœur l'harmonie de leur milieu scolaire. L'ouvrage de Denis Jeffrey et Fu Sun vient répondre à ce besoin de mieux comprendre le phénomène de la violence, et plus particulièrement, de celle subie par les enseignantes et les enseignants.

Les auteurs ont mené une étude quantitative auprès de 529 jeunes enseignantes et enseignants en insertion professionnelle, portant sur leur perception de la violence dans les écoles secondaires francophones du Québec. Le but de la recherche était de découvrir s'il existait un lien significatif entre les violences subies par les enseignantes et les enseignants et leur désir de changer de métier. Nous savons d'ores et déjà que vingt pour cent d'entre eux quittent la profession durant les cinq premières années de travail. Plusieurs vivent de graves problèmes dans leur pratique, tels que de l'anxiété et de la fragilité émotive, un sentiment d'insécurité dans l'école, la croyance que la direction doute de leurs compétences, une piètre qualité des relations avec les pairs, un manque de sentiment d'appartenance et la constatation de l'insatisfaction du milieu scolaire. Pour les auteurs, l'enquête démontre bien que la violence qu'ils vivent peut contribuer au désir de quitter l'enseignement s'ils n'ont pas de soutien dans leur travail. Cela signifie qu'un enseignant victime de violence et qui ne se sent pas soutenu par son milieu scolaire risquera plus qu'un autre de quitter la profession. Les enseignantes et les enseignants ont droit à leur intégrité dans l'exercice de leur fonction, comme le stipule l'article 46 de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne, qui affirme que « toute personne qui travaille a droit, conformément à la loi, à des conditions de travail justes et raisonnables qui respectent sa santé, sa sécurité et son intégrité physique » (p. 3). Les directions scolaires ont donc le devoir de veiller au respect de cet article en donnant l'appui nécessaire à leur personnel, plus particulièrement à ceux qui sont en processus d'insertion professionnelle. Or, les répondants au questionnaire s'entendent pour déclarer que les autorités scolaires sont parfois dépassées par les situations de violence et craignent la réaction des parents, mettant donc rarement en œuvre des actions pour défendre les enseignantes et les enseignants victimes de propos ou de comportements violents. Certes, cela demeure une perception négative des répondants et une raison de plus pour que les directions scolaires redoublent de vigilance à cet égard.

L'étude arrive à démontrer – avec des données empiriques à l'appui – que la violence vécue par les enseignantes et les enseignants a de multiples causes et est devenue un véritable problème dès la fin des années 80. Les auteurs affirment que la formation universitaire des futurs maîtres ne les prépare pas à gérer les situations de violence avec les élèves, les parents, leurs collègues et les membres de la direction de l'école. Certes, les enseignantes et les enseignants ne sont pas assez naïfs pour croire que des situations de violence ne pourraient se manifester à l'école, mais les résultats de la recherche montrent que la réalité qu'ils constatent est bien différente de la perception qu'ils avaient du milieu scolaire quand ils ont fait le choix d'y travailler. Le contact avec les manifestations de la violence à l'école est souvent brutal et ils sont parfois dépassés et impuissants face aux événements d'indiscipline, d'insulte, d'agression, de harcèlement et d'intimidation, n'étant ni des policiers ni des éducateurs spécialisés. Ils peuvent même se sentir coupables et ne plus se trouver à l'aise ou à leur place dans cette profession qui leur a demandé de longues années d'études. Les auteurs dénoncent le préjugé tenace dans le milieu scolaire qui prétend que seulement les enseignantes et les enseignants sans expérience ou ceux considérés comme incompetents subissent de la violence. On associe à tort la violence au manque de connaissance des élèves et du milieu scolaire ou à une mauvaise gestion de classe. En fait, les situations de violence à l'école sont insidieuses et peuvent toucher n'importe qui. Évidemment, ceux qui sont fragilisés émotionnellement ou qui sont trop rigides, voire agressifs et irrespectueux envers les élèves, sont plus à risque que les autres. D'autant plus que les enseignantes et les enseignants n'aiment pas se plaindre lorsqu'ils sont victimes de violence, de peur d'être taxés d'incompétence par les autres membres du personnel scolaire. Ils préfèrent alors garder le silence. Mais le mal est fait, puisque leur autorité est déjà menacée, ainsi que leur intégrité physique, psychologique ou morale.

Denis Jeffrey et Fu Sun explorent les différentes théories sur la violence, comme celle de René Girard, pour qui la violence a ses origines dans la rivalité mimétique entre les humains. Il y a aussi la théorie psychanalytique de Sigmund Freud, qui reprend le célèbre aphorisme de Thomas Hobbes : « L'homme est un loup pour l'homme. » La violence se caractérise aussi par un excès des passions dans la philosophie et la littérature ancienne. Elle prend sa source dans le chaos, la loi du plus fort ou du talion, l'envie, la haine, la jalousie, l'injustice, la démesure, la cruauté, l'exclusion, le mensonge, l'hypocrisie, l'impolitesse, etc. Les humains n'ont pas la même sensibilité relativement aux situations de violence, ainsi que l'affirmait déjà Épictète : « Ce ne sont pas les choses qui nous troublent, mais l'opinion que nous nous en faisons. » (p. 49). Ce qui peut être violent pour les uns n'a pas nécessairement les mêmes effets néfastes pour les autres. La perception et l'interprétation de la violence diffèrent donc, parce qu'il existe différentes structures de mentalité dans les diverses sociétés de la planète. Les auteurs concluent que « l'homme n'est ni ange ni bête, selon le mot de Pascal. Si la violence est un possible de l'homme, il faut dire en

contrepartie que la bonté est aussi un possible de l'homme. Cela nous ramène à l'obligation morale d'un constant travail symbolique sur soi, auprès des autres, avec les autres, pour orienter l'énergie de vie de chacun, aussi grandiose soit-elle, dans la construction pacifique de sociétés justes et égalitaires » (p. 53). C'est pourquoi Jeffrey et Sun préconisent l'application des principes de la non-violence, bien qu'il soit difficile d'éradiquer complètement les pulsions de la violence transmises depuis des millénaires. Les enseignantes et les enseignants doivent être conscients que la violence comporte plusieurs facteurs biopsychosociaux et qu'elle transparaît dans la relation pédagogique avec les élèves. La prudence est de mise dans l'exercice qu'ils font de leur autorité, qui n'est pas sans limites dans un contexte où l'éducation sera toujours traversée par des situations de violence; ils ont toutefois le devoir d'imposer les normes sociales et les limites à des élèves qui parfois y résistent ou les refusent systématiquement par la voie même de la violence. Les auteurs questionnent : « Jusqu'où peuvent-ils aller pour contenir un élève qui perturbe constamment l'ordre de la classe? Jusqu'où peuvent-ils aller pour calmer un élève agité? Quelle est la meilleure réplique à un élève qui les humilie, les injurie ou les frappe? Jusqu'où l'institution scolaire peut-elle aller pour obliger un jeune à fréquenter l'école s'il a moins de 16 ans? » (p. 58). L'utilisation de la force institutionnelle, c'est-à-dire celle de l'autorité de la loi, est toujours de mise dans le processus d'éducation, parce que les enseignantes et les enseignants en sont les représentants auprès des élèves, de manière à instaurer dans la classe un climat éducatif sain et sécuritaire qui favorise le processus d'apprentissage.

Cet ouvrage a le mérite certain d'exposer la problématique de la violence en milieu scolaire ainsi que les nombreux obstacles que les enseignantes et les enseignants doivent surmonter dans l'exécution de leur tâche afin de profiter un tant soit peu du plaisir de l'enseignement. Il donne des précisions sur un sujet difficile, en informant les acteurs de l'éducation que les enseignantes et les enseignants peuvent être vulnérables et que cela a un impact certain sur leur reconnaissance sociale. Il leur fournit l'occasion d'une prise de conscience permettant de mieux structurer leur identité professionnelle dans la société québécoise. ***Enseignants dans la violence*** est donc un excellent plaidoyer pour la profession enseignante aux prises avec la problématique de la violence en milieu scolaire.

**Gervais Deschênes**

## Connaître les droits de l'enfant. Comprendre la convention relative aux droits de l'enfant au Québec

D'AMOURS, Oscar et autres. *Connaître les droits de l'enfant. Comprendre la convention relative aux droits de l'enfant au Québec*, Montréal, Éditions de la courte échelle, 2009.



Un premier ouvrage qui met en lumière les dispositions de la Convention relative aux droits de l'enfant et qui fait le point sur sa mise en œuvre au Québec et ailleurs dans le monde.

Son objectif principal est donc de réaffirmer solennellement que les droits des enfants constituent la priorité des priorités dans le monde.

Tous se remémoreront que cette convention est à l'origine de plusieurs autres instruments internationaux. Nous sommes ici dans un univers de droit qui tente d'éliminer les comportements irrespectueux des droits de la personne. À titre d'exemple, nous pouvons citer la Convention pour la protection des enfants contre l'exploitation et les abus sexuels (Conseil de l'Europe 2007). Le Québec et le Canada ont depuis longtemps reconnu les droits des enfants et cela est une préoccupation constante depuis 1977 (Loi sur la protection de la jeunesse).

Cependant, certains constats que nous pouvons faire dans la société démontrent, entre autres choses, que des mineurs sont gardés en prison avec des adultes, que de nombreux enfants vivent dans la plus grande pauvreté, ou encore que le taux de suicide est trop élevé chez les jeunes.

Le livre se présente en deux parties. Dans la première, on nous explique – outre certains termes juridiques – l'historique, la mise en œuvre et les principes de la convention relative aux droits de l'enfant. Nous y apprenons comment les pays ou les continents mettent en perspective, en fonction de leur contexte culturel, l'application de cette dernière. Il est important de noter que les états signataires ne sont pas parvenus à respecter tous les droits reconnus des enfants. Il semble que l'action en ce sens dépendrait de la volonté politique et d'un désir réel de changement des sociétés vis-à-vis des mentalités existantes.

Un comité des droits de l'enfant examine ce qui se passe dans le monde et des observations sont rendues publiques. Ce comité peut déposer des plaintes au Conseil des droits de l'homme, mais il n'a aucun pouvoir contraignant : « Ce n'est qu'une force de maintien de la paix. » (p. 15)

Les articles de la Convention sont détaillés et clairement expliqués; l'ouvrage peut ainsi entraîner une réflexion profonde chez les parents et dans la société en général.

De plus, une liste exhaustive des lois québécoises et canadiennes répertorie celles qui ont un effet sur la vie des enfants.

La deuxième partie de l'ouvrage s'intéresse plus particulièrement au contexte québécois et aux sphères suivantes : l'enfant et la famille, l'enfant et son droit de parole et d'action, l'enfant et la communauté, la protection de l'enfant, l'enfant et la justice, l'enfant et les situations d'urgence.

Les auteurs proposent des réponses à plusieurs de nos questions et nous expliquent les différences selon que l'on parle de compétence fédérale ou de compétence provinciale. En plus de fournir des renseignements sur les droits et les instances juridiques, ce livre est une invitation à la réflexion éthique, voire à la pratique d'une philosophie humaine. Des paroles d'enfants sont judicieusement placées pour illustrer les propos et sont des témoignages troublants ou touchants de situations singulières et complexes qu'ils peuvent vivre à travers le monde. Vingt ans après l'adoption de la convention, un nouveau pari est proposé, celui de respecter les termes du traité.

L'espoir réside dans la conscientisation de respecter les droits des enfants, ce qui nous mènerait finalement à respecter les droits humains partout sur la planète. Telle est la conclusion de cet ouvrage fort bien documenté.

[estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca](mailto:estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca)

BUSSIENNE, Élisabeth, TOZZI, Michel et collaborateurs. « Questions sensibles et sujets tabous », dans *Cahiers pédagogiques*, N° 477, décembre 2009.



### *Écrire pour construire le savoir et l'identité professionnelle*

Le dossier spécial des *Cahiers pédagogiques*, en décembre 2009, aborde le sujet du traitement, en contexte scolaire, de questions sensibles et de sujets tabous. Le racisme, les religions, le sexisme, l'homophobie, la violence, l'identité, l'élitisme, les croyances, la morale, la vie privée, le deuil ou la mort sont autant de questions délicates, sensibles et souvent considérées comme des sujets privés. On pose ici la question suivante : Comment apprendre à gérer l'imprévu et à discuter de ces sujets qu'on ne peut ignorer?

En éditorial, Élisabeth Bussienne et Michel Tozzi précisent que l'école ne peut pas vivre dans une bulle et s'isoler du monde. « L'école n'est pas un sanctuaire » (p. 10), elle doit apprendre à gérer les espaces où se rencontrent la vie privée et la vie publique, l'intime et le public, le rationnel et le passionnel, le personnel et le professionnel. C'est le défi que le maître doit relever dans une école dite laïque; l'institution ne peut s'y soustraire.

Nul ne peut ignorer la nature humaine et évincer les questions existentielles, sociales et identitaires. Il s'agit d'apprendre à jauger les espaces afin d'accueillir l'expression des élèves, de resituer les questions soulevées dans une perspective didactique et de savoir manier le tout avec tact et humour.

Il faut reconnaître qu'au Québec, plusieurs de ces sujets sont abordés à l'intérieur de différents cours du curriculum; les enseignants de plusieurs disciplines abordent certaines de ces questions qui soulèvent débats et controverses. Les articles du présent dossier permettent de réfléchir sur des questions sensibles et des tabous ainsi que sur des pratiques pédagogiques à mettre en œuvre et des attitudes professionnelles à adopter.

D'aucuns reconnaîtront qu'il faut éviter de franchir certaines frontières et garder le cap de l'intégrité professionnelle. À titre d'exemple, Fabrice Dhume aborde le sujet du racisme en classe; pour lui, c'est le passage du discours à la parole. La matière soulève plusieurs questions, le plus souvent d'ordre affectif. Donc, il importe que le maître agisse avec précaution afin de respecter la vérité que chacun prétend avoir et considérer l'identité par laquelle l'élève se définit. Le principe de « la responsabilité étendue » doit guider ses interventions. Il demeure qu'il y a des paramètres à considérer si l'on veut traiter ces sujets en classe : le rejet, la peur, les tabous, l'empathie, la qualité de l'écoute, etc. « Et au croisement de tout cela, il y a des peurs individuelles et des tabous collectifs, du rejet ou de l'empathie, etc. Ces questions sensibles donnent le sentiment de pouvoir plonger dans un abîme, et de s'y abîmer. » (p. 11). Pour agir, le maître doit avoir la caution de l'institution.

Peut-on penser une approche laïque du sacré? C'est la question soulevée par Françoise Lorcerie. En classe, que peut et que doit faire le maître? Que peut-il et que doit-il dire? Que peut-il et que doit-il accepter, tolérer, promouvoir ou interdire? Où sont les frontières du tolérable, de l'acceptable? On peut imaginer toute la responsabilité qu'il doit assumer, avec ses pairs et avec l'institution. La situation est semblable quand vient le temps de discuter de questions le plus souvent liées à des préjugés et à des stéréotypes, comme celle de l'homophobie. L'école ne peut pas vivre en vase clos, se retirer de la société à laquelle elle appartient.

Et comment faire face à la violence physique, morale, psychologique ou verbale? L'analyse et la réflexion de Bruno Robbes situent la problématique dans une perspective de crise de l'autorité traditionnelle dans notre société; il examine des situations et propose des réponses à caractère professionnel. Selon lui, la médiation demeure le protocole à privilégier pour gérer toute situation de violence.

Et l'exclusion, le rejet, la souffrance, l'incompréhension, la haine? Comment répondre à ces situations de violence et, en même temps, s'inscrire dans une école où une diversité d'identités est en émergence?

Marie-Laure Gérin discute des tensions et des nœuds que créent la diversité des appartenances, la variété et la multiplicité, et l'incapacité de l'école à gérer les difficultés sociales et personnelles. « Il faut beaucoup de sensibilité pour enseigner » (p. 21), conclut-elle.

Ce dossier spécial peut alimenter la réflexion des enseignants et des autres intervenants auprès des jeunes et leur proposer des pistes concrètes d'action et d'intervention. Les articles sont rédigés par des professionnels de l'éducation et sont destinés aux acteurs du milieu scolaire.

**Donald Guertin**

## La perspective des compétences

ETTAYEBI, M., R. OPERTTI et Ph. JONNAERT (dir.). *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris, L'Harmattan, 2008, 359 p.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel (dir.), avec la collaboration de R. Hatem. *Travail par compétences et socle commun*, Amiens, éditions du CRDP de l'Académie d'Amiens, 2009, 218 p. (Collection Repères pour agir, second degré).

L'Observatoire des réformes en éducation, rattaché à l'Université du Québec à Montréal, suscitait en 2007 à Montréal une rencontre internationale de valeur exceptionnelle sur le potentiel et le sens d'une éducation scolaire ciblant des compétences. L'ouvrage de M. Ettayebi et ses collaborateurs en est issu. Quiconque désire prendre à la fois du recul et de la hauteur par rapport à la banalité – et parfois même à la mesquinerie de nombre de polémiques locales hostiles – y trouvera un grand intérêt. Le souci des compétences s'y applique jusqu'à l'actualisation et l'enrichissement du curriculum dans divers pays latino-américains et africains. Si, chez nous, l'approche par compétences concerne un curriculum plutôt consolidé que retravaillé en profondeur, les divers travaux présentés ici par Philippe Jonnaert, M.-F. Legendre, Jean-Marie de Ketele (en Belgique), Charles Delorme (en France) Carmen Sotomayor (au Chili) et beaucoup d'autres nourrissent malgré tout une problématique riche et nuancée et confirment l'envergure des enjeux et la richesse du potentiel d'un horizon de compétences.

*Travail par compétences et socle commun* propose, pour sa part, une documentation pour ainsi dire professionnelle, ancrée de très près dans l'expérience d'enseignants en exercice et dans les leçons qu'eux-mêmes dégagent de pratiques pédagogiques en mouvement.

Cet ouvrage concerne spécifiquement l'école secondaire (le « collège » français, qui se trouve en parallèle avec notre 6<sup>e</sup> primaire jusqu'à la 3<sup>e</sup> secondaire inclusivement). On y trouve en particulier des pistes très concrètes qui abordent, dans une perspective de compétences, le champ des mathématiques, l'histoire, la langue, l'éducation physique et une langue seconde. Par exemple, on caractérise la progression en écriture à partir de ceintures de couleur : blanche, jaune, orange, bleue, marron, jusqu'à la ceinture noire, chacune étant détaillée avec beaucoup de finesse! Un bref tour d'horizon touchant la Suisse romande, la Finlande et le Québec évacue d'avance tout chauvinisme... Enfin, voilà un outil très inspirant pour des enseignants de la fin du primaire et du premier cycle du secondaire, pour peu que la nostalgie et l'amour du *statu quo* ne leur disent rien.

**Arthur Marsolais**

## L'hyperactivité au diapason de la musique et du français

ESSIAMBRE, Linda, Pauline CÔTÉ et Nicole CHEVALIER. *L'hyperactivité au diapason. De la musique et du français*, Presses de l'Université du Québec, 2009.



L'hyperactivité associée au trouble déficitaire de l'attention chez des jeunes présente des caractéristiques qui entraînent de nombreux problèmes de comportement et d'apprentissage ainsi que des difficultés à entretenir des relations harmonieuses avec les autres élèves et avec les adultes, sans compter des défis de taille dans l'environnement de la classe.

La thèse de doctorat dont il est ici question met en relief le lien entre l'enseignement du français et celui de la musique. L'instrument support du cours de musique est la guitare.

En faisant le parallèle entre l'enseignement du français et de celui de la musique, on veut nous démontrer que les élèves hyperactifs vont améliorer leur comportement et leur réussite scolaire. Un groupe de huit élèves du secondaire est ciblé pour cette étude.

On a choisi la musique, car selon les études en cours, il semble que les élèves hyperactifs sont centrés sur un type multisensoriel axé sur la créativité, la spontanéité et la curiosité et qu'ils privilégieraient la modalité non verbale kinesthésique dans leur conception de l'apprentissage.

Nous trouvons dans cette étude deux tableaux fort intéressants. Le premier concerne le profil des compétences du jeune affecté d'un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) dans le contexte de la mise en oeuvre du Programme de formation de l'école québécoise.

Il faut noter que les élèves ayant un TDAH obtiennent une moyenne comparable à celle des autres élèves au test de quotient intellectuel.

Toutefois, en étudiant le tableau, nous nous apercevons très vite des décalages profonds entre le profil des jeunes TDAH et les attentes relatives aux compétences transversales. D'où l'enjeu de trouver des stratégies d'enseignement adéquates pour favoriser leur réussite scolaire.

Le second tableau, fort pertinent, expose les similitudes des éléments en apprentissage de la musique et du français. Les mêmes caractéristiques se retrouvent dans les composantes psychocognitives et psychomotrices ainsi que sur les plans affectifs et sociaux. Il est troublant d'apprendre que tous les humains ont une aptitude générale à acquérir une compétence linguistique et musicale.

C'est donc sur ce registre que l'on a voulu analyser ces liens entre l'apprentissage, le comportement et la psychomotricité chez les élèves hyperactifs.

Les constats de cette étude démontrent que c'est la dimension comportementale qui semble s'être le plus améliorée chez les sujets choisis.

En effet, l'étude d'un instrument de musique requiert une maîtrise qui exige un meilleur contrôle de soi. Ce dernier devrait par la suite engendrer une meilleure concentration et, par conséquent, faciliter les apprentissages scolaires.

De plus, les élèves affirment que cette expérience leur a permis de communiquer de façon plus fluide et de ressentir un bien-être sur le plan social.

Les résultats obtenus démontrent également que, en ce qui a trait au mode d'apprentissage, le style cognitif simultané non verbal privilégiant l'image, le mouvement et l'expérience vécue est un gage de réussite. Dans ce contexte, il apparaît donc très important que ce type d'élève soit soutenu par des personnes qualifiées relativement à la problématique.

Voilà une étude porteuse d'espoir et novatrice, qui nous démontre que la volonté et la créativité sont toujours bénéfiques pour les élèves qui requièrent un type d'enseignement différent.

Un ouvrage complexe, mais qui a sa place dans le monde de l'ouverture et de l'innovation.

[estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca](mailto:estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca)

## Manifeste pour une enfance heureuse

HONORÉ, Carl. *Manifeste pour une enfance heureuse*, Paris, Marabout Éditeur, 2008, 388 p.



Lire l'ouvrage de Carl Honoré nous conduit au cœur des questionnements éthiques qu'engendre le fait d'être un jour un parent.

Les méandres de l'éducation sont nombreux et ils surgissent à chacun de nos comportements ou chacun de nos choix relatifs à nos enfants.

Carl Honoré tente dans son ouvrage de convaincre les parents, à travers les multiples témoignages internationaux, que les enfants ont une seule et unique enfance. Pour qu'elle soit la plus épanouie possible, elle doit se balancer aux sons d'une mélodie douce accompagnée d'instruments menant seulement à la créativité et à la liberté mesurée.

Ainsi, la musique de l'ouvrage se veut une ode au souffle, à la respiration, au temps qui fait mûrir par l'expérience et par la construction de choix éclairés, cette enfance si précieuse.

Passant lui-même par ses propres expériences parentales, il décline les chemins tortueux que nous empruntons pour calquer nos désirs les plus fous sur ceux de nos enfants.

Les exemples sont quelquefois caricaturaux, mais ils illustrent de façon ironique des aspects plus théoriques de l'ouvrage.

Honoré va dresser un portrait des pays occidentaux à travers différents thèmes comme la petite enfance, l'entrée en maternelle, les jouets, les examens, les devoirs, les activités parascolaires, le sport, etc.

Sur cette partition, il va dénoncer à chaque fois les parents qui s'acharnent à « trop » : trop de jouets, trop de technologies, trop d'exams, trop de cours parascolaires, pour finir par dénoncer ce trop d'ambition qui habite de si nombreux parents à l'égard de leurs enfants.

L'auteur emploie avec beaucoup de subtilité les exemples de son vécu pour nous démontrer que dans l'une ou l'autre des sphères décrites, nous avons tous eu un jour tendance à vouloir que notre petit ange soit le meilleur; ou pire, nous avons tous caressé l'idée que ce dernier pourrait devenir un génie, car son éducateur nous avait dit : « Il est doué pour son âge! »

Avec beaucoup de sagesse et une volonté d'équilibre pour chaque sujet, Honoré nous présente la plupart des thèses et antithèses, pour finir par revenir à l'idée première que nous devons laisser grandir nos enfants à leur rythme, en fonction de leur besoin propre indépendant des courants de la société et autonomes face à nos désirs parentaux.

Il est intéressant de s'attarder aux différents exemples donnés à travers le monde; l'auteur nous démontre que cette volonté de donner le meilleur aux enfants constitue un engouement et un courant dans les pays occidentaux.

La note positive retenue est celle que toutes les sociétés s'accordent sur un point : donner plus de temps libre aux enfants afin qu'ils soient plus ouverts et plus engagés cognitivement lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage.

Divers types d'école à travers le monde sont décrits, qui démontrent des résultats scolaires fort intéressants. Cependant, chaque société doit trouver, en fonction de sa culture, une école qui répondra le mieux aux critères du citoyen de demain.

Le livre se termine sur un exemple de vie en voie de guérison face à nos exigences parentales.

Un livre à offrir à tout bon pédagogue qui a entre ses mains et sous son regard des petits qui veulent apprendre en s'amusant et qui doivent aussi apprendre à s'ennuyer pour se créer une vie équilibrée.

[estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca](mailto:estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca)



### L'intégration professionnelle interculturelle dans l'enseignement : mon défi au Bénin

Jean-Philippe Ayotte-Beaudet

Abandonner le confort de sa culture et poursuivre l'apprentissage de sa profession en Afrique relève de l'audace ou de l'abandon, pour un étudiant comme moi qui effectue un stage d'enseignement de la science et de la technologie dans le contexte de sa formation universitaire à l'Université du Québec à Montréal. Les structures des systèmes scolaires du Bénin et du Québec diffèrent énormément. Dans le présent texte, je souhaite vous faire part de quelques chocs culturels auxquels j'ai été confronté comme enseignant au Bénin.

#### Contexte de départ

Ancienne colonie française, le Bénin a accédé à l'indépendance en 1960. Puis, il est passé du régime marxiste-léniniste au régime présidentiel en 1989. Marqué par la traite des esclaves jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, ce pays fait encore face à l'abus de pouvoir et à la corruption. Son économie est centrée sur son port, la pêche et l'agriculture. Il se situe en zone intertropicale, avec la savane et les montagnes au nord et la plaine côtière basse au sud, là où vit la majorité de la population. Dans ma classe bétonnée, meublée de bureaux et d'un tableau, j'ai la chance d'enseigner à dix-sept élèves de Porto Novo, la capitale, située au sud du pays. Je leur apprend les sciences de la vie et de la Terre (SVT) ainsi que les sciences physiques, chimiques et technologiques (SPCT) en classe de 5<sup>e</sup>, l'équivalent de la 2<sup>e</sup> secondaire au Québec. Le complexe scolaire Noukpo ne manque pas de me surprendre lors de mon arrivée. On y trouve des classes allant de la maternelle à l'équivalent du CÉGEP, les cours durent deux heures, le matériel pédagogique manque, les enseignants ne disposent pas de salle de travail et les poules des voisins se promènent dans la cour de l'école. Mes maîtres associés, un homme et une femme tous deux dans la trentaine, ont environ cinq ans d'expérience en enseignement. S'ils espéraient travailler en science en sortant de l'université avec une maîtrise, le manque d'emploi qui existe au Bénin les a empêchés d'accéder à ce domaine. Au Bénin, si l'on n'a pas de contacts, il est difficile d'obtenir un poste intéressant. Ils se sont donc tournés vers l'enseignement, une profession généralement peu estimée.

#### La communication

Pour un Québécois, enseigner au Bénin exige un exercice linguistique hors du commun. D'abord, je dois mettre de côté mon accent québécois pour tendre vers un mélange d'accent français, européen et africain. Comme les référents linguistiques varient, les mots utilisés prennent une toute autre signification. L'expression « Ou bien? » veut dire « N'est-ce pas? » Lorsque mon enseignante associée me soumet des propositions d'activités pour mon premier cours et me demande avec ses yeux interrogateurs « Ou bien? », plutôt que d'acquiescer, je propose autre chose, réaction qu'elle ne comprend pas. Sourire aux lèvres, nous avons fini par comprendre cette interprétation différente d'une même expression. J'en déduis qu'en arrivant dans un nouveau milieu social, il faut vite saisir les subtilités locales de la langue. Sinon, la communication et la relation pédagogique entre l'enseignant et ses élèves seront compromises. L'importance de peser ses mots et d'être conscient de ce que l'on dit prend une importance considérable. Si la barrière de la langue est moins importante au Québec, celle de la vulgarisation de concepts est à prendre avec autant d'attention que celle que j'ai dû déployer à l'étranger.

#### Le code disciplinaire

Jean-Jacques Rousseau disait du code disciplinaire qu'il forme des élèves serviles ou rebelles. Dans un contexte où l'emploi de la *chicotte*, un fouet en cuir, fait partie de la vie quotidienne, les élèves doivent nécessairement faire preuve de soumission, sans quoi les conséquences pour eux seront graves. Il n'est pas rare d'entendre dans les autres classes le son des coups assenés sur le corps ou les petits cris de jeunes qui veulent échapper à leur punition. Il m'aura suffi d'une seule fois où mon enseignante associée a décidé de punir environ sept élèves de la classe pour que je sois interpellé par cette pratique. Selon notre culture enseignante qui interdit les sévices physiques, il est difficile de demeurer insensible aux réactions des enfants face à la punition, de reprendre son sang froid et de continuer le cours. Il faut néanmoins s'adapter au code disciplinaire du pays et en tirer les leçons appropriées. Le discrédit ou l'humiliation que certains enseignants occidentaux pourraient utiliser pour motiver ou réprimander les jeunes peuvent être tout aussi marquants pour eux.

#### Les ressources matérielles

Le ministère des Enseignements primaire et secondaire a inclus dans le *Guide de l'enseignant* une grande quantité d'expériences de laboratoire à effectuer avec les élèves. Ces dernières requièrent, par exemple, un chauffe-ballon, de l'eau de chaux, des éprouvettes, une balance électronique, un bécher, une pompe à bicyclette, le corps de pompe d'une seringue, un tuyau en caoutchouc, un ballon de baudruche et une paille à pipeter. Malheureusement, aucun de ces objets n'est disponible dans l'école, faute de ressources financières. Il y a donc un énorme décalage entre ce qui est suggéré et ce qu'il est possible de faire. Dans un tel contexte, maximiser les ressources disponibles devient la solution. J'ai donc formé un comité environnemental avec des élèves qui ont organisé un projet de collecte des déchets dans le quartier de l'école. Cette activité d'éducation informelle a permis aux adolescents d'assister à des conférences mises sur pied pour l'occasion et de sensibiliser leur entourage au thème de l'environnement, tout en accomplissant une bonne action pour leur communauté. En contrepartie, à l'autre bout du monde, nous devons apprécier les

ressources mises à notre disposition et tenter de faire sortir l'enseignement des murs de l'école pour l'intégrer à la société à la manière de ce qui a été fait au Bénin.

### ***Le décalage culturel***

Heureusement, l'accès à Internet dans un cybercafé m'a permis de me documenter sur maints sujets en consultant le site de l'émission de radio *Les années lumières*, et ceux du ministère de l'Environnement, d'Équiterre ou de La Presse, par exemple. L'une de mes chroniques en début de cours concernait les recherches sur les comportements humains dans l'espace, dans l'éventualité d'une mission sur Mars en 2030. À mon grand étonnement, j'ai vu mes élèves bouche bée quand ils ont appris que l'homme avait déjà posé le pied sur la Lune. C'était là pour moi un excellent exemple de problématique interculturelle. On en retiendra que même si nos élèves émanent d'une culture plus proche de la nôtre, il ne faut jamais oublier que nos connaissances de base ne sont pas nécessairement les leurs. Intégrer des mises en contexte et des prémisses dans notre enseignement devient d'autant plus approprié.

### ***Une relation didactique euro-centrique***

En réfléchissant à la grande mission spatiale qu'une partie de l'humanité s'est octroyée, je me suis demandé pourquoi j'avais présumé que mes élèves béninois connaîtraient cette situation? J'en suis venu à la conclusion que je devais intégrer davantage leur culture pour mieux les comprendre. Mes propres repères culturels avaient brouillé ma façon de penser et de communiquer avec eux.

Malheureusement, c'est ce qui arrive beaucoup trop souvent dans nos relations avec les Africains. Comme la planète a été colonisée par l'Europe, l'eurocentrisme prédomine dans les fondements de l'éducation et dans nos rapports socioéducatifs. Cette hégémonie culturelle, volontaire ou non, vénère les cultures européennes au détriment des cultures africaines.

L'influence de l'enseignement européen se perçoit surtout en ce qui a trait aux ressources dont devraient disposer les écoles. Il faudrait mettre de côté cet inapproprié complexe de supériorité et laisser aux Africains la place qui leur revient dans la mise en place de leur système éducatif. Le Bénin, comme certains autres pays africains, gagnerait à proposer des méthodes d'enseignement plus adaptées aux conditions particulières de leur milieu, en misant sur son énorme sens de la communauté. Des stratégies d'enseignement intégrées à la communauté pourraient être valorisées, comme ce fut le cas pour le comité environnemental. Voilà pourquoi l'afrocentricité doit être davantage prise en compte dans nos réflexions. Elle vise à mettre au premier plan l'identité distincte du continent africain, pour briser le lien de dépendance qu'il entretient avec le reste du monde.

### ***Conclusion***

Ce stage imprégné de la culture béninoise laissera une marque indélébile et une valeur ajoutée dans mon style d'enseignement tout au long de ma carrière. Les différences évidentes entre les systèmes scolaires béninois et québécois me permettront d'atteindre un meilleur équilibre dans ma pratique. Ces dualités persistantes me forceront à approfondir l'identité professionnelle de l'enseignant, son rôle véritable, l'attitude qu'il doit adopter et la vision qu'il peut avoir de sa profession.

Mon intégration professionnelle interculturelle demeurera l'une des leçons les plus enrichissantes de mon séjour au Bénin. Dorénavant, je ne pourrai plus sous-estimer le choc du changement pour un être humain déraciné de son milieu. Sans de précieuses amitiés béninoises, mon intégration à leur communauté aurait pu être compromise. Un enseignant a intérêt à se questionner sur sa manière de cultiver sa sensibilité interculturelle face à l'autre, en particulier dans ses relations avec ses élèves et ses collègues. Je crois donc plus que jamais en l'importance d'offrir des ressources aux gens que l'on accueille dans une nouvelle communauté, spécialement aux immigrants. Sinon, leur intégration risque d'échouer...

De retour de ce périple, ce qui m'aura le plus touché du continent africain, c'est l'accueil chaleureux que m'ont réservé les Béninois. Malgré les difficultés auxquelles ils se heurtent, ils constituent un peuple d'une humanité admirable. Je me rappellerai cette fascination soutenue à mon égard, leur soif de découverte et leur générosité spontanée. Ils nous donnent une grande leçon d'ouverture et de sensibilité et l'occasion d'une réflexion nourrie sur l'interculturel. Dans une perspective de développement personnel et professionnel, je vous souhaite de pouvoir vivre un jour une telle expérience de travail, qui vous transformera peut-être aussi, à votre tour.

*Je souhaite remercier chaleureusement M<sup>me</sup> Gina Thésée, professeure au Département d'éducation et de pédagogie de l'Université du Québec à Montréal, qui a révisé ce texte.*

**M. Jean-Philippe Ayotte-Beaudet est étudiant en éducation à l'Université du Québec à Montréal.**

***Consulter les [photos de cet article](#).***



## Histoire de rire

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école.

Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 600, rue Fullum, 10<sup>e</sup> étage, Montréal (Québec) H2K 4L1.

Les illustrations qui suivent ont été réalisées par **Magali Cuvillier**.

1. Une maman demande à son fils de 7 ans comment s'appellent les spécialistes des yeux. Tout heureux de posséder la réponse, il s'écrie : « Ben voyons maman, les *optimistes!* »

Une maman demande à son fils comment  
s'appelle le spécialiste des yeux.

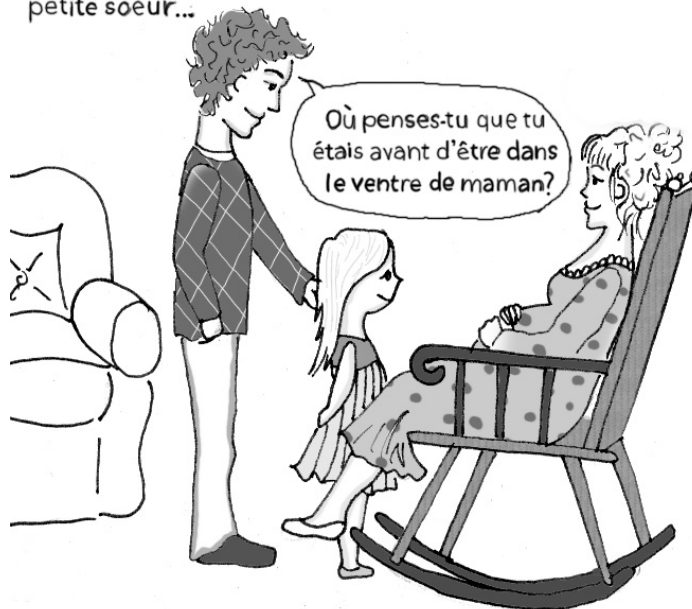




M.C


2. Un papa discute avec sa fille de 6 ans à propos de l'arrivée prochaine d'un petit frère ou d'une petite sœur. Il lui demande où elle était avant d'être dans le ventre de sa maman. Elle s'empresse de lui répondre qu'elle se trouvait « dans l'amour, papa, j'étais dans l'amour... ».

Un papa discute avec sa fille de six ans à propos de l'arrivée prochaine d'un petit frère ou d'une petite sœur...





Politique linguistique | Politique de confidentialité

**Québec** 

© Gouvernement du Québec, 2009