

LA VIOLENCE À L'ÉCOLE :

*ça vaut le coup
d'agir ensemble!*



INTRODUCTION

La réussite scolaire des élèves peut être affectée par la violence à l'école. C'est donc sous cet angle que le premier article de ce bulletin présente les effets de cette violence observés chez les élèves, qu'ils soient victimes, agresseurs ou témoins. L'intérêt des lecteurs sera par la suite porté sur les facteurs « sociaux » mis en cause pour expliquer le développement des comportements agressifs.

Dans le but de se doter d'un langage commun, le troisième article s'affaire à préciser et à distinguer les termes généralement utilisés pour qualifier de « violents » les comportements manifestés par les élèves.

Après avoir passé en revue les différents aspects personnels et sociaux à prendre en compte pour faciliter l'adaptation des élèves au cours des périodes de transition en milieu scolaire, ce deuxième bulletin présentera finalement les programmes et services en relation avec la prévention ou le traitement de la violence à l'école offerts par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et déjà présents en milieu scolaire.

Bonne lecture!

1. Les effets de la violence sur la réussite scolaire

La violence entraîne une série de conséquences négatives sur tous les membres de la communauté scolaire et plus spécifiquement sur les élèves. En plus de miner le climat et la qualité des relations sociales, cette violence a une influence considérable sur le rendement scolaire affectant tant les victimes et les témoins que ceux qui agressent leurs pairs.

Certaines constatations relevées par des chercheurs (Bond et autres, 2001; Beran, Hugues et Lupart, 2008; Eisenbraun, 2007; Marcotte, Charlebois et Bélanger, 2004) incitent notamment à :

- prendre au sérieux les confidences des élèves qui subissent cette violence;
- fournir à ceux qui agressent des moyens pour remédier à leur déficit sur le plan des habiletés sociales;
- prendre aussi en compte les effets négatifs observés sur les témoins.
- Les fonctions cognitives telles la mémoire, la concentration et les capacités d'abstraction peuvent être altérées.
- Leurs résultats scolaires risquent d'être inférieurs à la moyenne.
- L'exposition « répétée » aux actes de violence peut entraîner d'importantes difficultés scolaires et psychologiques atteignant l'estime de soi, augmentant le niveau d'anxiété, le risque d'échec et d'abandon scolaires.

Ainsi, plusieurs effets négatifs de cette violence seraient observés chez les élèves qu'ils soient victimes, auteurs de ces agressions ou témoins.

Chez les victimes

- Les victimes peuvent se faire une opinion négative du milieu scolaire et user de stratégies d'évitement (absentéisme scolaire) pour réagir à un fort sentiment d'insécurité.
- Leur engagement et leur motivation scolaire peuvent être affectés.

- Le risque est plus élevé de développer des problèmes de comportement de type intériorisé (p. ex. : état dépressif, retrait social, dépendance), affectant la qualité de l'adaptation sociale et scolaire.

LA VIOLENCE À L'ÉCOLE :

*ça vaut le coup
d'agir ensemble!*

Chez ceux qui agressent leurs pairs

- Le risque d'échec et d'abandon scolaires est plus élevé que chez les autres élèves.
- Ils sont plus anxieux et présentent davantage de symptômes dépressifs que les autres élèves.
- Ils deviennent victimes de leurs propres comportements, puisqu'ils peuvent être isolés et rejetés par leurs pairs.
- Les difficultés d'apprentissage et les retards scolaires ont tendance à être plus grands chez les élèves qui présentent des comportements agressifs que chez ceux qui manifestent des comportements de type intériorisé comme s'isoler socialement.

Chez les témoins

- Une exposition à la violence peut affecter leur sentiment de sécurité à l'école.
- Les risques de dépression sont plus élevés chez les élèves dans les écoles à haut niveau de violence.
- Ils sont susceptibles de manifester des symptômes de stress post-traumatique et d'anxiété.
- Une étude menée récemment par Janosz et ses collaborateurs (2008) conclut que les élèves témoins de violence à l'école seraient plus à risque de développer des comportements violents et des problèmes d'adaptation scolaire que les victimes elles-mêmes.

Comme nous pouvons le constater, la violence marque considérablement le cheminement scolaire du jeune. La mise en place d'actions efficaces pour la prévenir et la traiter prend ici tout son sens!

2. Parmi les facteurs de risque expliquant les comportements agressifs: les facteurs sociaux

Qu'entendons-nous par facteurs sociaux ?

L'être humain a besoin d'appartenir à un groupe et ce besoin est tellement présent chez les adolescents qu'il oriente très souvent leurs choix. Leets et Sunwolf (2005) mentionnent que pour être acceptés dans un groupe de pairs, les adolescents doivent répondre à certains critères préétablis par

le groupe (p. ex.: langage commun, règles vestimentaires, valeurs identiques). La popularité des individus détermine cependant l'influence qu'ils auront sur le groupe.

Ainsi, un élève populaire qui adopte des comportements violents pourrait être accepté par des pairs non violents et pourrait, par le fait même, influencer les valeurs du groupe élargi (Dijkstra, Lindenberg, Veenstra, 2008). Puisque le fait d'être rejeté peut avoir plusieurs effets négatifs sur un individu, certains seront prêts à tolérer bien des choses pour être acceptés. Les jeunes, en particulier les adolescents, peuvent ainsi accepter les comportements inadaptés des pairs dont ils souhaitent la compagnie. C'est pourquoi il ne faudrait pas négliger l'influence capitale que peuvent avoir « les amis » sur les choix que feront les enfants et les adolescents.

Le fait de vivre dans un quartier où il y a de la violence, où les armes et les drogues sont plus facilement accessibles, peut faciliter le passage à l'acte violent chez les enfants qui sont exposés à ces situations (Debarbieux, 2006; Fortin et Strayer, 2000). La fréquentation de pairs délinquants est aussi un facteur de risque social important, puisque certains « gangs illicites » peuvent faire la promotion de comportements violents et initier leurs recrues aux valeurs délictueuses du groupe.

Les facteurs sociaux peuvent expliquer en partie pourquoi certains jeunes développent des comportements agressifs. Ils peuvent notamment :

- modifier le comportement des personnes exposées;
- affecter les relations interpersonnelles;
- créer des tensions intrafamiliales;
- perturber la relation parents-enfants;
- avoir des conséquences sur la santé mentale des jeunes (p. ex.: dépression, délinquance).

Quoi faire ?

Même si les jeunes sont exposés à plus d'un facteur de risque lié au développement des conduites agressives, certaines actions menées à l'école peuvent agir en guise de facteurs de protection pour prévenir et traiter la violence.

Dans ce sens, quelques actions peuvent être suggérées telles que :

- Établir des règles de fonctionnement justes et non abusives.
- Assurer une intervention à la fois coercitive et éducative en cas de manquement.
- Fournir des lieux physiques adéquats et sous supervision d'adultes.
- Favoriser le travail en collaboration entre les élèves et diminuer le travail compétitif.
- Valoriser les bons comportements.
- Offrir l'exemple de comportements respectueux et non violents chez les adultes.
- Identifier et accompagner les nouveaux élèves et ceux qui sont isolés.
- Créer des groupes d'entraînement aux habiletés sociales (pour tous ou du moins pour les élèves à risque).
- Encourager la création de liens significatifs entre les enseignants et les élèves.
- Organiser des activités parascolaires.
- Prévoir des stratégies de gestion des situations d'urgence ou de crise.
- Se doter de mécanismes de gestion des conflits afin d'assurer des relations positives entre les élèves, entre les enseignants, mais aussi entre les élèves et les enseignants et entre les enseignants et la direction.
- Établir une collaboration entre les adultes de l'école dans le partage des tâches liées à la discipline.
- Adopter des pratiques reconnues comme efficaces en gestion de classe.
- Porter rapidement plainte aux parents et aux policiers en cas d'offense majeure.
- Encourager l'implication et la collaboration des partenaires de la communauté.
- Assurer la formation et le soutien des intervenants scolaires.
- Favoriser le leadership de la direction et des pratiques de gestion efficaces.
- Voir à une stabilité du personnel.

3. Distinguer la nature de l'acte agressif pour mieux intervenir

Certains termes employés quotidiennement pour parler de comportements violents méritent d'être clarifiés dans le but de faciliter la communication et l'intervention concertée. Les comportements inappropriés des élèves peuvent être motivés par diverses intentions et les interventions les plus efficaces sont celles qui tiennent compte de l'intentionnalité derrière le comportement. Ainsi, un élève impulsif, en « perte de contrôle », n'aura pas les mêmes intentions qu'un autre qui manifeste de l'« incivilité » ou qui provoque un adulte. Parce que les élèves peuvent avoir, à première vue, des gestes très semblables, bien déceler la cause du comportement permettra de choisir l'intervention la mieux adaptée au type de problème présenté.

La discipline et l'indiscipline

Pour Prairat (2008), la notion de « discipline » est d'abord l'ensemble des dispositifs et des régulations qui sont communément établis en vue de garantir le déroulement normal des activités dans une classe et dans un établissement d'enseignement.

Les règles de conduite et les mesures disciplinaires tendent à rendre chaque élève responsable, c'est-à-dire à lui faire sentir et comprendre que ses actes ont des conséquences qu'il doit assumer.

Par contraste, les actes d'« indiscipline » peuvent avoir pour fonction :

- l'évitement, visant à se dégager de l'emprise de l'école, à se soustraire aux travaux scolaires parce que jugés pénibles, fastidieux, insignifiants, inintéressants ou tout simplement trop difficiles ;
- l'obstruction, en empêchant le déroulement d'un cours ou d'une activité. Cette forme d'indiscipline peut atteindre l'éducateur dans sa fonction, dans son rôle, dans son statut et parfois dans sa personne ;
- la contestation des règles et des modalités de travail.

L'indiscipline des élèves est généralement motivée par des raisons sous-jacentes qu'il importe de découvrir pour éviter d'éventuelles escalades et d'éventuelles manifestations de violence.

Quoi faire ?

En observant les élèves ou en discutant avec eux, en consultant les professionnels des services complémentaires, l'enseignant ou l'enseignante qui essaie de percevoir la motivation réelle qui se cache derrière les comportements perturbateurs arrive généralement à avoir une intervention plus efficace à long terme.

Incivilité

Certains auteurs emploient le terme d'« incivilité » pour décrire un ensemble de petits délits ou d'infractions mineures qui, lorsque répétés, induisent une impression de désordre, un sentiment de manque de respect et d'impolitesse envers les personnes (Debarbieux et Blaya, 2001).

Les comportements d'incivilité peuvent se manifester verbalement (familiarités, manque de courtoisie ou de respect) ou par des attitudes irrespectueuses (regards, gestes, indifférence). Ils sont souvent ignorés bien qu'ils aient des effets négatifs. Ils peuvent par exemple :

- affecter l'intégrité des personnes ;
- nuire à la qualité des relations interpersonnelles ;
- miner tranquillement le climat de l'établissement.

Quoi faire ?

Ces incivilités requièrent l'intervention de l'adulte afin de signifier à l'élève qu'il enfreint les normes de respect établies au sein de l'établissement scolaire. La cohésion entre

les membres du personnel scolaire s'avère nécessaire afin que les élèves fassent l'apprentissage de ces normes communes de socialisation.

L'agressivité

Quand on aborde la notion d'« agressivité », on parle généralement d'une pulsion naturelle qui peut être positive ou négative. Nécessaire au développement de l'être humain, l'agressivité positive permet à une personne de se dépasser, de s'adapter à des situations difficiles et d'évoluer. Cette forme d'agressivité est d'ailleurs nécessaire à l'éducation.

En soi, l'agressivité produit des effets non dramatiques sur la personne elle-même, sur l'autre et sur l'entourage. La personne qui se trouve face à ce type d'agressivité se sent habituellement capable de répondre ou de réagir de manière satisfaisante, car elle ne se laisse pas écraser par l'attitude ou les propos de son interlocuteur (Tartar Goddet, 2006).

Cependant, mal canalisée, l'agressivité peut être négative et mener à l'adoption de gestes antisociaux lorsque l'individu ne connaît pas ou encore n'utilise pas d'autres moyens pour exprimer adéquatement ses sentiments (insatisfaction, frustration, déception, etc.).

Quoi faire ?

Comme pour les autres formes d'expression de l'acte agressif, il est important de bien saisir la cause des comportements inappropriés et de permettre à l'élève de mieux se comprendre et d'apprendre à focaliser cette force d'affirmation de soi.

La colère

La « colère » est une manifestation impulsive d'une émotion plus profonde (p. ex. : peine, déception, frustration, sentiment d'impuissance).

En situation conflictuelle, la personne qui a appris à exprimer adéquatement ses émotions et qui bénéficie de l'écoute de son entourage a plus de chance d'apaiser sa colère.

Quoi faire ?

L'apprentissage de meilleures techniques de communication (p. ex. : acquisition de vocabulaire, parler au « je », écouter l'autre) et de moyens spécifiques (p. ex. : respirer profondément, s'isoler un moment, faire une activité physique) peut ainsi permettre aux individus de calmer leur colère, de mieux exprimer leurs sentiments et d'être entendus et compris par leur entourage. À cet effet, plusieurs programmes d'entraînement aux habiletés sociales présents en milieu scolaire décrivent des stratégies efficaces de résolution de problèmes en situation conflictuelle.

La violence

La « violence » est un terme plutôt difficile à définir. En effet, les chercheurs ne s'entendent pas sur une définition unique de la violence bien qu'un certain consensus se dégage quant à l'importance de considérer l'intentionnalité du geste, la perception de la victime, la gravité de l'acte et ses conséquences.

L'adoption d'une définition commune et d'un langage commun constituera l'une des conditions de réussite des stratégies mises en place pour prévenir ou traiter la violence dans les écoles. Afin d'assurer une compréhension commune dans le réseau scolaire et chez les partenaires, le Ministère, en collaboration avec des experts sur la question, a élaboré sa propre définition qui est présentée notamment dans le premier bulletin d'information sur la violence à l'école (*Volume 1, Numéro 1, Été 2009*).

Quoi faire ?

Prévenir et traiter la violence n'est pas l'affaire de quelques individus, mais celle de toute une équipe-école. Une stratégie interne d'intervention, structurée et concertée avec les partenaires concernés par la question et comprenant une position claire établie dans une politique d'école en matière de violence à l'école ou autrement, saura rassurer autant les victimes que les témoins et informer les auteurs d'agression des conséquences de leurs actes.

L'intimidation (une seule fois) / le harcèlement (à répétition)

L'« intimidation » est l'une des formes de violence la plus souvent rencontrée à l'école, sans cependant être la seule. Elle se caractérise par l'usage de la violence physique, de moqueries et autres humiliations avec l'intention délibérée de nuire à la victime. Le caractère répétitif de l'intimidation est traduit par le terme « harcèlement ». Quatre critères sont généralement admis pour déterminer s'il s'agit bien d'intimidation. Selon Olweus (1999) qui a introduit le terme original de « bullying » à la fin des années 70, ces critères concernent :

- l'inégalité des forces entre les parties ;
- l'intention de faire du tort ;
- les sentiments de détresse vécus par l'élève qui subit l'intimidation ;
- la répétition des gestes d'intimidation sur une certaine période (Olweus, 1999).

Ainsi, il ne s'agit pas d'intimidation lorsque deux jeunes de force égale se battent. Les élèves manifestant des comportements impulsifs peuvent agir agressivement envers un pair ou envers un adulte, sans qu'il s'agisse d'intimidation.

L'école doit avoir une position claire afin que tous s'entendent pour ne pas tolérer les comportements de violence et d'intimidation, et c'est toute l'équipe-école qui doit se mobiliser pour y faire face.

Quoi faire ?

Au moment de choisir les moyens d'intervention, il est d'abord important de tenir compte des différents critères qui définissent l'intimidation, puisque certaines interventions peuvent n'avoir aucun impact, voire provoquer l'effet inverse en décourageant la victime et en renforçant les comportements des intimidateurs.

Il ne sera pas question alors de régler un conflit entre deux élèves de force égale, mais

plutôt de sécuriser la victime et d'envoyer des signaux clairs d'arrêt d'agir à celui qui agresse.

4. Périodes de transition en milieu scolaire et difficultés d'adaptation

Les élèves auront, tout au long de leur parcours scolaire, à s'adapter aux différentes transitions inhérentes au système scolaire. Ces transitions, qui s'échelonnent de l'enfance à l'âge adulte, entraînent toutes sortes de changements qui peuvent avoir des effets sur les comportements sociaux et scolaires des élèves. Parce que tous ces changements s'accompagnent souvent d'un niveau élevé de stress, il importe d'être attentif aux élèves qui vivent plus difficilement que d'autres ces périodes de vulnérabilité.

En contexte de transition, l'élaboration de certaines stratégies d'intervention permettra de prévenir les problèmes d'adaptation, donc d'agir tôt comme il est préconisé dans le plan d'action du MELS pour prévenir et traiter la violence.

Trois périodes de transition sont particulièrement ciblées :

- le passage de la garderie ou du centre de la petite enfance (CPE) au préscolaire ;
- le passage du préscolaire au primaire ;
- le passage du primaire au secondaire.

La vulnérabilité générée au cours des périodes de transition peut s'ajouter aux autres facteurs de risque, exacerber des difficultés d'adaptation existantes et se traduire par des comportements violents à l'égard des autres élèves et des adultes.

Le passage de la garderie ou du centre de la petite enfance (CPE) au préscolaire

Durant cette période, les enfants vivent un changement important de routine (lever plus tôt pour arriver à l'école à l'heure, routine

LA VIOLENCE À L'ÉCOLE :

*ça vaut le coup
d'agir ensemble!*

de la sieste perturbée, etc.). Le changement de lieu en soi peut également causer de l'insécurité chez l'enfant plus vulnérable. Le stress entraîné par la coupure avec le milieu familial et le changement de lieu peut devenir une source d'angoisse qui peut être plus ou moins bien gérée selon les individus, notamment chez les enfants plus anxieux.

De plus, devant cet environnement modifié, ils font face à de nouvelles exigences sociales qui nécessitent l'apprentissage d'habiletés sociales (p. ex. : attendre son tour, exprimer ses émotions, ses demandes, accepter les refus et les contraintes). Les enfants qui n'ont pas développé ces habiletés ou encore qui éprouvent des difficultés d'adaptation pour différentes raisons peuvent avoir des comportements agressifs, voire violents, à l'égard des adultes et des autres élèves. La qualité de la préparation de l'entrée à l'école devient alors une condition favorable à une meilleure intégration.

Le passage du préscolaire au primaire

La transition entre le préscolaire et le primaire est une période également marquée par des changements dans les routines précédemment acquises. L'environnement de la classe de première année est moins ludique, plus structuré et les élèves doivent demeurer assis pendant de longues périodes. Au préscolaire, les enfants avaient la possibilité de faire des choix d'activités selon leurs champs d'intérêt, ce qui n'est plus toujours le cas en première année, puisque les apprentissages sont plus « scolarisants ».

Quoi faire ?

Mettre en place des activités permettant aux élèves de se familiariser avec leur futur environnement scolaire contribuera à faciliter leur passage au premier cycle du primaire. De plus, les élèves partagent des espaces communs avec les grands de l'école (p. ex. : la cour de récréation, la cafétéria, le service de garde), milieux qui sont propices à l'apprentissage de comportements sociaux par imitation. C'est pourquoi des activités sont prévues vers la fin du préscolaire afin de permettre aux enfants de prendre contact avec leur futur environnement scolaire pour faciliter leur passage au premier cycle du primaire.

Il est donc important d'intervenir auprès des élèves dès les premières manifestations d'agressivité ou de violence afin qu'ils apprennent très tôt les règles sociales qui modulent les contacts entre les personnes.

C'est un moment privilégié pour intervenir, notamment sur les aspects bénins liés aux incivilités et aux problèmes disciplinaires.

Le passage du primaire au secondaire

Lorsque les jeunes passent au secondaire, des difficultés peuvent survenir et se manifester sur le plan comportemental et émotif, accompagnées souvent d'une baisse de motivation scolaire et d'une diminution des résultats scolaires.

Passant d'un système où ils étaient habitués de s'adresser à leur instituteur ou institutrice, ils ont maintenant à s'ajuster à un plus grand nombre d'enseignants, à gérer davantage leur horaire, leur travail scolaire, leurs activités parascolaires, leurs amis, etc. Cette période de changements importants marquée par la recherche de l'autonomie est aussi accompagnée du besoin d'être acceptés socialement et d'accorder plus d'importance aux groupes d'amis dans leur vie. Ce nouveau sentiment d'autonomie a cependant besoin d'être apprivoisé et des influences sociales de toutes sortes auront une incidence sur cette adaptation qui caractérise le passage du primaire au secondaire.

Certains auteurs mentionnent que les établissements d'enseignement secondaire éprouvent de la difficulté à s'adapter aux besoins psychologiques des adolescents, puisque les buts qu'on y poursuit sont plus axés sur la performance que sur la maîtrise de certaines compétences (Midgley et autres, 2002). Il semble que la concomitance entre l'arrivée de la puberté, qui se produit deux ans plus tôt chez les filles que chez les garçons, et la transition du primaire au secondaire constitue un facteur stressant associé à l'émergence d'un taux élevé de dépression chez les filles. La qualité de la relation que les adolescents entretiennent avec les adultes aurait aussi une influence considérable sur le développement de problèmes de type intériorisé (p. ex. : dépression, faible estime

de soi). Compte tenu de l'importance accordée aux amis durant cette période de la vie, les interactions sociales empreintes de violence et d'agressivité risquent d'influencer les adolescents dans les choix sociaux et scolaires qu'ils feront.

Quoi faire ?

Certaines conditions peuvent cependant aider les élèves à vivre plus facilement ces transitions. Il s'agira ainsi de :

- sécuriser les élèves en établissant des règles claires et en les faisant respecter ;
- prioriser l'établissement de relations de qualité entre l'adulte et l'élève ;
- maintenir la collaboration avec la famille ;
- faire participer les jeunes à la vie scolaire (p. ex. : au sein du conseil d'élèves ainsi que dans la planification, l'organisation et l'animation des activités parascolaires) ;
- reconnaître l'importance des camarades, encourager l'adhésion des jeunes à des groupes d'intérêts.

5. Programmes et services en relation avec la prévention et le traitement de la violence, déjà présents en milieu scolaire québécois

Divers encadrements, programmes et services, déjà mis en place par le MELS au sein des établissements d'enseignement, peuvent être de bons points de départ pour l'élaboration d'actions susceptibles de favoriser l'atteinte des objectifs du plan d'action, *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble!* (2008-2011).

Il est important de prendre conscience de leur existence, car ils constituent autant de points d'ancrage des interventions visant à prévenir et à traiter la violence à l'école.

Le Programme de formation de l'école québécoise et les programmes des services éducatifs complémentaires peuvent servir de points d'ancrage pour les différentes actions que le milieu mettra en place pour favoriser l'instauration d'un climat sain et sécuritaire.

Le Programme de formation de l'école québécoise

Le Programme de formation actualise les visées de formation à travers trois composantes essentielles pour la formation des élèves : les domaines généraux de formation, les domaines d'apprentissage et les compétences transversales. C'est par ces composantes que des éléments de prévention de la violence peuvent s'intégrer au sein des activités éducatives.

Les domaines généraux de formation permettent d'enraciner les apprentissages essentiels dans la réalité qui entoure l'élève. Notons particulièrement le domaine *Environnement et citoyenneté* qui lui permet de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture et de respect. Le domaine *Orientation et entrepreneuriat*, pour sa part, permet à l'école d'offrir à l'élève des situations éducatives qui lui permettent d'entreprendre et de mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et son insertion dans la société.

De leur côté, les **compétences transversales** d'ordre personnel et social telles que *Structurer son identité* et *Coopérer* permettent toutes deux de prévenir la violence et peuvent se développer dans toutes les disciplines et activités de l'école.

Quant aux domaines d'apprentissage, ils représentent les grands champs du savoir à partir desquels sont définies les matières jugées essentielles à la formation des élèves.

Quelques exemples d'initiatives :

Au préscolaire

Déjà, le souci de favoriser le développement des habiletés sociales au cours du cheminement de l'enfant est présent et fait partie du programme éducatif des services de garde du Québec, *Accueillir la petite enfance* (2007). Ainsi, l'un des quatre objectifs de ce programme est de contribuer à la socialisation des enfants. De plus, en visant son développement global, il offre au jeune l'occasion d'apprendre à entrer en relation avec d'autres, à exprimer et à contrôler ses émotions, à se mettre à la place de l'autre et à résoudre des problèmes. L'acquisition d'habiletés sociales et l'émergence d'une conscience du bien et du mal lui

permettent d'entretenir des relations de plus en plus harmonieuses avec son entourage et de tenir compte de la perspective des autres avant d'agir.

Ce souci du développement d'habiletés sociales se poursuit au préscolaire. Le mandat de l'éducation préscolaire est triple :

- faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école ;
- favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités ;
- jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, ce qui l'incitera à continuer à apprendre tout au long de sa vie (MELS, 2006 : 52).

Deux compétences sont liées au développement affectif et social : *Affirmer sa personnalité et Interagir de façon harmonieuse avec les autres* ; elles sont soutenues par les savoirs essentiels permettant un développement optimal de ces compétences comme contrôler son impulsivité, porter attention, gérer son stress, maintenir sa concentration, se parler positivement, trouver les moyens de vaincre les difficultés et les conflits. Ces aspects sont travaillés quotidiennement en classe et, en apprenant à reconnaître ses réussites et à se donner des moyens pour surmonter ses difficultés, l'enfant apprend à vivre en harmonie avec les autres.

Au primaire

Au primaire, le **Programme de formation de l'école québécoise** permet d'intégrer des éléments de prévention de la violence au sein des activités d'enseignement en relation, notamment, avec le domaine d'apprentissage de l'univers social qui a comme objectif de permettre à l'élève de construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé, et s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire. D'autres disciplines permettent également de traiter ces mêmes éléments de prévention : la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté.

Quant au **Programme d'éthique et de culture religieuse**, construit autour de la reconnaissance de l'autre et de la poursuite du bien commun, il permet notamment au jeune de réfléchir aux valeurs qui devraient guider ses relations en société, à ce qu'est un com-

portement acceptable ou inacceptable, ou encore à la façon d'exprimer ses idées avec respect et conviction.

Au secondaire

Au secondaire, l'actualisation des visées de formation « structuration de l'identité » et « développement du pouvoir d'action » trouve notamment des applications en relation avec **l'approche orientante** et permet aux jeunes de mieux se connaître, de découvrir leurs goûts et leurs habiletés dans une démarche d'accompagnement qui s'échelonne du primaire jusqu'à la fin du secondaire et vise à faciliter les choix de carrière. Cette approche est aussi très présente dans les orientations privilégiées par le MELS pour favoriser la réussite scolaire.

Par ailleurs, les écoles qui mettent en œuvre la démarche proposée par le Ministère pour **l'éducation à la sexualité** sont invitées à prendre en considération différents thèmes d'intervention, par exemple :

- la compréhension du phénomène de l'orientation sexuelle et l'adoption d'attitudes respectueuses à cet égard ;
- la prise de conscience des éléments à privilégier pour bien vivre l'intimité affective et sexuelle ;
- les questions de violence dans les fréquentations amoureuses des jeunes et l'exploitation sexuelle.

Ainsi, les actions prioritaires à l'intérieur d'une telle démarche viennent contribuer à la prévention de la violence.

Par ailleurs, d'autres mesures structurantes sont également offertes aux écoles. Soulignons par exemple :

- **la stratégie d'intervention Agir autrement**, dont les orientations et les objectifs permettent d'intervenir sur plusieurs aspects préventifs de la violence à l'école en tenant compte des situations sociales et familiales plus à risque ;
- l'approche *École en santé*, élaborée en 2004 dans le cadre de l'entente de complémentarité de services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation (2003). Cette approche vise la mobilisation et la participation des jeunes, des parents, du personnel de l'école et des

partenaires de la communauté. Elle permet d'agir en amont des problèmes sur des facteurs individuels et environnementaux communs à la réussite éducative, à la santé et au bien-être des jeunes dans le but de prévenir, d'une part, diverses situations préoccupantes, notamment la violence et les dépendances, et de renforcer d'autre part, l'estime de soi et les relations personnelles.

Les programmes des services éducatifs complémentaires

Au nombre de quatre, ils sont inscrits dans le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire et présentés dans *Les services éducatifs complémentaires: essentiels à la réussite* (2002). Établis par les commissions scolaires, les programmes offrent des services de soutien, d'aide, de vie scolaire et de promotion et de prévention.

Ils donnent aux commissions scolaires la possibilité d'établir différentes stratégies pour répondre, notamment, aux besoins des jeunes en matière de prévention de la violence. Par exemple, les mesures proposées peuvent encourager la participation des élèves à des activités de sensibilisation à différentes problématiques afin qu'ils puissent explorer de nouvelles avenues et se prémunir contre les dangers et les abus.

Offerts en continuité et en complémentarité, ils permettent à l'école de maintenir une vision globale des besoins des jeunes et de tisser des liens étroits avec l'ensemble de la communauté éducative. Ils contribuent ainsi à renforcer les facteurs de protection et à réduire les facteurs de risque. Plusieurs projets ont déjà été mis en place pour créer des environnements scolaires stimulants, sains et sécuritaires, faisant intervenir des partenaires de la communauté ou encourageant la collaboration des parents.

Tous ces éléments permettent aux équipes-écoles d'intégrer la prévention de la violence aux activités éducatives.

Pour en connaître davantage

- BERAN, T.N., G. HUGHES, and J. LUPART (2008). 'A model of achievement and bullying: analyses of the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth data'. *Educational Research*, 50(1), 25-39.
- BOND, L., J.B. CARLIN, L. THOMAS, K. RUBIN, and G. PATTON (2001). 'Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers'. *British medical journal*, 323, 480-484.
- DEBARBIEUX, E. (2006). *Violence à l'École: un défi mondial?* Paris: Armand Colin.
- DEBARBIEUX, É. et C. BLAYA (2001). *La violence en milieu scolaire, tome 3: Dix approches en Europe*, Observatoire européen de la violence scolaire, Bordeaux: ESF.
- DIJKSTRA, J.K., S. LINDENBERG and R. VEENSTRA (2005). 'Beyond the class norm: bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection'. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(8), 1289-1299.
- EISENBRAUM, K.D. (2007). 'Violence in schools: Prevalence, Prediction and Prevention'. *Aggression and violent behavior*, 12, 459-469.
- FARRINGTON, D. (1998). 'Predictors, causes and correlates of male youth violence'. In M. Tonry and M.H. Moore, *Youth Violence (Crime and Justice: A review of the Research)* (p. 421-475), Chicago: University of Chicago Press.
- FORTIN, L. et F.F. STRAYER (2000). « Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte ». *Revue des Sciences de l'éducation*, 26(1), 3-16.
- JANOSZ, M., I. ARCHAMBAULT, S.L., PAGANI, S., PASCAL, J.S.A. MORIN, and F. BOWEN (2008). 'Are There Detrimental Effects of Witnessing School Violence in Early Adolescence?' *Journal of Adolescent Health*, 43, 600-608.
- LEETS, L. and SUNWOLF (2005). Adolescent rules for social exclusion: when is to fair to exclude someone else? *Journal of Moral Education*, 34(3), 343-362.
- MARCOTTE, D., G. CHARLEBOIS, et M. BÉLANGER (2004). « La dépression en milieu scolaire: un phénomène peu reconnu qui interfère avec la réussite ». Dans L. Deblois (dir.), *La réussite scolaire: comprendre pour mieux intervenir*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- MIDGLEY, C., M.J. MIDDLETON, M.H. GHEEN, and R. KUMAR (2002). 'Stage-environment fit revisited: A goal theory approach to examining school transitions'. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (p. 109-142). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AÎNÉS (2007). *Programme éducatif des centres de la petite enfance: Accueillir la petite enfance*. Québec, Les Publications du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*, 27-30.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). *Les services éducatifs complémentaires: essentiels à la réussite*.

Suite →

LA VIOLENCE À L'ÉCOLE :

ça vaut le coup
d'agir ensemble!

Coordination et rédaction

Claire Beaumont, Ph. D.

Observatoire canadien pour la prévention
de la violence à l'école (OCPVE)

Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Recherche et rédaction

Cynthia Lépine, professionnelle
de recherche

Observatoire canadien pour la prévention
de la violence à l'école (OCPVE).

Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Direction et coordination

Liette Picard, directrice des services
éducatifs complémentaires et de
l'intervention en milieu défavorisé,
ministère de l'Éducation, du Loisir et
du Sport

Richard Leblanc, coordonnateur
des services éducatifs complémentaires,
ministère de l'Éducation, du Loisir et
du Sport

Danielle Marquis, responsable du dossier
Violence à l'école, Coordination des services
complémentaires, ministère de l'Éducation,
du Loisir et du Sport

Collaboration

Paula St-Arnaud, chargée de projet
du plan d'action sur la violence

Raymond Tozzi, chargé de projet
du plan d'action sur la violence

Direction des communications, ministère
de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Graphisme et infographie

Deschamps Design

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir
et du Sport, 2010

ISSN 1918-9230

09-01091

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *L'intimidation, ce qu'on en sait*. Document de formation. Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *L'école j'y tiens - Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *Stratégie d'intervention pour les écoles primaire et secondaire 2007-2008: Feuillelet d'information*. Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005). *École en santé: Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires. Pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2003). *Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage: cadre de référence*. Gouvernement du Québec.

OLWEUS, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités: Les faits, les solutions*. Paris: ESF.

PRAIRAT, E. (2008). *L'indiscipline scolaire: Décrire, comprendre et agir*, conférence donnée le 16 janvier 2008, Université Nancy 2.

SINK, C.A., C.N. EDWARDS, and S.J. WEIR (2007). 'Helping Children Transition from Kindergarten to First Grade'. *Professional School Counseling*, 10, 3.

TARTAR GODDET, E. (2006). *Prévenir et gérer la violence en milieu scolaire*, Paris: RETZ.

WILDENGER, L.K., L.L. MCINTYRE, B.H. FIESE, and T.L. ECKERT (2008). 'Children's Daily Routines During Kindergarten Transition'. *Early Childhood Educ.* 36, 69-74.