

La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec
Réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces

Preventing violence in the Québec school milieu
Reflections on the research and development of effective practices

La prevención de la violencia en el medio escolar en Quebec
Reflexiones sobre la investigación y el desarrollo de prácticas eficientes

François Bowen and Nadia Desbiens

Volume 32, Number 1, Spring 2004

La violence en milieu scolaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079116ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079116ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bowen, F. & Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 32(1), 69–86.
<https://doi.org/10.7202/1079116ar>

Article abstract

This article explores the development of effective ways of preventing violence in the school environment, through on-site research, as well as the authors' experience in the field of initial and continuing teacher training. First, we present some observations about the prevalence of violent behaviour in Québec schools. These results are accompanied by reflections on different ways of analysing the "school effect". Then we present the principles on which the most effective violence prevention approaches have been based. Finally, we examine the challenges faced both by practitioners and researchers in developing and establishing prevention measures or programs in the school setting.

La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces¹

François Bowen et Nadia Desbiens

Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal, Canada

RÉSUMÉ

Cet article présente une réflexion concernant le développement de pratiques efficaces en prévention de la violence en milieu scolaire à partir notamment de recherches sur le terrain mais, également, à travers l'expérience des auteurs dans le domaine de la formation initiale et continue des maîtres. Dans un premier temps, un certain nombre d'observations sont présentées concernant la prévalence de conduites violentes en milieu scolaire au Québec. Ces résultats s'accompagnent d'une réflexion autour de pistes d'analyses au sujet de l'« effet école ». Dans un second temps, nous présentons les principes à partir desquels se sont construites les approches les plus efficaces en matière de prévention de la violence. Finalement, nous examinons les défis que posent, pour les intervenants comme pour les chercheurs, le développement et l'implantation en milieu scolaire de mesures ou programmes de prévention.

1. Les auteurs tiennent particulièrement à remercier leurs collègues Michel Janosz et Roch Chouinard pour leur contribution à cette réflexion. Cet article est en effet le fruit d'un véritable travail d'équipe entrepris depuis quelques années et appuyé par de nombreuses recherches empiriques que nous avons menées ensemble.

ABSTRACT

Preventing violence in the québec school milieu: Reflections on the research and development of effective practices

François Bowen and Nadia Desbiens, University of Montréal

This article explores the development of effective ways of preventing violence in the school environment, through on-site research, as well as the authors' experience in the field of initial and continuing teacher training. First, we present some observations about the prevalence of violent behaviour in Québec schools. These results are accompanied by reflections on different ways of analysing the "school effect". Then we present the principles on which the most effective violence prevention approaches have been based. Finally, we examine the challenges faced both by practitioners and researchers in developing and establishing prevention measures or programs in the school setting.

RESUMEN

La prevención de la violencia en el medio escolar en quebec: Reflexiones sobre la investigación y el desarrollo de prácticas eficientes

François Bowen et Nadia Desbiens, Universidad de Montreal

Este artículo presenta una reflexión sobre el desarrollo de prácticas eficientes en la prevención de la violencia en el medio escolar a partir particularmente de las investigaciones en el campo, y a través de la experiencia de los autores en el dominio de la formación inicial y continua del magisterio. Por principio, se presenta un cierto número de observaciones sobre la prevaencia de las conductas violentas en el medio escolar en Quebec. Estos resultados van acompañados de una reflexión en torno a las pistas de análisis sobre el « efecto escuela ». Enseguida, presentamos los principios a partir de los cuales se han construido los enfoques más eficientes en materia de prevención de la violencia. Finalmente, examinamos los retos que presenta, tanto a los practicantes como a los investigadores, el desarrollo y la implantación en el medio escolar de medidas o programas de prevención.

Introduction

La violence à l'école est une réalité à laquelle aucun milieu scolaire n'échappe. Les événements tragiques sont heureusement encore très rares au Canada et au Québec. Cependant, la violence à l'école se révèle sous des formes plus ou moins manifestes chaque jour. Ce sont des violences verbales et physiques, l'indiscipline,

les incivilités, l'intimidation, les dégradations de biens matériels, bref, tous ces phénomènes qui contribuent à instaurer un climat d'insécurité dans la vie scolaire. Aux prises avec ce problème, les écoles tentent par différents moyens de corriger la situation et de prévenir les actes de violence (Desbiens, 2002).

Dans la plupart des écoles, la lutte contre la violence est donc devenue prioritaire. Sous le thème « tolérance zéro », plusieurs écoles ont instauré un code de vie et des règlements visant à éliminer les manifestations de violence verbale ou physique. À ce code de conduite se rattachent des mesures disciplinaires bien déterminées en cas de manquement – suspension scolaire, rencontre avec la direction, contrat de comportement, expulsion, etc. Parallèlement à ces mesures, les écoles tentent de mettre en œuvre différentes initiatives afin de promouvoir les conduites pacifiques chez les jeunes et de prévenir ou de réduire la violence dans leur milieu. Un certain nombre de ces initiatives sont directement issues des milieux scolaires ou sont le fruit de la collaboration d'intervenants et de chercheurs de différents milieux. Malheureusement, très peu de ces programmes, activités ou projets ont fait l'objet d'évaluations rigoureuses au plan de leur implantation et de leur impact. Il faut dire que le contexte qui prévaut actuellement dans les écoles en est un de relative rareté des ressources, autant au plan humain que financier. Les actions entreprises sont donc souvent centrées sur l'urgence d'intervenir, axées sur l'action plutôt que sur le développement, l'analyse réflexive et l'évaluation des moyens mis en œuvre. Or, lorsque vient le temps des bilans, il demeure difficile pour un milieu de savoir si les actions menées ont bel et bien diminué de façon significative la violence (Bowen et Desbiens, 2002).

Les actions entreprises sont donc souvent centrées sur l'urgence d'intervenir, axées sur l'action plutôt que sur le développement, l'analyse réflexive et l'évaluation des moyens mis en œuvre.

Cet article présente une réflexion concernant le développement de pratiques efficaces en prévention de la violence en milieu scolaire à partir, notamment, de nos recherches sur le terrain mais également, à travers nos expériences en formation initiale et continue des maîtres. Bien qu'il existe de belles réussites dans le domaine, beaucoup de choses restent encore à faire au Québec pour prévenir efficacement les conduites de violence à l'école. Les moyens pour y arriver reposent en premier lieu sur une juste connaissance de l'ampleur du phénomène. En effet, la violence emprunte plusieurs formes, s'exprime dans différents contextes et amène des conséquences variables sur le bien-être psychologique et physique d'un individu. Par exemple, les problèmes que posent l'intimidation et le taxage ne sont pas du même ordre que les insultes ou les menaces qui découlent d'une chicane entre deux amis. Si le principe de « tolérance zéro » pourrait s'appliquer dans le premier cas, le second demande plutôt des interventions visant à soutenir les enfants dans la recherche des solutions pacifiques et gagnantes.

En second lieu, il convient de bien connaître les éléments de l'environnement scolaire qui affectent, augmentent ou diminuent les risques de voir apparaître les conduites violentes. En effet, au-delà des causes d'ordre individuel, socio-économique ou socioculturel, l'école contribue de façon significative à l'expression ou à la réduction de problèmes entre ses murs. Ainsi, tout en visant une amélioration des conduites individuelles à travers l'application de programmes (activités) spécifiques, il est essentiel également d'identifier les pratiques et les attitudes des adultes ainsi que

les mesures et l'encadrement mis en place par l'école qui contribuent à prévenir ou accroître l'expression des conduites agressives et violentes. De telles pratiques ou attitudes exercent également une influence sur la qualité générale du climat scolaire (Janosz, George et Parent, 1998).

La violence en milieu scolaire : quelques résultats de recherches

L'état actuel des connaissances, tant scientifiques que pratiques, nous amène à poser un certain nombre de constats au sujet du phénomène de la violence à l'école.

Premièrement, comme nous le précisons dans une analyse précédente (Bowen, Desbiens, Rondeau et Ouimet, 2000), il convient de préciser que l'agressivité en soi n'est ni bonne ni mauvaise. L'éthologie et l'anthropologie physique ont depuis longtemps démontré que la capacité d'agir agressivement fait partie du bagage génétique de l'être humain, au même titre que sa capacité à établir des liens sociaux étroits. Il s'agit de mécanismes qui permettent aux êtres humains de s'adapter et d'évoluer. Il est question de gestes antisociaux ou violents lorsque l'agressivité devient un mode courant ou exclusif d'interactions sociales et que ses manifestations compromettent l'intégrité physique, morale, psychologique ou matérielle des autres et, bien souvent, de son auteur lui-même.

Deuxièmement, la violence à l'école n'est pas un phénomène nouveau, elle a toujours été présente dans les écoles. Toutefois, ce n'est qu'au cours des vingt dernières années qu'elle est devenue un sujet de réflexion et de recherche au Québec. À l'instar des autres recherches menées ailleurs en Occident, nous commençons à mieux comprendre les multiples conséquences de la violence à répétition sur le développement de l'enfant. Outre la souffrance et les stigmates ressentis par la victime, celle-ci en vient à considérer l'école et ses alentours comme un lieu fondamentalement hostile, au mieux, un milieu de vie extrêmement désagréable et démotivant. Les agresseurs, quant à eux, sont victimes de leur propre violence. Ils se retrouvent prisonniers de leur image, isolés et rejetés par les autres élèves. Cette marginalisation augmente leurs difficultés scolaires, sociales et comportementales et accroît le risque d'association aux gangs, l'abus d'alcool et de drogues, les problèmes de santé mentale et la criminalité à l'adolescence.

Troisièmement, il est bien connu que la violence emprunte différentes formes, s'exprime dans de multiples contextes, avec niveaux d'intensité souvent très variables. Cependant, on ne dispose que depuis tout récemment de données importantes et précises concernant les différentes manifestations de violence dans les écoles du Québec grâce, notamment, à l'Enquête sur la violence dans les écoles publiques québécoises (ÉVEQ/Étude sur l'environnement socio-éducatif des écoles québécoises – Bélanger, Janosz, Bouthillier et Riberdy, 2003; Chouinard, Bowen, Janosz, Desbiens, Lacroix et Bouthillier, 2003; Janosz et Bouthillier, 2001a, 2001b, 2001c; Janosz, Bouthillier, Bélanger, Bowen et Archambault, 2003; Desbiens, Janosz, Bowen et Chouinard, 2003). L'analyse des données issues de cette enquête a permis de poser

un certain nombre de constats : premièrement, sans vouloir minimiser les impacts négatifs de tous les actes de violence de gravité majeure (agressions physiques ou avec une arme, menaces physiques, taxage/extorsion, etc.) auprès des victimes, les données recueillies indiquent que ce sont des phénomènes dont l'ampleur demeure encore relativement rares, y compris au secondaire. De plus, les *actes à répétition* de ce type de violence (conduites encore plus problématiques) et leurs victimes se retrouvent dans une proportion encore plus faible. Tous les intervenants et les chercheurs ayant participé à cette étude s'entendent cependant pour dire qu'il faut agir avant que ces problèmes prennent trop d'importance. Ce sont toutefois les problèmes de violence de gravité mineure (telles que les insultes et les menaces verbales, les petits vols, les médisances, etc.) qui demeurent le type de violence le plus répandu et de loin. L'étude suggère également que tant les adultes que les élèves se montrent trop tolérants à l'égard de cette « petite violence » qui, subie de façon répétée, amène des problèmes scolaires et psychologiques importants (Desbiens et al., 2003).

Quatrièmement, les conduites violentes, comme la plupart des autres conduites humaines, n'apparaissent pas spontanément du jour au lendemain. Elles sont souvent la conséquence de conditions de vie difficiles et de vulnérabilités personnelles pour lesquelles l'école n'a pas toujours de prise. Une compréhension juste et globale du développement des conduites violentes chez les jeunes doit donc (naturellement) tenir compte du contexte social et familial dans lequel ceux-ci évoluent. Les conduites violentes sont le résultat de l'accumulation et de la persistance de facteurs de risque qui augmentent la vulnérabilité d'un jeune et d'une insuffisance de facteurs de protection qui peuvent faire le contrepoids. Bien que nous ayons parfois peu de prise sur cette violence, parents, éducateurs, chercheurs et citoyens, nous devons tous chercher à comprendre les origines et les contextes dans lesquels cette violence s'exprime. Cette responsabilité constitue le premier pas à franchir menant à une politique d'actions concertées de lutte contre la violence qui soit vraiment cohérente et efficace. De ce point de vue, même si l'école est rarement la cause première dans la manifestation des conduites violentes, certains facteurs issus de l'environnement scolaire sont toutefois susceptibles d'accroître les problèmes déjà présents ou en émergence. Les milieux scolaires qui favorisent des approches disciplinaires punitives, des règles et des attentes floues et qui présentent de hauts taux d'échecs scolaires, sont autant de facteurs qui contribuent à rendre les conduites agressives plus fréquentes à l'école. De même, un faible niveau de lien entre les jeunes et le personnel scolaire contribue à l'établissement d'un climat peu soutenant, voire hostile et est associé aux comportements délinquants. Dans la foulée des résultats obtenus par l'Enquête sur la violence dans les écoles publiques québécoises, notre équipe (Chouinard et al., 2003; Janosz et al., 2003) a souligné l'importance de l'effet « école » dans la manifestations et les perceptions de la violence. L'étude, menée auprès de 200 écoles (100 au primaire et 100 au secondaire) a permis de mettre en évidence des écarts importants entre les milieux concernant la perception du phénomène de la violence rapportée par les élèves et les enseignants ainsi que les niveaux de victimisation (gestes violents reçus) chez ces derniers. En effet, lorsque l'on compare les écoles réparties en trois strates socio-économiques basées sur l'indice de défavorisa-

Les milieux scolaires qui favorisent des approches disciplinaires punitives, des règles et des attentes floues et qui présentent de hauts taux d'échecs scolaires, sont autant de facteurs qui contribuent à rendre les conduites agressives plus fréquentes à l'école.

tion des milieux, nous remarquons certes des différences entre les trois groupes, mais ces écarts ne s'expriment pas nécessairement en faveur des milieux plus aisés. Qui plus est, on remarque une variance très importante à l'intérieur des trois groupes à un point tel que l'étendue de cette variation dépasse largement les faibles écarts de moyenne entre ces groupes. En d'autres termes, la variance entre les écoles de même niveau socio-économique est très souvent plus importante que les différences entre les écoles de niveaux socio-économiques différents. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce résultat. Il est clair, à nos yeux, qu'il s'agit d'une interaction complexe entre les caractéristiques des élèves et du milieu dont ils sont issus, d'une part, et, d'autre part, les conditions offertes par l'environnement scolaire (pratiques et conditions de pratique, personnel enseignant, ressources, soutien, encadrement, mesures de sécurité, etc.). Ainsi cette même étude (Chouinard et al., 2003; Janosz et al., 2003) montre qu'il existe une relation inverse entre le nombre d'années d'expérience des enseignants et la perception que ces derniers avaient du taux de violence ainsi que du niveau de victimisation qu'ils rapportaient personnellement. En d'autres mots, plus l'enseignant gagne en expérience, moins sa perception du phénomène de la violence est importante et moins il rapporte être victime d'actes violents de la part de ses élèves. Ce résultat est particulièrement évident au primaire mais il est également bien présent au secondaire. Nous croyons qu'il est important de rattacher ce résultat, non seulement à une question d'expérience mais également, aux effets liés à l'insertion professionnelle, aux ressources offertes aux jeunes enseignants ainsi qu'à une plus grande mobilité de ces derniers en début de carrière. Nous reviendrons plus loin sur les questions entourant la formation initiale et le développement professionnel des enseignantes et des enseignants.

Finale­ment, la violence en milieu scolaire ne se manifeste pas uniquement entre les élèves. La violence verbale ou physique manifestée par certains élèves à l'endroit des enseignants serait d'ailleurs l'une des principales causes d'épuisement professionnel². Selon l'enquête québécoise sur la violence dans les écoles publiques québécoises, 40 % des enseignants du secondaire rapportent avoir été victime au moins une fois d'insultes (de la part d'un élève) pendant l'année scolaire, 28 % de menaces contre 5 % d'agressions physiques. Il faut noter qu'entre 8 et 10 % rapportent avoir été victimes d'insultes et de menaces à plusieurs reprises (Janosz et al., 2003). De façon plutôt surprenante, les résultats obtenus avec les enseignants du primaire sont d'une ampleur comparable : 34 % des enseignants rapportent avoir reçu des insultes, 20 % d'entre eux des menaces tandis que 15 % rapportent avoir été victimes d'une agression physique (Chouinard et al., 2003). Dans ce dernier cas, étonnement, il s'agit d'un taux supérieur à ce qui est constaté au secondaire. Toutefois, sans vouloir minimiser un tel phénomène, une analyse plus fine des données fait ressortir qu'il s'agit souvent d'une réaction manifestée par des élèves en début de scolarisation n'ayant pas encore atteint un niveau adéquat d'auto-contrôle comportemental et émotionnel. Par ailleurs, les enseignants du primaire rapportent

2. On estime à plus de 40 % le nombre de congés de maladie d'origine nerveuse chez le personnel scolaire.

Les enseignants du primaire rapportent également dans une proportion de 25 % avoir été insultés ou humiliés par un autre membre du personnel durant l'année scolaire!

également dans une proportion de 25 % avoir été insultés ou humiliés par un autre membre du personnel durant l'année scolaire! Il faut donc constater que l'école fait parfois la promotion de ce qu'elle prétend ne pas tolérer... Certaines écoles se caractérisent en effet par un climat de travail négatif dans lequel les relations entre le personnel sont tendues et difficiles. On assiste donc parfois à des propos, des conflits voire même à des gestes violents entre les adultes. Certes, le métier d'enseignant s'exerce parfois dans des conditions difficiles qui exigent une maîtrise presque sans faille des situations pédagogiques et relationnelles. Non seulement, l'enseignant doit être apte à enseigner sa discipline, il doit également penser chacun de ses gestes, chacune de ses paroles afin de favoriser une relation positive avec ses élèves, maintenir l'équilibre parfois fragile et éviter des situations d'escalade ou de crise. L'école n'est pas qu'un lieu de transmission des savoirs, elle est également un lieu de relations. Chaque matin, élèves, professeurs, membres de la direction et autres agents d'éducation s'y présentent avec leur personnalité propre et des problématiques de vie différentes. Tout échange relationnel en ce lieu est ainsi coloré selon les individus impliqués, leur vécu personnel et les événements particuliers de la journée dont ils ne peuvent faire abstraction dans leurs interactions avec les autres (Desbiens, 2002).

En somme, la « tolérance zéro », si elle s'applique plus facilement à certains types de violence comme l'intimidation et le taxage, demeure cependant difficile à concilier avec toutes les facettes de la réalité. Pour faire face au problème de violence, la mise en place d'une politique à cet effet dans les écoles constitue certes une mesure nécessaire. De plus, l'établissement d'un code de conduite bien défini, connu de tous et associé à des conséquences logiques, s'avère en effet un outil important pour limiter les actes violents. Il s'agit toutefois d'une mesure essentiellement réactive face au phénomène de violence à l'école. La résolution des problèmes de violence à l'école nécessite une collaboration soutenue entre les enseignants, la direction, les parents et les autres agents d'éducation intervenant en milieu scolaire, afin d'offrir aux enfants un environnement qui leur permet d'apprendre à trouver des solutions non violentes à leurs problèmes, ainsi qu'à développer des stratégies d'autocontrôle comportemental et émotionnel. Ce type d'intervention permet de réduire l'escalade des rapports de force, très souvent à l'origine de l'aggravation de problèmes de comportement et de violence, tout en permettant aux élèves de se responsabiliser et de trouver une solution ou une réparation aux actes fautifs qu'ils ont posés.

La prévention de la violence en milieu scolaire

La violence en milieu scolaire est un problème suffisamment important pour que les écoles investissent tous les efforts nécessaires pour concevoir et mettre en œuvre un plan d'action. Or, ce plan d'action n'est efficace que si les moyens visent à réduire les situations à risque et à créer un environnement éducatif permettant à tous les élèves d'acquérir et de renforcer leurs compétences et leurs habiletés scolaires et sociales. Afin de dépasser les actes de foi très courants en éducation et de mieux rentabiliser les efforts importants des personnes sur le terrain, il est nécessaire

de développer des programmes qui intègrent les connaissances scientifiques et d'évaluer les retombées (Bowen et Desbiens, 2002). L'une des stratégies pour permettre aux écoles de bénéficier de tels programmes, à un coût moindre, consiste à établir une collaboration avec d'autres milieux tels que les organismes communautaires, les CLSC³, les Centres Jeunesse⁴, la Santé publique⁵ et les universités. Ce type de collaboration présente plusieurs avantages pour tous les partenaires impliqués. Dans une telle démarche collective, chercheurs et praticiens sont engagés dans une même entreprise et chacun apporte sa contribution respective. Pour les intervenants scolaires, ce partenariat est une occasion de ressourcement professionnel. Quant aux chercheurs, leurs travaux s'enrichissent des connaissances et de savoirs d'expérience des intervenants ce qui, en bout de ligne, assure un meilleur transfert et une plus grande appropriation de leurs travaux de recherche dans les milieux scolaires.

Bien que plusieurs des acteurs du milieu scolaire reconnaissent la pertinence de la recherche en éducation et que la collaboration entre les chercheurs et les écoles soit maintenant chose courante, il demeure parfois un certain scepticisme quant à la venue des chercheurs dans le milieu scolaire. Chez certains intervenants, on craint que les exigences de recherche ne soient pas compatibles avec les réalités et les contraintes du milieu. Pour d'autres, la participation à l'évaluation de la recherche exige un travail supplémentaire perçu comme long et fastidieux. Certains redoutent même que tous ces questionnaires complétés ne soient davantage destinés à enrichir les banques de données des chercheurs plutôt que d'être réellement utiles aux intervenants des milieux scolaires. Malgré cette réserve parfois perceptible chez certains intervenants scolaires, tous conviennent que la violence est un phénomène suffisamment préoccupant pour qu'il faille entreprendre des actions importantes et systématiques à cet égard. À juste titre, beaucoup d'initiatives et de programmes très intéressants et prometteurs sont donc mises de l'avant dans les milieux scolaires afin de prévenir ou de réduire les conduites violentes chez les jeunes.

Il existe un nombre important de programmes visant à prévenir la violence en milieu scolaire. La plupart d'entre eux ont été développés aux États-Unis, mais le Québec compte quelques programmes ayant fait l'objet d'évaluation. Certains de ces programmes s'adressent essentiellement aux élèves et ont pour but de réduire les comportements inappropriés et de favoriser le développement de compétences, tant personnelles que sociales. D'autres visent à apporter des changements à l'environnement scolaire afin d'améliorer ce milieu de vie. Idéalement, les programmes devraient planifier des interventions à plusieurs niveaux et viser simultanément les jeunes et leur environnement immédiat (famille, école, autres milieux de vie) de façon à maximiser leur efficacité. Pour faire face à un problème social aussi complexe

Pour faire face à un problème social aussi complexe que la violence, il semble en effet nécessaire de concevoir une action multidimensionnelle et à long terme, qui s'échelonne dans le temps, permettant ainsi d'adapter les interventions éducatives en fonction de l'âge des enfants.

3. Centres Locaux de Services Communautaires – Il s'agit d'une constituante du réseau en santé et services sociaux relevant du gouvernement québécois.

4. Centre de services et d'aide pour les jeunes en difficulté et leur famille – Il s'agit d'une constituante du réseau en santé et services sociaux relevant du gouvernement québécois.

5. Regroupement des services au développement, à la planification et l'évaluation des politiques et des actions en santé publique – Il s'agit d'une constituante du réseau en santé et services sociaux relevant du gouvernement québécois.

que la violence, il semble en effet nécessaire de concevoir une action multidimensionnelle et à long terme, qui s'échelonne dans le temps, permettant ainsi d'adapter les interventions éducatives en fonction de l'âge des enfants (Weissberg et Greenberg, 1998).

Ce type d'intervention promotionnelle met l'accent sur la résilience, c'est-à-dire sur les forces de l'enfant plutôt que sur sa vulnérabilité (Bowen, Desbiens, Martin et Hamel, 2001). De tels plans d'action prévoient également la mise en place de stratégies pour réduire les facteurs de risque associés à la manifestation de comportements inadéquats par exemple, s'assurer que l'environnement physique et social est adéquat et veiller à ce que l'école soit stimulante (Janosz, Georges et Parent, 1998).

Par ailleurs, certains des enfants qui se présentent à l'école manifestent déjà de façon importante des conduites agressives nécessitant des mesures d'aide plus spécifiques et individuelles. Lorsque l'on prévoit des interventions pour les jeunes en difficulté, il est convenu de parler de stratégies de prévention ciblée. Ces plans d'action ont pour but de corriger les comportements inadéquats et de limiter les difficultés induites par ces conduites. Les interventions menées auprès des enfants ciblés en raison de leurs conduites violentes visent, par un entraînement systématique, à améliorer les comportements, les habiletés sociales, la capacité à résoudre les conflits et les problèmes interpersonnels ainsi que le comportement scolaire (attitudes, motivation). Ces moyens sont habituellement mis de l'avant par des organismes ou des intervenants spécialisés (pédopsychiatres, psychologues, psychoéducateurs ou travailleurs sociaux). Ces programmes sont rarement sous la responsabilité immédiate des enseignants, quoique leur collaboration soit cependant précieuse pour assurer un suivi adéquat. En principe, l'intervention ciblée devrait toujours être associée à une intervention promotionnelle à l'école : la complémentarité de ces deux approches offrant de meilleures chances d'atteindre les objectifs et d'être réellement efficaces auprès des enfants les plus à risque.

Plusieurs éléments contribuent à l'efficacité de tels programmes de promotion et de prévention en milieu scolaire (voir Bowen et al., 2000). Premièrement, les programmes les plus efficaces reposent sur un modèle conceptuel adéquat et appuyé par des données de recherche. Il faut, en effet, un fondement théorique approprié pour établir des objectifs d'intervention, clarifier les variables et les instruments qui permettent d'évaluer l'atteinte des objectifs. La qualité de la mise en application constitue un autre élément capital du succès d'un programme. L'efficacité d'un programme est en effet liée à la justesse et à la constance de l'intervention.

Notre analyse montre également que les programmes les plus efficaces visent le développement d'un ensemble d'habiletés qui permettent d'augmenter non seulement la compétence sociale des jeunes, mais également leur compétence comportementale⁶ et scolaire. Pour atteindre ces objectifs, les activités doivent fournir des

Les programmes les plus efficaces visent le développement d'un ensemble d'habiletés qui permettent d'augmenter non seulement la compétence sociale des jeunes, mais également leur compétence comportementale et scolaire.

6. Compétence chez un individu à se conformer aux règles de vie d'un groupe ou d'un milieu social donné. Bien qu'associée à la compétence sociale, la compétence comportementale se distingue de celle-ci dans la mesure où la compétence sociale fait plutôt référence à la capacité d'un individu à atteindre des buts sociaux positifs dans un contexte social donné. En d'autres termes, la compétence sociale réfère à l'adaptation et au bien-être d'un individu dans un groupe (ex. : la qualité générale des relations qu'il entretient avec ses pairs), alors que la compétence comportementale concerne la capacité à suivre (ou à respecter) les règles de base pour le bon fonctionnement d'un groupe (règles souvent édictées par l'enseignant-e dans le cas d'une classe).

occasions favorisant le développement d'habiletés sociocognitives et la capacité à résoudre des problèmes, la régulation des émotions ainsi que le contrôle de soi. Les programmes qui proposent des activités dynamiques telles que les jeux de rôle, les discussions en petits groupes, la simulation et la pratique guidée sont davantage appréciés des jeunes, ce qui a pour effet d'augmenter leur niveau d'engagement dans les activités. D'autres proposent d'accroître les facteurs de protection dans l'environnement scolaire en y apportant des changements dans le climat ainsi que dans les pratiques journalières du personnel enseignant et non enseignant. De telles interventions nécessitent toutefois un engagement important de la part de tous les intervenants scolaires, quel que soit leur rôle au sein de l'école (membres de la direction, enseignants, personnel non enseignant, intervenants sociaux). Plusieurs études rapportent que le maintien d'un tel engagement constitue un défi tout aussi important pour ceux qui implantent ces programmes que la mise en œuvre initiale.

Facteurs associés à la réussite ou à l'échec de l'implantation de programmes de prévention de la violence en milieu scolaire

L'implantation d'un programme ou d'un plan d'action est un processus éminemment dynamique, se modifiant considérablement dans le temps, et souvent plus complexe que ce qui a été anticipé au départ. La finalité de ce processus ne doit pas seulement mener à une simple application, la plus rigoureuse possible, d'un plan d'intervention, mais à un véritable et durable changement de pratiques. Or, un tel processus fait intervenir plusieurs facteurs ou dimensions qui vont bien au-delà des seules capacités du milieu d'assimilation et d'application d'une nouvelle pratique. Pour les responsables scolaires, une bonne planification de la mise en œuvre repose en premier lieu sur une analyse de l'applicabilité d'un programme en fonction de ses caractéristiques et de son contenu. Cela nécessite, d'une part, de bien considérer le degré de complexité et de faisabilité des activités et du plan d'intervention proposés et, d'autre part, d'établir des objectifs et des moyens clairs, réalistes et pratiques. De même, les moyens proposés pour lutter contre la violence doivent s'accorder avec les compétences et les dispositions de ceux qui les appliqueront. Cela soulève inévitablement la question de la formation et du suivi des intervenants sur le terrain. Il importe également que la direction d'une école et les responsables de l'implantation se questionnent sur les caractéristiques propres à leur milieu en terme de qualité du climat organisationnel et relationnel régnant au sein de leur école. Existe-t-il des conflits, des problèmes susceptibles d'entraver la mise en œuvre des activités? Quel est le climat d'ouverture manifesté par les gens à l'égard du changement qu'on leur propose? Les membres de l'équipe-école ont-ils le sentiment que ces programmes répondent à des besoins clairement manifestés par le milieu? Finalement, et c'est le plus important, la mise en œuvre de ces programmes apportera-t-elle réellement aux élèves des moyens efficaces pour prévenir et réduire la violence dans l'école?

Aujourd'hui, la plupart des programmes sont accompagnés de directives précises d'implantation comprenant une description, étape par étape, de la marche à suivre pour mettre en œuvre les activités proposées. Les meilleurs programmes offrent des outils de formation, des conseils et des suggestions pour assurer un suivi et un soutien pour le personnel, ainsi qu'une liste de ressources complémentaires.

Il demeure que, dans bien des cas, ces éléments, pourtant essentiels, ne suffisent pas.

Certaines études menées au Québec (Bélanger, Bowen et Rondeau, 1999; Bowen, Rondeau, Laurendeau et Perreault, 2003; Desbiens et Royer, 2003) ainsi que d'autres réalisées aux États-Unis (Gottfredson, Gottfredson et Skroban, 1998; Wehby, Symons, Canale et Go, 1998; Skroban, Gottfredson et Gottfredson, 1999) se sont penchées sur les difficultés et les échecs d'implantation de certains programmes en milieu scolaire, programmes pourtant réputés efficaces. L'équipe de Wehby, par exemple, a examiné les causes d'une diminution graduelle et marquée, chez les enseignantes, de pratiques réputées efficaces qu'elles avaient apprises via une formation spéciale pour faire face à des élèves manifestant des difficultés de comportement. Pour leur part, les études des Gottfredson (2001) ont cherché à comprendre pourquoi des programmes de prévention de la violence, pourtant reconnus efficaces ailleurs, se sont avérés complètement inefficaces dans des écoles qui avaient clairement identifié leurs besoins et leur intérêt à l'égard de ceux-ci. Nos propres travaux de recherche, menés conjointement avec la santé publique et le milieu communautaire, nous obligent à nous questionner sur les liens entre, d'une part, les ressources et le soutien à l'implantation et, d'autre part, la qualité de l'implantation. Tout comme Wehby, notre réflexion concerne également le phénomène de la diminution des activités préventives au sein de certains milieux qui semblaient pourtant se les être appropriées.

Un premier cas de figure en implantation de programme consiste à constater une relation importante et indissociable entre, d'une part, la quantité de moyens en termes de formation, de ressources et de support offerts, et, d'autre part, l'intensité de l'implantation. Il existe en effet une relation particulièrement étroite et intense, quel que soit le moment où le programme est implanté ou développé dans une école, entre la difficulté d'appropriation de nouvelles pratiques et le manque de soutien au plan de l'encadrement et de la formation. Sans un investissement constant et important, les activités diminuent inévitablement et ce très rapidement.

Un second cas de figure concerne le désintérêt et la désaffection graduelle des intervenants à l'égard de l'intervention. Ce phénomène, qui se produit très souvent, illustre les difficultés de maintenir un programme de prévention pourtant bien implanté dans un premier temps, même lorsque les ressources et le soutien semblent au rendez-vous.

Plusieurs raisons peuvent expliquer un tel phénomène. Les études ont montré que lorsque les gens n'avaient pas été suffisamment consultés au point de départ, même si, dans un premier temps, les interventions et activités prévues prennent racine et s'implantent dans les milieux, celles-ci ne se maintiendront pas dès que le soutien ou l'encadrement diminuera. Il semble qu'une fois l'effet de nouveauté et la

pression initiale de se conformer passés, l'engagement cède le pas à un désintérêt de plus en plus important, plusieurs retournant à leurs vieilles habitudes.

Une autre explication concerne l'ajustement de la formation et du suivi au cours des premières années. À cet égard, nos travaux montrent que ce problème se pose régulièrement car le soutien et les ressources ne s'ajustent pas suffisamment à l'évolution du milieu. Or il appert que, compte tenu du taux de roulement de personnel assez important et de la lourdeur de la tâche des enseignants, des moyens doivent être mis en place précisément pour ajuster cette formation, maintenir l'intérêt et assurer le suivi à l'égard des besoins de formation des enseignants tout au long de l'implantation. En somme, la volonté et la motivation initiale des enseignants et des autres intervenants à s'engager ne suffisent pas toujours.

Face à l'anticipation d'un changement ou à la mise en œuvre d'un changement dans un milieu, il est normal de rencontrer des résistances. Les moyens mis en œuvre pour contrer la violence demandent un engagement important de la part des intervenants scolaires. Pour être efficaces, ces mesures doivent viser non pas seulement les compétences ou les habiletés des jeunes ou de certains intervenants en particulier, mais également l'ensemble du milieu scolaire. Ces actions commandent donc, à plus ou moins long terme, des changements importants au plan des attitudes, des attentes et de la façon de faire avec les jeunes. Ainsi, il est normal que devant la nouveauté les individus se posent toutes sortes de questions. Par ailleurs, il est souvent difficile de distinguer ces résistances de simples préoccupations. Au début, les résistances, comme les préoccupations, se manifestent par une série de questions à l'égard des moyens qui seront mis en œuvre et de la façon de parvenir à l'atteinte des objectifs prévus, des ressources et des changements de pratiques exigés, etc. Les résistances empruntent plusieurs formes ou réactions comme, par exemple, en évoquant l'expérience : « On a déjà vu ça », « On a déjà essayé », « Il n'y a rien à faire ». D'autres utilisent la diversion en disant, par exemple, que « ce projet est plus ou moins important ». D'autres encore évoquent le manque de temps ou l'insuffisance des mesures qui seront prises ou que « ce n'est pas le bon moment pour mener une telle action ». Finalement, certains vont minimiser le problème et diront que les problèmes de violence et leurs conséquences « ne sont pas si graves que ça et qu'on s'énerve pour rien ». Ces résistances peuvent être fondées et motivées par des préoccupations réelles et sincères à l'égard du réalisme d'une intervention mais aussi par un examen de ses propres capacités à faire face au changement. Il faut donc trouver les moyens pour supporter ces gens et leur permettre de surmonter leurs résistances. Pour les intervenants chargés de mettre en œuvre un programme de prévention de la violence, il faut être capable d'identifier clairement la résistance en allant au-delà de la première réaction et comprendre ce qu'elle cache en réalité. Il faut également comprendre qu'au plan du développement professionnel et des compétences acquises, les gens ne sont pas tous au même niveau. Il faut donc prendre en considération le fait qu'un programme, s'il est uniforme dans son contenu et ses procédures, s'applique dans un milieu qui, lui, ne l'est pas. Outre le fait d'identifier la nature exacte de ces résistances et de reconnaître leur pertinence, il faut développer des stratégies afin de les réduire et de rassurer celui ou celle qui les manifeste. Ces

Les moyens mis en œuvre pour contrer la violence demandent un engagement important de la part des intervenants scolaires.

stratégies ou ces actions peuvent prendre plusieurs formes : en suscitant un engagement du personnel à l'égard du projet; en cherchant à améliorer le climat de travail dans son ensemble; en diminuant l'ensemble des problèmes touchant le personnel ou en facilitant le changement organisationnel.

En somme, la gestion des résistances fait partie d'un bon plan d'implantation de nouvelles pratiques. Il est absolument nécessaire d'impliquer et de responsabiliser les gens. Heureusement, il arrive très souvent que les intervenants, au départ réticents, changent leur opinion à l'égard d'un programme ou manifestent de meilleures dispositions à son égard lorsque ces derniers se sont finalement décidés à s'impliquer et à s'engager. Le simple fait d'y participer leur a donné la possibilité d'avoir un contrôle sur ce qu'ils faisaient. Il est également très important pour un responsable de projet d'informer, d'être transparent, d'expliquer, de communiquer et d'être à l'écoute des besoins de tous. Il faut avoir une attitude supportante, être cohérent, rassurer les gens sur le fait que les résultats ne viendront pas rapidement mais graduellement et que le succès dépend de leur implication et de leur constance (Morin et Janosz, 2003 et 2004).

Tout cela demande à l'équipe chargée de mettre en œuvre une intervention d'être capable d'évaluer et de se réajuster, de faire preuve de flexibilité et de patience. Il faut être capable de reconnaître, de renforcer, de donner une rétroaction et surtout de manifester une attitude d'ouverture à l'égard des résistances et des inquiétudes. Ces préoccupations sont tout à fait légitimes et ne s'estomperont pas nécessairement après quelques mois de mise en œuvre.

Les résistances de certains praticiens représentent une réalité incontournable, que le changement provienne de l'extérieur ou de l'intérieur des murs de l'école. Une partie importante de ces résistances tient au fait que plusieurs enseignantes et enseignants se sentent démunis voire, dans certains cas, incompetents quand il s'agit d'intervenir pour contrer ou prévenir la violence. Certes, les enseignants ne se considèrent pas tous ainsi. Cependant, tous sentent, à un moment ou l'autre de leur carrière, que leur formation initiale comportait des lacunes à l'égard des moyens leur permettant de réagir face à la violence manifestée dans leur école. Or, c'est un fait reconnu, les enseignants ont reçu très peu de formation durant leur baccalauréat concernant les moyens permettant d'intervenir efficacement face aux manifestations de la violence et de ses conséquences. Ces lacunes sont tout aussi importantes lorsqu'il s'agit de prévention de la violence ou, encore, d'entamer une réflexion sur le rôle que joue l'environnement socio-éducatif de l'école dans ce phénomène. Certes, des efforts ont été consentis au cours des dix dernières années pour accroître la part dévolue à la gestion de la classe, notamment au plan des conduites et de l'application des règles de la classe. Mais ces efforts, si louables soient-ils, ne constituent qu'un minimum. Les étudiantes et les étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire ou au secondaire reçoivent aujourd'hui un peu plus de formation sur l'intervention en situation de crise ou sur les interventions efficaces leur permettant de réagir et même de réduire les manifestations de la violence chez les élèves. Des gains importants ont également été réalisés au cours des dix dernières années au plan de la formation en gestion de la classe. Toutefois, l'expé-

Plusieurs enseignantes et enseignants se sentent démunis voire, dans certains cas, incompetents quand il s'agit d'intervenir pour contrer ou prévenir la violence.

rience des deux dernières réformes en formation initiale des maîtres au Québec ne permet pas d'espérer que des changements radicaux surviendront à court terme. En effet, les exigences et la complexité de la formation des maîtres font en sorte que les besoins spécifiques concernant l'intervention auprès des élèves en difficulté ou ceux présentant des conduites violentes cèdent souvent la place à d'autres besoins, tout aussi importants, de la formation initiale. Certes, l'enseignement des matières constitue la base des activités scolaires. Cependant, force nous est de reconnaître que nos facultés des sciences de l'éducation ne sont pas encore parvenues à créer une place suffisante dans les programmes de formation initiale des maîtres afin que les nouveaux maîtres de classe se sentent suffisamment formés pour intervenir adéquatement face aux actes violents. En somme, faute de formation complète, les enseignantes et les enseignants n'ont souvent que le contrôle ou la coercition comme *modus operandi* face à la violence dont ils sont témoins ou victimes. Une partie importante de la solution passe par l'établissement d'activités de formation continue, d'un réseau permettant d'échanger sur les conduites exemplaires (Royer, 2001a; 2001b; 2002; 2003). La solution passe peut-être aussi par la création de structures similaires à ce qu'on retrouve aux États-Unis sous le nom de « Teacher Centers ». Ces endroits offrent des opportunités, de multiples possibilités de ressourcement et de formation d'appoint, étant entendu depuis longtemps que la formation initiale ne suffit pas à répondre aux besoins professionnels des enseignantes et des enseignants (*idem*).

Conclusion : Quelques pistes de réflexion sur la recherche et le développement des pratiques efficaces

De meilleures connaissances sur le phénomène de la violence en milieu scolaire

Il est difficile de brosser un portrait de la situation qui soit aussi exhaustif et détaillé que l'on souhaiterait car on commence à peine à documenter de façon systématique le phénomène de la violence dans les écoles québécoises. Jusqu'à tout récemment, on ne disposait que de données sur le nombre d'élèves identifiés en troubles de comportement (selon les normes du MEQ). Les autres informations, bien que pertinentes et intéressantes, étaient très souvent issues d'éléments anecdotiques ou de constats réalisés par les intervenants oeuvrant dans le milieu scolaire mais faiblement documentés à moyen et à long terme. Entre autres, nous disposons encore de très peu d'informations sur l'ampleur et la persistance du problème ainsi que sur les types ou la nature de conduites violentes en jeu. Il en va également de la distribution géographique et sociologique de ce phénomène. À cet égard, le développement, au cours des dernières années, d'un instrument permettant d'évaluer l'environnement socio-éducatif des écoles ainsi que les problèmes de violence a permis de faire progresser nos connaissances de façon significative en plus de fournir aux milieux un outil de diagnostic fort utile (Janosz et al., 1998, Janosz, 2000; Janosz et Duval, 2002). Il s'agit du principal instrument utilisé lors de l'Enquête sur la violence

dans les écoles québécoises que nous citons plus haut (Chouinard et al, 2003; Desbiens et al.; 2003; Janosz et al, 2003). L'analyse des données recueillies jusqu'à présent à l'aide de cet instrument permet d'entrevoir une meilleure compréhension du phénomène de la violence dans nos écoles québécoises.

Des connaissances accrues sur les liens entre environnement scolaire et violence

Nous devons également nous pencher sur les éléments qui contribuent à l'émergence et au maintien de cette violence ou, à l'opposé, à la réduction de celle-ci. Pour ce faire, nous devons compter sur des données précises au plan de l'environnement scolaire (climat, pratiques, organisation, gestion, etc.) ainsi que sur les caractéristiques du personnel enseignant afin de mieux comprendre les éléments en cause. L'exemple que nous présentons plus haut, concernant le lien entre le nombre d'années d'expérience des enseignants et les niveaux de perception et de victimisation d'actes violents qui étaient rapportés par ces derniers, offre une illustration éloquent de ce type d'analyse.

Des connaissances accrues au sujet des conditions de réussite des pratiques et des programmes

Nous savons que les programmes efficaces en prévention devraient aborder le problème de la violence de façon globale et constante mais cela demande un important travail de soutien et de formation des intervenants scolaires. Or, une analyse des conditions de formation et d'insertion professionnelle, même partielle, permet de constater que la plupart des enseignants sont souvent mal préparés : 1) à faire face au phénomène de la violence, résistance ou opposition des élèves; 2) à mettre en place des pratiques de prévention; 3) à les évaluer adéquatement.

Nous sommes convaincus que la solution à ce problème ne se trouve pas uniquement dans la formation initiale et ce, pour plusieurs raisons. En effet, intervenir en situation de crise devant des étudiants présentant des comportements violents exige non seulement une formation théorique mais bien la mise en pratique de certains principes d'intervention. Voilà pourquoi il devient tout aussi important de renforcer la formation initiale que la formation continue et de soutien au développement professionnel. Dans ces deux derniers cas, beaucoup de recherches et de réflexion restent à faire.

Il est important d'analyser non seulement les impacts des programmes en fonction de leurs modalités d'implantation elles-mêmes mais également, d'explorer les différentes formules d'implantation et de pratiques de ces programmes. En effet, on ne s'attend pas à ce que ces programmes s'implantent exactement de la même façon dans les différents milieux. Voilà pourquoi il convient de mieux comprendre comment on peut adapter nos pratiques en fonction des besoins des milieux et des clientèles scolaires.

Il convient également de développer non seulement une culture de la recherche en milieu scolaire mais, d'un autre côté, que les chercheurs soient conscients des besoins et des contraintes des gens des milieux. Il faut savoir concilier la patience des chercheurs avec l'impatience des milieux (Bowen et Desbiens, 2002).

Il nous faut également repenser les façons d'impliquer la famille et la communauté dans la lutte et la prévention de la violence en milieu scolaire. Il existe plusieurs expériences intéressantes et stimulantes qui ont été menées dans différents milieux. Malheureusement, ces initiatives ne semblent pas pouvoir se répéter ou se généraliser facilement à d'autres milieux. Là encore, d'importants défis attendent la recherche mais également les programmes en formation initiale et continue des maîtres.

Références bibliographiques

- Bélanger, J., Janosz, M., Bouthillier, C., et Riberdy, H. (2003). *Étude sur la victimisation des élèves secondaires de Montréal – rapport descriptif*. Direction de santé publique de Montréal-centre.
- Bélanger, J., Bowen, F. et Rondeau, N. (1999). Évaluation d'un programme visant le développement de la compétence sociale à la maternelle. *Revue Canadienne de Santé Mentale Communautaire*, 18(1), 77-104.
- Bowen, F., Rondeau, N., Bélanger, Laurendeau, M.C. et Perreault, R. (2003). *Étude d'impact et analyse de l'implantation d'un programme visant la prévention de la violence et autres problèmes d'adaptation sociale chez les élèves de la maternelle et du premier cycle du primaire*. Rapport au CQRS.
- Bowen F. et Desbiens, N. (2002) *La prévention des conduites violentes en milieu scolaire : Évaluer pour développer de meilleures pratiques*. *Bulletin du CRIRES – Revue de la CSQ*. Mai. 8 pages
- Bowen, F., Desbiens, N., Martin, C. et Hamel, M. (2001). La compétence sociale comme déterminant de la santé et du bien-être des enfants et des adolescents. Dans M. Hamel, L. Brunet et C. Martin (dir.), *Les déterminants de la santé et du bien-être chez les jeunes d'âge scolaire* (p. 51-99) Publications du Québec.
- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N. et Ouimet, I. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes* (p.165-229). Presses de l'Université du Québec.
- Chouinard, R., Bowen, F., Janosz, M., Desbiens, N. et Lacroix, M. (2003). *La violence perçue et vécue chez les élèves et les enseignants du primaire*. Présentation à la 2^e Conférence mondiale sur la violence à l'école. Symposium « La violence dans les écoles primaires et secondaires du Québec : état de situation ». Québec, 11-14 mai.
- Desbiens, N. (2002). Violence, tolérance zéro : investissons-nous nos énergies au bon endroit? *La Foucade : Bulletin du Comité Québécois sur les jeunes en difficulté*.

- Desbiens, N. et Royer, É. (2003), Peer groups and behaviour problems: a study of school-based intervention for children with EBD. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(2).
- Gottfredson, D.C.(2001). *Schools and Delinquency*. New York: Cambridge University Press.
- Gottfredson, D.C., Gottfredson, G.D. et Skroban, S. (1998). Can prevention work where it is needed most? *Evaluation Review*, 2(3), 315-340.
- Janosz, M. (2000). The Montreal School Environment Project – Phase 1: The theoretical model and the validity of the School Socio-educational Environment Questionnaire (SEQ). Communication présentée dans le cadre de l'*Annual Meeting of the American Society of Criminology*. San Francisco, novembre.
- Janosz, M., et Duval, A. (2001). Prévenir la violence à l'école par une intervention sur l'environnement socioéducatif: théorie, outil et méthode. Communication présentée dans le cadre de la *1^{ière} Conférence Mondiale sur la violence à l'école et les politiques publiques*. Paris, mars.
- Janosz, M., et Bouthiller, C. (2001a). *Portrait général de l'environnement socioéducatif de dix-sept écoles secondaires de la Commission scolaire de Montréal*. École de psychoéducation : Université de Montréal. 79 pages.
- Janosz, M., et Bouthiller, C. (2001b). *Portrait général de l'environnement socioéducatif de quatorze écoles secondaires de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys*. École de psychoéducation : Université de Montréal. 82 pages.
- Janosz, M., et Bouthiller, C. (2001c). *Portrait général de l'environnement socioéducatif de sept écoles secondaires de la Montérégie*. École de psychoéducation : Université de Montréal. 91 pages.
- Janosz, M., George, P., et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de Psycho-Éducation*, 27(2), 285-306.
- Janosz, M., Bouthillier, C., Bélanger, J., Bowen, F. et Archambault, I. (2003). *La violence perçue et vécue chez les élèves et les enseignants du secondaire*. Présentation à la 2^e Conférence mondiale sur la violence à l'école. Symposium « La violence dans les écoles primaires et secondaires du Québec : état de situation ». Québec, 11-14 mai.
- Morin, A.J.S., et Janosz, M. (2003). *Implantation de programmes visant à aider les jeunes en difficultés de comportement: passer des résistances initiales du personnel scolaire à la mobilisation requise au succès du programme*. Présentation présenté au Conseil Québécois des Jeunes en Difficultés de comportement (CQJDC), Ancienne-Lorette, Québec. mai.

- Morin, A.J.S., et Janosz, M. (2004). *L'implantation de changements organisationnels : passer des résistances initiales du personnel à leur mobilisation*. Communication acceptée pour le 8^{ème} Colloque Annuel du Département de Psychologie de l'Université de Sherbrooke « En quête de dialogue ». Sherbrooke. avril.
- Royer, É. (2003). *Le chuchotement de Galilée: Recherches, pratiques exemplaires et formation des enseignants*. Communication présentée dans le cadre de la deuxième conférence mondiale sur la violence à l'école : Recherche, pratiques exemplaires et formation des maîtres, Québec, Canada. mai
- Royer, É. (2002). School violence and teacher training policies. Dans É. Debarbieux et C. Blaya (édit.), *Violence in schools and public policies*. USA : Elsevier.
- Royer, É. (2001a). *Violence à l'école et formation des enseignants*. Conférence prononcée aux enseignants réunis lors de l'Université d'automne du SNUipp, Bombannes, France. octobre.
- Royer, É. (2001b). *Améliorer la réussite scolaire de nos jeunes : la nécessité d'aller au-delà du politiquement correct et de s'appuyer sur les pratiques exemplaires*. Conférence de clôture, 10^e Biennale de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires, Québec. octobre.
- Skroban, S.B., Gottfredson, D.C. et Gottfredson, G.D. (1999). A school-based social competency promotion demonstration. *Evaluation Review*, 23(1), 3-27.
- Wehby, J.H., Symons, F.J., Canale, J.A. et Go. F.J. (1998). Teaching practices in classrooms for students with emotional and behavioural disorders: Discrepancies between recommendations and observations. *Behavioral Disorders*, 24(1), 51-56.
- Weissberg, R.P. et Greenberg, M.T. (1998). School community competence-enhancement and prevention programs. Dans I.E. Sigel et A. Renniger (dir.), *Handbook of Child Psychology* (5^e éd.). Vol. 4 : Child Psychology in Practice (p. 955-998). New York : John Wiley.