

Journée annuelle d'étude
*Chaire de recherche sur la sécurité
et la violence en milieu éducatif*
5 octobre 2015

**ACTES DE
COLLOQUE**

***Se sentir efficace pour construire
son climat scolaire:
la collaboration au cœur des
discussions***

Sous la direction de Claire Beaumont

Avec la collaboration de:

Nancy Gaudreau
Danielle Leclerc
Rosalie Poulin
Marie-Ève Proulx
Natalia Garcia
Caroline Cardin

LA COLLECTION
DE LA CHAIRE

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|----|
| INTRODUCTION | 3 |
| DÉTAILS SUR LA JOURNÉE ET LISTE DES INVITÉS-EXPERTS | 4 |
| LA COLLABORATION : PAR OBLIGATION OU PAR CONVICTION? <i>Préambule -</i> <i>Conférence d'ouverture</i> | 5 |
| 1. LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES À LA VIE DE LEUR ÉCOLE | 10 |
| 1.1 Climat d'engagement /attachement des élèves à leur école (SÉVEQ/2013)..... | 10 |
| 1.2 Victimisation rapportée dans une école primaire ou secondaire québécoise..... | 11 |
| 1.3 Influence du climat d'engagement/attachement à l'école sur la victimisation..... | 11 |
| 2. FORMATION, SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE ET PRÉVENTION : DES CONDITIONS FAVORISANT UN CLIMAT SCOLAIRE POSITIF | 13 |
| 2.1 Première condition : une question de formation ? | 13 |
| 2.2 Deuxième condition : un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) élevé ?..... | 13 |
| 2.3 Troisième condition : des pratiques préventives avant tout ?..... | 14 |
| 3. LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE QUI PEUT FAIRE LA DIFFÉRENCE | 16 |
| 3.1 Perception de la collaboration école-famille selon les parents d'élèves qui fréquentent une école primaire québécoise | 16 |
| 3.2 Perception de la collaboration école-famille des parents qui ont déjà signalé la victimisation de leur enfant à l'école..... | 16 |
| 3.3 Niveau de satisfaction des parents face à <i>l'accueil et l'aide</i> reçus de l'école suite au signalement de la victimisation de leur enfant..... | 17 |
| 4. SYNTHÈSE : RÉFÉRENTIEL DE RECOMMANDATIONS (34) | 18 |
| 4.1 La participation des élèves à la vie de leur école : 11 recommandations | 18 |
| 4.2 La formation et le sentiment d'efficacité des enseignants dans l'instauration d'un climat positif : 8 recommandations | 19 |
| 4.3 Comment la collaboration école-famille peut-elle faire la différence : 15 recommandations..... | 19 |
| 5. EN BREF, LES EXPERTS ONT DIT : | 22 |
| BIBLIOGRAPHIE | 23 |
| ANNEXES | 25 |
| Complément d'information présenté lors de la synthèse de la journée..... | 25 |
| Liste de participants | 27 |

INTRODUCTION

Le 05 octobre 2015, à l'Université Laval, 58 personnes représentant différents organismes de la communauté (ex.: Fédérations, associations, chercheurs, organismes communautaires, étudiants gradués, professionnels du milieu scolaire, etc.) ont participé à la journée d'étude annuelle de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif ayant pour thème : *Se sentir efficace pour construire son climat scolaire : la collaboration au cœur des discussions*. Cette journée avait pour but de sortir des sentiers battus pour analyser certaines situations sous un angle différent de celui avec lequel nous sommes habitués de travailler. La journée s'est finalement conclue par l'élaboration d'un référentiel de propositions nouvelles issues des consensus d'équipe concernant les grandes questions adressées aux participants.

Lors de ce colloque, trois thèmes ont été sélectionnés en considérant la collaboration au cœur des discussions soit 1) *La participation des élèves à la vie de leur école* 2) *La formation et le sentiment d'efficacité du personnel scolaire dans l'instauration d'un climat positif* 3) *La collaboration école-famille peut-elle faire la différence?* L'école étant toujours considérée comme un microsystème (Benbenisthy & Astor, 2005) dans lequel les facteurs humains sont importants, notamment le travail collaboratif et l'engagement des élèves, du personnel et des parents pour créer un environnement scolaire positif à long terme.

De brèves présentations traitant de résultats encore inédits de l'enquête SEVEQ (Beaumont, Leclerc, Frenette et Proulx, 2014) ont ouvert la discussion pour chacun des thèmes avant de lancer de grandes questions aux participants disposés en groupes de travail. Des invités experts du terrain, des chercheurs, un élève, des professionnels des commissions scolaires et de la Fédération des comités de parents du Québec ont généreusement donné de leur temps pour venir commenter chacun de ces thèmes afin d'alimenter la discussion, en alliant la recherche et la pratique.

Ce document contient l'ensemble des présentations de la journée de même que le référentiel des propositions des interventions suggérées pour adresser chacun des thèmes de la journée.

Souhaitons que ces informations sauront guider nos réflexions vers des actions mobilisatrices autour de ce défi que représente la collaboration et l'engagement collectif pour d'aider nos jeunes à développer leur plein potentiel en leur fournissant des environnements positifs et sécurisants.



Claire Beaumont
Professeure



Titulaire de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif
Pavillon des sciences de l'Éducation, bur. 912
2320, rue des Bibliothèques Université Laval, Québec, Canada, G1V 0A6
www.violence-ecole.ulaval.ca
claire.beaumont@fse.ulaval.ca

DÉTAILS SUR LA JOURNÉE ET LISTE DES INVITÉS-EXPERTS

9h00-9h05 : Mot de bienvenue et déroulement de la journée

9h05-9h15 : Préambule : **La collaboration : par conviction ou par obligation?**

Claire Beaumont, Ph.D./ Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif/Responsable SÉVEQ.

9h15 -10h30 - Table 1 : La participation des élèves à la vie de leur école

Avec la contribution de :

Représentant SÉVEQ : Mme Rosalie Poulin, ULaval

Experts du domaine : M Jean-Marie Guay, Directeur d'école pendant 30 ans (adaptation scolaire)
Fédération des établissements d'enseignement privés (FEPP)
M. William Renaud, étudiant, école secondaire Samuel de Champlain, CS des Premières-Seigneuries
Mme Claire Beaumont, Ph. D., titulaire de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, ULaval.

10h45-12h00 - Table 2 : Formation, sentiment d'efficacité personnelle et prévention : des conditions favorisant un climat scolaire positif

Avec la contribution de :

Représentant SÉVEQ : Mme Natalia Garcia, ULaval

Experts du domaine : Mme Élane Quintal, enseignante-ressource, CS de Sherbrooke
Mme Louise Lamy, Coordinatrice de l'Adaptation scolaire, CS de Charlevoix
M. Alexandre Beaulieu, Ph. D., professeur-chercheur, UQAT.

13h30-14h45 - Table 3 : Comment la collaboration école-famille peut-elle faire la différence?

Avec la contribution de :

Représentant SÉVEQ : Mme Danielle Leclerc, Ph. D., UQTR, co-chercheuse groupe SEVEQ

Experts du domaine : Mme Lyne Deschamps, Conseillère-cadre, Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ)
Mme Monique Delisle, Secrétaire générale, CS de Portneuf
M. Égide Royer, Ph. D., chercheur associé à la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, ULaval.

LA COLLABORATION : PAR OBLIGATION OU PAR CONVICTION? *Préambule - Conférence d'ouverture*

Claire Beaumont, Titulaire de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.

Plusieurs bénéfices du travail collaboratif ont déjà été soulevés dans la littérature (Beaumont, Royer, Bowen et Bertrand, 2005; Gather Thurler et Perrenoud, 2005; Grangeat, 2007; Martineau et Portelance, 2007). Ces pratiques qui demandent aux individus de s'appuyer du soutien personnel et professionnel sont reconnues pour les jeunes et les adultes, entre autres pour :

- briser l'isolement;
- inclure chacun dans son milieu ;
- créer des liens interpersonnels;
- valoriser et reconnaître les forces de chacun;
- développer les compétences relationnelles /réseau de pairs;
- contribuer au développement d'une réflexivité individuelle et collective;
- développer le sentiment d'auto-efficacité des intervenants;
- soutenir professionnellement et personnellement les intervenants;
- augmenter la possibilité de solutions à un problème donné.

Ces pratiques collaboratives généralement plus nombreuses dans les écoles dites « efficaces » pourraient développer l'engagement et l'appartenance des individus dans leur milieu scolaire, le partage d'une vision commune, l'échange d'expertise et la valorisation des compétences particulières de chacun. Les milieux scolaires qui multiplient les pratiques collaboratives entre enfants mais aussi entre adultes sont aussi réputés subir moins de problèmes liés à la violence à l'école (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010 ; Cohen, McCabe, Michelli et Pickeral, 2009). Mais pour que la collaboration soit efficace et continue, il faut que les individus soient convaincus de ses bienfaits.

La collaboration est basée sur le volontariat, et au-delà des obligations patronales ou ministérielles prescrites pour multiplier ces pratiques, les individus peuvent agir en se soumettant à ces exigences sans grande conviction.

Les pratiques collaboratives pour prévenir et gérer les violences dans les écoles québécoises

Moins d'un an après l'adoption du projet de loi 56 visant à prévenir la violence et l'intimidation à l'école, le groupe de recherche SEVEQ a interrogé les membres de la direction de 204 établissements d'enseignement primaires et secondaires pour savoir si certaines actions avaient été mises en place dans leur école.

La figure 1 indique la fréquence des réponses obtenues à la question : Ces activités existent-elles dans votre école ?

Cette figure indique que tant au primaire qu'au secondaire, les activités les moins présentes dans les écoles sont justement celles liées à la collaboration entre élèves (pairs aidants), la collaboration avec les services de police, avec les parents ou encore concernant le travail collaboratif avec les organismes communautaires.

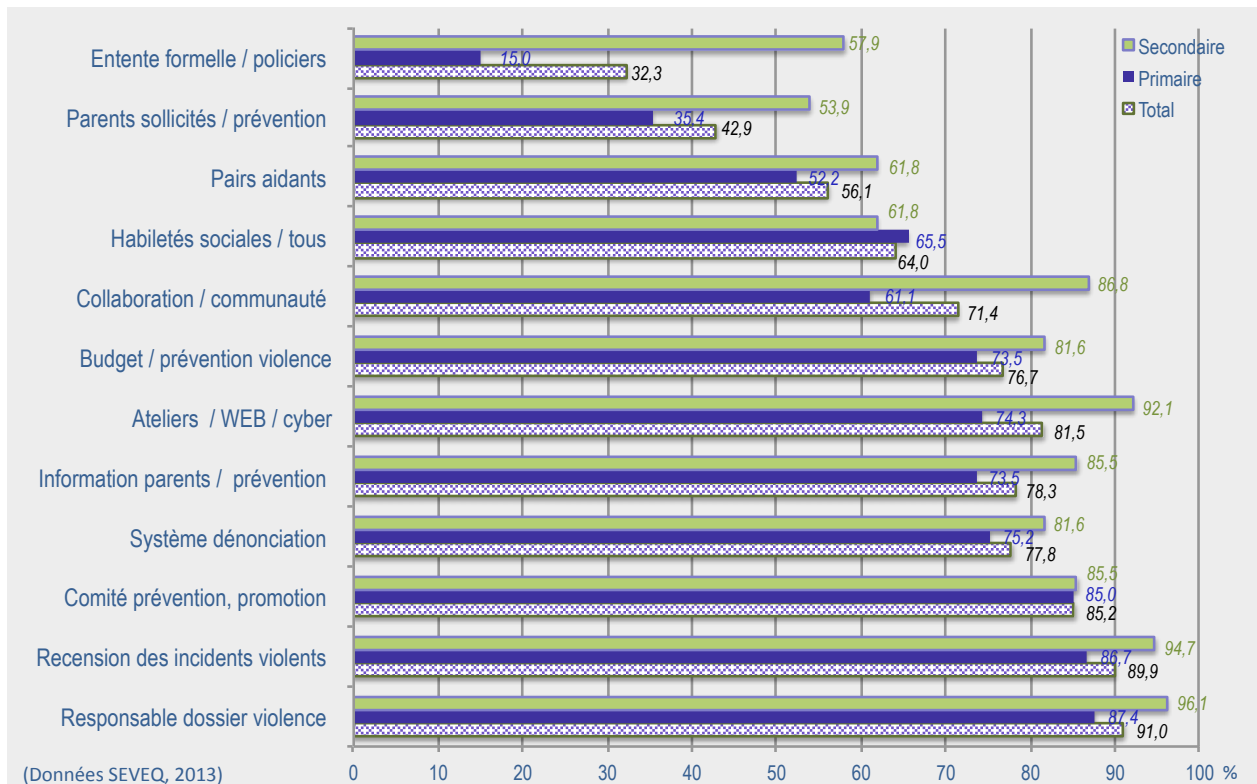


Figure 1. Présence d'activités de prévention et de gestion de la violence dans les écoles primaires et secondaires au Québec (Beaumont, Frenette et Leclerc, à paraître).

Si ces pratiques collaboratives peuvent permettre de rapprocher et d'engager les individus dans leur milieu et si elles s'avèrent des ressources inestimables en ces temps de coupures de services dans les écoles, comment expliquer qu'elles soient si peu exploitées dans les écoles québécoises?

Des obstacles aux pratiques collaboratives

Plusieurs obstacles de nature organisationnelle, professionnelle mais aussi relationnelle peuvent réellement nuire à la collaboration en milieu scolaire.

- *Facteurs organisationnels:* Temps, gestion des agendas, absences, manque de locaux, présence dans plusieurs écoles, etc.

- *Facteurs professionnels*: Guerre d'expertise, résistances et critiques des partenaires internes ou externes, collaboration interinstitutionnelle difficile, secret professionnel vs partage d'informations, langage hermétique, etc.
- *Facteurs relationnels*: Attitudes défensives, préjugés, luttes de pouvoir, impression d'ingérence dans les dossiers, compétition, pression pour arriver à des solutions rapides, etc.

Pourquoi certains milieux scolaires ont davantage recours aux pratiques collaboratives que d'autres?

Une recherche effectuée par Beaumont (2010), visait à comprendre qu'est-ce qui motivaient certains membres du personnel à continuer à travailler équipe collaborative, malgré ces obstacles qu'ils rencontraient aussi dans leurs milieux. La figure 2 indique les principales raisons évoquées par les participants qui étaient convaincus du bienfait de la collaboration.

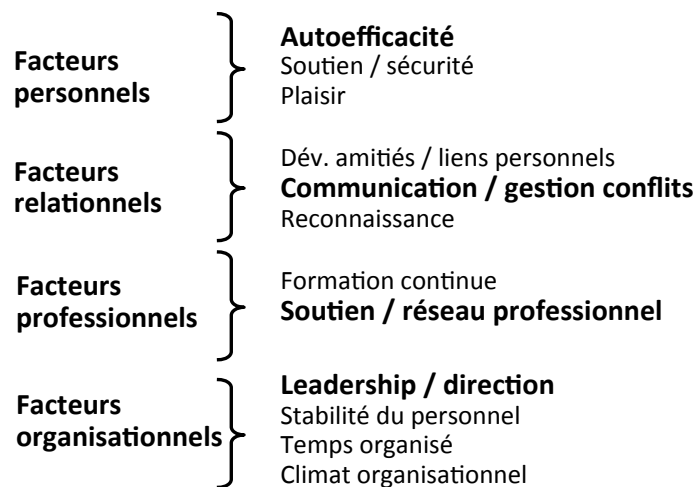


Figure 2. Raisons qui motivent le personnel scolaire à travailler en collaboration (Beaumont, 2010).

Les raisons qui motivent les enseignants, psychoéducateurs, directeurs, psychologues participant à l'enquête s'avèrent être de quatre ordres : personnel, relationnel, professionnel et organisationnel. Les aspects les plus souvent mentionnés réfèrent au sentiment d'autoefficacité ressenti, à une communication positive permettant la gestion des conflits interpersonnels au sein de l'équipe de travail, au soutien professionnel et au réseau professionnel développé au sein de cette équipe, de même qu'au leadership de la direction, sa volonté à valoriser le travail collaboratif et à organiser les tâches du personnel en conséquence.

Les résultats de cette enquête menée auprès du personnel scolaire a permis d'identifier à quels besoins personnels, professionnels, organisationnels et relationnels les dirigeants des écoles doivent

répondre pour motiver les gens à travailler en collaboration. Répondre aux besoins des individus, c'est entretenir leur motivation à s'engager dans leur milieu.

La figure 3 résume les différents besoins à combler pour encourager le personnel scolaire à s'engager et à maintenir leurs pratiques collaboratives.

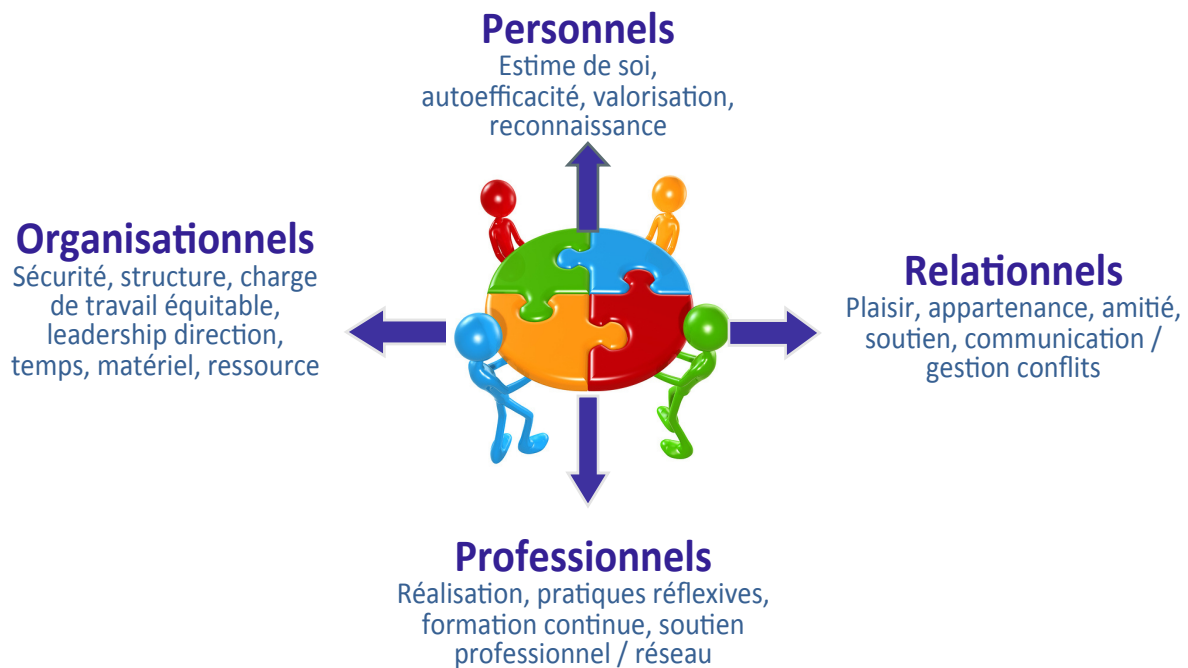


Figure 3. Différents besoins à combler pour motiver le personnel scolaire à travailler en collaboration (Beaumont, 2010).

Ainsi, pour motiver les gens à travailler ensemble et à partager des buts communs, notamment celui de créer un milieu scolaire positif, inclusif et sécurisant, il est important de considérer certaines conditions liées davantage aux besoins des individus.

Une condition importante mais difficile à créer, bien qu'à la base de toute initiative de prévention de la violence à l'école, est justement le fait de *motiver les gens à s'engager en cultivant cette conviction que ce qu'ils font est important, utile et bien fondé !*

C'est dans cette optique que les trois thèmes de la journée ont été planifiés, soit : 1) L'engagement des élèves dans la vie de leur école, 2) Le soutien du personnel scolaire au quotidien pour offrir un milieu scolaire positif et sécurisant, et 3) La collaboration école-famille qui peut faire la différence en contexte de violence à l'école.

Pour en connaître davantage sur les pratiques collaboratives en milieu scolaire :

Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011).
[*Les pratiques collaboratives en milieu scolaire :
cadre de référence pour soutenir la formation*](#)



1. LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES À LA VIE DE LEUR ÉCOLE

Rosalie Poulin, Doctorante, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.

La littérature rapporte que l'engagement et l'attachement des élèves envers leur école sont des conditions liées à des milieux scolaires sains et positifs (Karcher, 2004; Espinoza et Juvonen, 2011; Wang, 2009; Way, Reddy et Rhodes, 2007). Cet aspect du climat scolaire réfère à la perception de la participation des élèves à la vie de l'école, à leur attachement envers leur milieu scolaire et à leur envie de fréquenter cet établissement. Des chercheurs ailleurs dans le monde ont déjà rapporté qu'un milieu scolaire qui favorise l'engagement et la participation des élèves affiche un moindre taux de violence (Benbenishty et Astor, 2005 ; Laufer et Harel, 2003). Mais qu'en est-il dans les écoles québécoises ? Les résultats rapportés ci-dessous présentent d'abord un portrait québécois de l'engagement et de l'attachement des élèves à leur école et du nombre de comportements d'agression déclarés en moyenne dans une école. Finalement, ils cherchent à démontrer si l'engagement et l'attachement des élèves envers leur école influencent le nombre de comportements d'agression dans un établissement tout en portant une attention au milieu socioéconomique de ces écoles.

1.1 Climat d'engagement /attachement des élèves à leur école (SÉVEQ/2013)

Les résultats présentés à la figure 1 indiquent que la perception des élèves quant au **climat global** d'engagement/attachement est assez positive dans les écoles primaires et secondaires québécoises, mais que cette perception est significativement plus positive au primaire. L'étude des items pris séparément rapporte que les élèves du primaire participent significativement plus à l'organisation d'activités de prévention, qu'ils ont plus le goût d'apprendre, aiment davantage fréquenter leur école et se disent plus consultés pour les décisions collectives que ceux du secondaire.

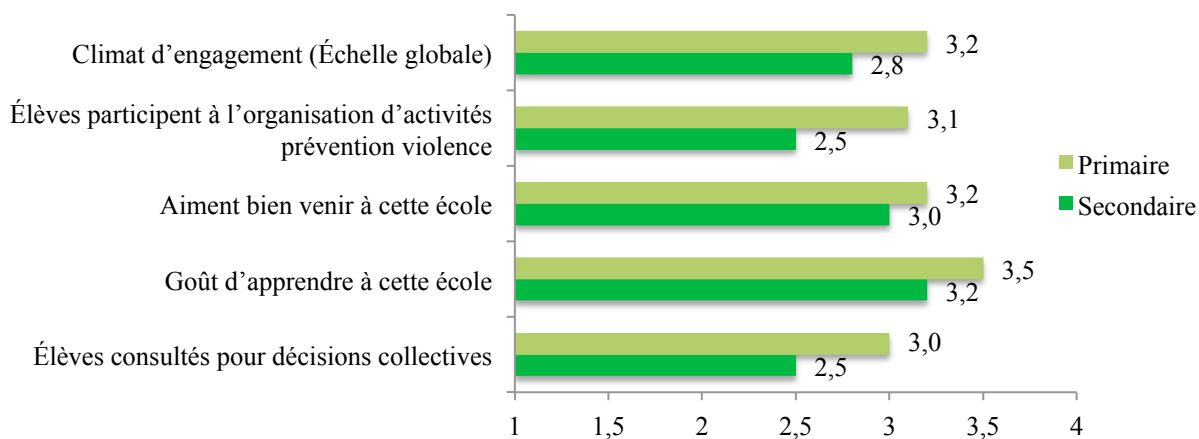


Figure 1. Climat d'engagement/attachement perçu dans les écoles primaires et secondaires (moyennes)

1.2 Victimisation rapportée dans une école primaire ou secondaire québécoise

Les résultats de la figure 2 suggèrent que, de manière générale, sans distinction de forme, le nombre moyen de comportements d'agression rapporté par élève est significativement plus élevé au primaire qu'au secondaire, soit 1,2 comportement subi au primaire comparativement à 1,0 au secondaire depuis le début de l'année scolaire. Plus spécifiquement, la figure 2 indique que les formes directe/*Physique* et indirecte/*Sociale* sont significativement plus rapportées par les élèves du primaire que par ceux du secondaire, alors que les formes indirecte/*Matérielle* et indirecte/*Électronique* le sont davantage par les élèves du secondaire. La forme directe/*Insultes/menaces* ne se distingue pas entre les deux ordres d'enseignement.

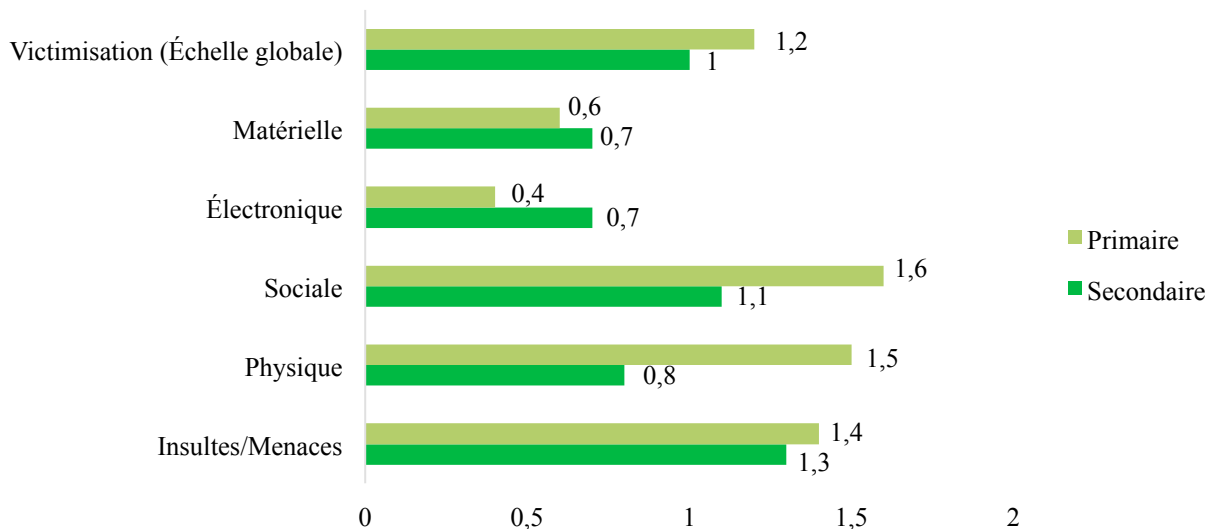


Figure 2. Nombres de comportements d'agression rapportés par forme au primaire et au secondaire

1.3 Influence du climat d'engagement/attachement à l'école sur la victimisation

Les analyses de régression effectuées permettent de conclure, en tenant compte du milieu socioéconomique, que la qualité du climat d'engagement/attachement à l'école a une influence tant au primaire qu'au secondaire sur la victimisation, les effets étant cependant plus importants au secondaire. Ceci voulant dire que bien que des effets soient significatifs aussi au primaire, c'est au secondaire que les efforts mis par l'école pour améliorer la qualité du climat d'engagement/attachement au milieu auront plus de chances de faire diminuer la victimisation entre pairs.

De façon plus spécifique, on peut aussi vérifier sur quelles formes de victimisation les interventions sur l'engagement/attachement auront plus de succès.

Au primaire

- L'influence du climat engagement/attachement, en tenant compte du milieu socioéconomique, s'observe particulièrement sur deux formes de victimisation : directe/*Insultes/Menaces* et directe/*Physique*. Ainsi, une perception positive de l'engagement/attachement des élèves à

leur école peut influencer à la baisse surtout ces deux formes d'agression. L'inverse étant aussi vrai.

- Dans les écoles primaires plus **favorisées**, il y a moins de comportements d'agression rapportés pour toutes les formes de victimisation, sauf celle indirecte /*Sociale*.

Au secondaire

- L'engagement des élèves envers leur école a une influence sur toutes les formes de victimisation par les pairs lorsque l'on tient aussi compte du milieu socioéconomique. Ainsi un engagement/attachement positif des élèves envers leur école peut influencer à la baisse toutes les formes d'agression étudiées. L'inverse étant aussi vrai.
- Dans les écoles plus **défavorisées**, il y a moins de comportements d'agressions de forme directe/*Physique* rapportées. Toutefois, aucune différence n'est présente pour les autres formes de victimisation selon le milieu socioéconomique.

En conclusion, il faut retenir que le climat d'engagement/attachement est perçu plus positivement par les élèves du primaire que du secondaire et que des interventions faites pour améliorer l'engagement et l'attachement des élèves à leur milieu s'avèrent particulièrement prometteuses pour faire diminuer toutes les formes de victimisation au secondaire et spécifiquement les formes directes (*Insultes/Menaces* et *Physique*) au primaire.

2. FORMATION, SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET PRÉVENTION : DES CONDITIONS FAVORISANT UN CLIMAT SCOLAIRE POSITIF

Natalia Garcia, Doctorante, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.

La recherche suggère que la formation initiale et continue des enseignants, un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) élevé, de même que les pratiques préventives sont des conditions déterminantes pour instaurer un climat scolaire positif, exempt de violence (Gaudreau, 2011; Geissler, 2015; Lund *et al.*, 2012, Robbes, 2012). Ce texte explore comment ces *trois conditions* se retrouvent dans les écoles québécoises, afin de pousser plus loin la réflexion sur la mise en place d'interventions efficaces.

2.1 Première condition : une question de formation ?

Malgré l'importance accordée à la formation en tant que facteur déterminant de l'intervention efficace, l'enquête SEVEQ (Beaumont *et al.*, 2014) a démontré qu'au Québec, près de 80 % des enseignants au primaire et de 84 % au secondaire n'ont reçu aucune formation initiale pour intervenir en prévention ou en gestion de la violence à l'école. Quant à la formation continue, ils sont 52, 8 % au primaire et 68,4 % au secondaire à mentionner n'en avoir reçu aucune et ce, presque une année après l'adoption du projet de loi 56.

2.2 Deuxième condition : un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) élevé ?

Le SEP de l'enseignant est défini comme des croyances personnelles en ses capacités à exécuter une action dans un contexte précis. Ce concept serait une autre condition susceptible d'affecter la manière dont le personnel enseignant intervient face à la violence à l'école. Quatre types de sources servent à développer le SEP des enseignants soit :

- Les expériences antérieures (ex. : les expériences de succès ou d'échec dans un contexte donné);
- Les modèles observés (par exemple l'observation des performances des collègues);
- L'état émotionnel (résultant par exemple d'émotions négatives comme le stress, l'anxiété, la peur);
- La persuasion verbale (provenant par exemple des collègues et des supérieures (Bandura, 2003).

Quand on connaît comment se développe le SEP des enseignants, il est possible de créer des environnements scolaires propices à son développement (Ryan *et al.*, 2015). *Mais qu'en est-il du SEP des enseignants dans les écoles québécoises ?*

Selon l'enquête SÉVEQ, les enseignants du Québec se sentent suffisamment efficaces pour faire face à la problématique de la violence à l'école (M= 3,0; É.T.= 0,51). Plus précisément, les résultats figurant au tableau 1 montrent que 91,6 % (pri.) et 83 % (sec.) du personnel enseignant québécois dit se sentir capable d'intervenir avec succès face à des situations de violence verbale entre deux élèves (ex.: cris, insultes). Ils sont 87 % au primaire et 70,6 % au secondaire à se sentir efficaces pour intervenir en contexte de violence physique entre élèves. 90,3 % (pri.) et 86,2 % (sec.) rapportent se sentir capable d'intervenir efficacement lorsqu'un élève a un comportement violent envers eux. 76 % dit se sentir capable d'intervenir efficacement face à une manifestation de violence *d'un collègue à leur égard*, alors qu'à peine 29,2 % au primaire et 32,5 % au secondaire mentionnent se sentir efficace dans des situations de cyberviolence.

Tableau 1. Le SEP des enseignants du Québec pour intervenir en contexte de violence à l'école

| Je me sens efficace pour intervenir... | Pri. (%) | Sec. (%) |
|--|----------|----------|
| En contexte de violence verbale | 91,6 | 83,0 |
| Lorsqu'un élève a un comportement violent envers moi | 90,3 | 86,2 |
| En contexte de violence physique | 87,0 | 70,6 |
| Lorsqu'un adulte de l'école a un comportement violent envers moi | 76,7 | 76,0 |
| Dans des situations de cyberviolence | 29,2 | 32,5 |

2.3 Troisième condition : des pratiques préventives avant tout ?

La littérature fait valoir que les *pratiques préventives* adoptées par *l'enseignant*, instaurent un environnement structurant, qui mobilise les élèves sur le travail scolaire et réduit les situations de violence en classe (Galand *et al.*, 2014). Afin de créer des environnements scolaires exempts de violence, les enseignants devraient non seulement avoir reçu une formation adéquate, mais aussi avoir confiance que leurs actions peuvent exercer une influence positive sur la problématique de la violence à l'école (Geissler, 2015). Ainsi, ceux qui doutent de leurs capacités à gérer les comportements difficiles des élèves ont plus souvent recours aux interventions punitives et développent conséquemment des attitudes négatives envers les élèves (Khoury-Kassabri, 2012). Au contraire, un niveau élevé du SEP prédispose les enseignants à adopter des stratégies d'intervention préventives, lesquelles contribuent à rendre la vie plus agréable à l'école (Skinner *et al.*, 2014). *Mais qu'en est-il des interventions préventives pratiquées dans les écoles québécoises?*

Dans les écoles primaires, l'enquête SEVEQ a démontré que plusieurs activités de prévention ont été pratiquées par plus de trois quarts des enseignants (fig. 1). Principalement, *consulter un professionnel de l'école* ou un collègue sur les moyens à prendre pour prévenir la violence, *utiliser des pratiques pour développer de la collaboration et des habiletés sociales* sont les stratégies les plus rapportées. Dans une moindre proportion, 35,1 % des enseignants ont *participé à un comité visant à mettre sur pieds des activités de prévention applicables à toute l'école* et uniquement 8,1 % des enseignants du primaire ont *invité à des parents à participer à une activité en lien avec la prévention de la violence à l'école*. Au secondaire, les stratégies de prévention sont visiblement moins utilisées par les enseignants. Les résultats obtenus démontrent que seulement 42 % des enseignants signalent *avoir*

animé des activités de groupe visant le développement des habiletés sociales chez les élèves, 37 % une activité préventive en classe, 22,8 % avoir participé à un comité visant à mettre en place des activités préventives et très peu d'entre eux (4,3 %) ont invité à des parents à participer à une activité de type préventif.

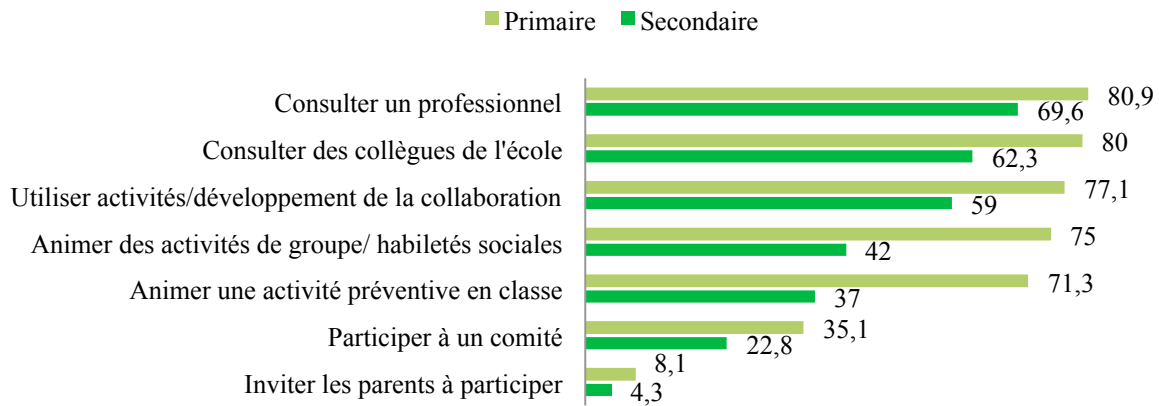


Figure 1. Pourcentage des enseignants ayant pratiqué d'activités préventives à l'école

3. LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE QUI PEUT FAIRE LA DIFFÉRENCE

Caroline Cardin, étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.

On sait qu'une collaboration école-famille efficace est reconnue favoriser la réussite scolaire (Conseil de la famille et de l'enfance du Québec, 2000), prévenir le décrochage (Janosz et Deniger, Roy et Lacroix, 2001) de même que l'apparition de problèmes comportementaux pouvant survenir à l'école (Burke, Loeber et Birmaher, 2002). De plus, ce partenariat entre l'école et la famille offre des perspectives intéressantes d'intervention pour prévenir ou faire cesser la victimisation à l'école. Cependant, très peu d'études ont traité de la collaboration école-famille en contexte de violence à l'école (Semke, Garbacz, Kwon, Sheridan et Woods 2010). À partir des données issues de l'enquête nationale de Beaumont, Leclerc, Frenette et Proulx (2014), les résultats présentés ci-dessous mesurent la qualité de la collaboration école-famille telle que perçue par l'ensemble des parents d'élèves du primaire, évaluent si cette perception est affectée si leur enfant est victimisé par ses pairs à l'école pour finalement déterminer le niveau de satisfaction des parents de l'accueil et de l'aide reçus s'ils ont signalé la situation de victimisation de leur enfant à l'école.

3.1 Perception de la collaboration école-famille selon les parents d'élèves qui fréquentent une école primaire québécoise

Dans les écoles primaires du Québec :

- L'ensemble des parents a une perception positive de la collaboration école-famille avec une moyenne de 3,35/4.
- Plus l'enfant avance en âge, moins bonne est leur perception de la collaboration école-famille.
- Ce sont les parents d'élèves du préscolaire et ceux des classes spécialisée qui démontrent une meilleure perception de la collaboration école-famille.
- Toutefois, le fait de croire son enfant victime de violence à l'école affecte négativement la perception de la collaboration école-famille des parents.

3.2 Perception de la collaboration école-famille des parents qui ont déjà signalé la victimisation de leur enfant à l'école

Parmi les 4 394 parents québécois interrogés ayant un enfant au primaire, 19 % disent avoir signalé au moins une fois à l'école la victimisation de leur enfant au cours de l'année scolaire 2012-2013. La perception de la collaboration école-famille s'avère plus positive chez les parents n'ayant jamais avisé l'école d'une telle situation comparativement à ceux qui l'ont signalé au moins une fois aux intervenants scolaires. Comme illustré à la figure 1, la perception de la collaboration école-famille varie de façon linéaire selon le nombre de fois que les parents ont avisé l'école de la situation.

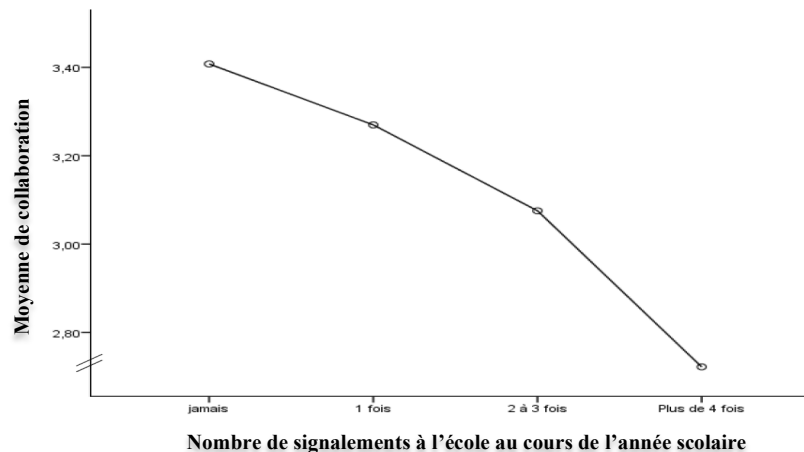


Figure 1. Différence de perception de la **collaboration école-famille** selon le nombre de fois que les parents ont signalé la victimisation de leur enfant à l'école.

3.3 Niveau de satisfaction des parents face à l'accueil et l'aide reçus de l'école suite au signalement de la victimisation de leur enfant

Le tableau 1 indique que le niveau de satisfaction des parents concernant l'accueil et l'aide reçus par l'école diminue considérablement selon le nombre de fois qu'ils ont signalé la situation. Ainsi, parmi les 45 parents qui ont déclaré cette victimisation 4 fois et plus au cours de l'année scolaire, 60 % se disent insatisfaits (cumul de *plutôt insatisfaits ou très insatisfaits*) de l'accueil et de l'aide reçus. Cependant, d'autres résultats moins attendus concernent le fait qu'après avoir signalé 4 fois et plus la situation à l'école, 18 de ces parents (40 %) se sont dits satisfaits de l'accueil et de l'aide reçus des intervenants scolaires (cumul de *plutôt satisfait et très satisfait*).

Tableau 1. Niveau de satisfaction des parents de l'accueil et de l'aide reçus, en fonction du nombre de fois qu'ils ont signalé la victimisation de leur enfant à l'école

| Niveau de satisfaction | Signalé 1 fois (nbre et %), | Signalé 2 à 3 fois (nbre et %) | Signalé 4 fois et + (nbre et %) |
|----------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| Très satisfait | 156 (30,1 %) | 35 (12,9 %) | 4 (8,9 %) |
| Plutôt satisfait | 197 (38,0 %) | 133 (48,9 %) | 14 (31,1 %) |
| Plutôt insatisfait | 71 (13,7 %) | 82 (30,1 %) | 18 (40,0 %) |
| Très insatisfait | 95 (18,3 %) | 22 (8,1 %) | 9 (20,0 %) |
| Total (836 parents) | 519 (62,1 %) | 272 (32,5 %) | 45 (5,4 %) |

Ces résultats indiquent que malgré le contexte difficile qu'est celui d'avoir un enfant victimisé à l'école, il est possible pour une bonne proportion de parents, d'être satisfaits de l'accueil et de l'aide reçus par l'école.

4. SYNTHÈSE : RÉFÉRENTIEL DE RECOMMANDATIONS (34)

Les 34 recommandations formulées par les participants lors de la Journée d'études du 5 octobre 2015 ont été analysées et regroupées, selon les thèmes visant les objectifs suivants :

- La participation des élèves à la vie de leur école
- La formation et le sentiment d'efficacité des enseignants dans l'instauration d'un climat positif
- La collaboration école-famille peut-elle faire la différence.

4.1 La participation des élèves à la vie de leur école : 11 recommandations

À la question : *Que peuvent faire les adultes pour intégrer davantage les élèves dans la vie de leur école ?* les participants ont proposé les 11 solutions suivantes :

1. Consulter et impliquer les élèves dans les décisions de l'école **pour que chacun trouve sa place, pour répondre à leurs besoins, sous la supervision d'adultes** (conseil de classe, conseil scolaire) et ce, dès le primaire. Pas seulement en parascolaire mais quotidiennement en classe.
2. **Les intégrer lorsqu'on est en réflexion sur les façons d'améliorer le milieu;** dans le projet éducatif (partir des besoins), les impliquer dans le Plan de réussite, leur donner un certain pouvoir décisionnel réel.
3. Consulter les élèves de façon inclusive et **être réellement représentatif de l'opinion des jeunes** en instaurer un climat démocratique impliquant les parents.
4. Définir concrètement pour les jeunes et les adultes, **ce qu'est l'appartenance et l'engagement** : les impliquer dans les mesures à instaurer pour être fiers de leur école.
5. Favoriser la concertation des adultes, **les sensibiliser aux modalités de consultation d'élèves.**
6. Inclure des systèmes d'entraide par les pairs tout en offrant une supervision des adultes (ex. entraide entre élèves de différents âges, différentes manières).
7. **Recadrer les comportements positifs au quotidien:** les petits gestes rappellent les élèves qu'une école est un lieu où on vient étudier tous ensemble, que les comportements violents ne sont pas acceptés.
8. Avoir une cohérence entre l'équipe-école tout au long de l'année scolaire. **Agir comme modèle vivant d'engagement, de collaboration et de relations interpersonnelles positives.**
9. Travailler avec des **valeurs et des attitudes communes:** ex. : entraide et valorisation des élèves.
10. **Inclure ceux qui ne participent** pas aux activités et projets parascolaires.
11. Favoriser le vivre ensemble entre les élèves et entre les élèves et le personnel par **des activités centrées sur la création de liens significants.**

4.2 La formation et le sentiment d'efficacité des enseignants dans l'instauration d'un climat positif : 8 recommandations

À la question : *Identifier trois pistes d'actions (autrement que par la formation) qui peuvent soutenir et accompagner les enseignants dans l'instauration d'un climat scolaire positif*, les participants ont proposé les 8 solutions suivantes :

1. **Créer des temps de rencontre et valoriser la culture d'échanges** et de discussion; relever les bons coups et imaginer de futures stratégies à adopter.
2. Travailler à un **plan d'intervention global, centré sur le renforcement positif** (démarche école).
3. **Soutenir les enseignants et faire un suivi** auprès d'eux (par la direction).
4. **S'inspirer des pratiques évaluées et jugées efficaces** pour créer un milieu scolaire inclusif positif et stimulant (pas seulement celles du Québec).
5. **Clarifier les rôles et les responsabilités des enseignants et autres professionnels** pour mieux agir en concertation (qui intervient, quand, et comment).
6. **Assurer la stabilité du personnel et/ou l'accueil des nouveaux professionnels.**
7. **Assurer le mentorat des enseignants.**
8. Mieux utiliser les **ressources externes** (ex. : organismes communautaires, universitaires, autres services gouvernementaux (partenariat intégré).

4.3 Comment la collaboration école-famille peut-elle faire la différence : 15 recommandations

À la question : *Que font ces parents? Que font ces écoles pour garder des contacts positifs?* les participants ont proposé les 15 solutions suivantes :

1. Être proactif dans l'établissement de relations positives avec les parents (ex. : **appels positifs** pour établir un lien avant que les problèmes surviennent, **communiquer avec les parents, aussi quand ça va bien !**)
2. **Dialoguer** et travailler pour **garder une ouverture** des deux côtés : partager les mêmes objectifs parents/intervenants, **centrés sur l'enfant** : ... *on veut la même chose; le bien-être de l'enfant à partir d'une explication claire et d'une vision commune, on peut agir...*
3. Privilégier l'objectivité : **décrire les faits** lors d'une situation difficile avec un parent (ne pas qualifier l'élève mais **décrire les comportements qu'il fait**).
4. **Établir à l'avance le plan et les modalités de communication** avec les parents (en équipe-école) : communication minimale et rapide aux moments opportuns.
5. **Démontrer beaucoup de respect et d'écoute réelle; tenir compte des suggestions du parent qui connaît bien son enfant.**
6. **Traiter les parents d'égal à égal** dans une approche de **recherche de solutions plutôt que de chercher les coupables.**

7. **Initier et conscientiser le personnel scolaire** sur les façons adéquates de travailler avec les parents : meilleure communication, écoute, compréhension et empathie.
8. **Créer des opportunités de collaboration avec les parents** avant que surviennent les problèmes dans le but de **créer un lien de confiance le plus tôt possible**.
9. Lors d'un signalement de situation de violence par un parent, **le tenir rapidement au courant** de la situation (retour d'appel rapide), de même que des interventions qui seront effectuées.
10. **Le parent et l'école doivent être sensibilisés au fait qu'ils ont chacun un rôle à jouer dans la situation**, proposer des solutions : l'école à l'écoute des parents et les parents à l'écoute de l'école.
11. **S'assurer d'une vision commune quant à la démarche au sein du personnel. Prévoir du temps à la mise en œuvre de la démarche et au suivi.**
12. Se rappeler que les parents ne sont pas habilités à gérer les problématiques de violence : **ils sont rassurés de faire appel à l'expertise du personnel scolaire.**
13. **Se rappeler que le parent est rassuré quand il constate que l'école respecte ses engagements** (ex. suivis et interventions).
14. **S'assurer que l'intervenant en première ligne soit soutenu par son équipe.**
15. Promouvoir la nécessité de se **respecter mutuellement** (personnel scolaire/parents), malgré des points de vue différents. Tenir compte du **contexte social de l'enfant, de son origine**, qui peut parfois valoriser certains comportements à la maison qui sont transposés dans le milieu scolaire.

Comme on peut le constater, plusieurs propositions d'actions ont été suggérées par les participants. Davantage de suggestions ont été faites quant à l'amélioration de la communication avec les parents en situation difficile (15 suggestions), ensuite concernant la promotion de la participation des élèves à la vie de leur école (11) et finalement seulement 8 propositions ayant trait au soutien des enseignants au quotidien pour les aider à créer un milieu positif et sécurisant autrement que par la formation. En fait, à cette dernière question, plusieurs propositions ont été faites par les participants, mais n'ont pu être conservées, puisqu'elles concernaient des recommandations de formation ou encore référaient à la formation pour rendre les enseignants plus confiants dans leur capacité à prévenir et gérer les violences à l'école.

Toutes ces suggestions sont donc à garder en mémoire, mais particulièrement le fait qu'il est plus difficile d'envisager des manières de **soutenir les enseignants au quotidien**, sans aborder la question de la formation. En référant aux diverses sources pouvant influencer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (voir Table 2), il serait possible de découvrir différentes manières qui feraient en sorte que les enseignants se sentent soutenus au quotidien autrement que par l'un ou l'autre des types de formations qui, bien que fort utiles, ne semblent pas être la seule clé permettant de soutenir le personnel d'un établissement scolaire. Notre créativité peut donc être mise à profit pour voir comment, par exemple l'observation des interventions réussies des collègues, le soutien concernant la gestion du stress des enseignants, ou encore l'encouragement et la valorisation verbale des collègues et des supérieurs pourraient être mises à contribution dans des actions

quotidiennes (Bandura, 2003). Comme démontré par les résultats de l'enquête SÉVEQ, près de 80 % du personnel scolaire disent de pas avoir reçu de formation, mais la grande majorité affirme se sentir efficace pour prévenir ou gérer la violence à l'école ... que faut-il en déduire?

5. EN BREF, LES EXPERTS ONT DIT :

Table 1 :

- Pour faire en sorte que les élèves se sentent impliqués dans leur communauté, les adultes doivent créer des structures pour susciter leur engagement envers leur vie scolaire.

Table 2 :

- Il est important de penser soutenir le personnel scolaire au quotidien, (en plus que de la formation pertinente) pour créer un milieu scolaire positif et inclusif.

Table 3 :

- Pour favoriser la collaboration école-famille en situation difficile, miser sur la relation de confiance à établir et maintenir ce canal de communication qui se fragilise lors de situations impliquant de l'émotivité, communiquer rapidement avec les parents, et tenir ses engagements.

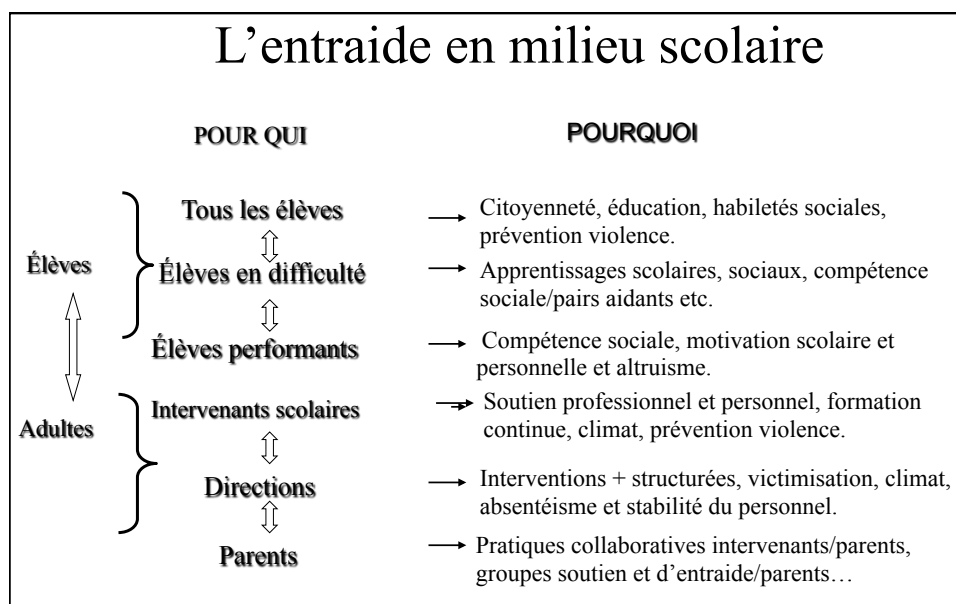
BIBLIOGRAPHIE

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Beaulieu, J., et Maltais, C. (2011). La souffrance psychologique des adolescents victimes de violence à l'école. *Les collectifs du cirp*, 363-375.
- Beaumont, C., Royer, É., Bertrand, R. et Bowen, F. (2005). Les effets d'un programme adapté de médiation par les pairs auprès d'élèves en trouble de comportement. *Revue canadienne des Sciences du comportement*, 37(3), 198-210.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec, QC : Université Laval (CRIRES).
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, É. et Proulx, M.-È. (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec*. Rapport du groupe de recherche SEVEQ, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval, Québec. Disponible à : <http://www.violence-ecole.ulaval.ca/>.
- Benbenishty, R. et Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighbourhood, family, school, and gender*. New York, NY: Oxford University Press.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. et Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-193.
- Conseil de la famille et de l'enfance du Québec. (2000). *Le rapport 1999-2000 sur la situation et les besoins des familles et des enfants*. Québec.
- Espinoza, G. et Juvonen, J. (2011). Perceptions of the school social context across the transition to middle school: Heightened sensitivity among Latino students? *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 149-758.
- Fan, X., et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Galand, B., Hospel, V., et Baudoin, N. (2014). Prévenir le harcèlement via les pratiques en classe? Une étude multiniveaux. *Revue québécoise de Psychologie*, 35(3), 137-157.
- Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (2005). Coopération entre enseignants : la formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? *Recherche et Formation*, 49, 91-105.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.
- Geissler, K. L. (2015). The relationship between teacher training, perceptions of school violence, and burnout. Recupéré de : *All Dissertations, Theses, and Capstone Projects* : http://academicworks.cuny.edu/gc_etds/560.

- Grangeat, M. (2007b). Contribution d'une évaluation des dispositifs d'enseignement à la modification des conceptions professionnelles des enseignants. In M. Behrens (Ed.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 99-125). Montréal: Presses Universitaires du Québec.
- Karcher, M. J. (2004). Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions. Dans E. Gerler (dir.), *Handbook of school violence* (pp.7-42). Binghamton, NY: Haworth Press.
- Khoury-Kassabi, M. (2012). The Relationship between Teacher Self-Efficacy and Violence toward Students as Mediated by Teacher's Attitude. *Social Work Research*, 36(2), 127-139.
- Laufer, A. et Harel, Y. (2003). The role of family, peers and school perceptions in predicting involvement in youth violence. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 15(3), 235-244.
- Lund, E. L., Blake, J. J., Ewing, H. K., et Banks, C. S. (2012). School counselors' and school psychologists' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices. *Journal of School Violence*, 11, 246-265.
- Martineau, S., Portelance, L. (2007, janvier). Représentations de l'entrée dans la profession chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement. Communication prononcée aux Lundis interdisciplinaires, UQTR.
- Robbes, B. (2012). Former les enseignants des pays développés à prévenir les situations de violence à l'école. Quels résultats de recherche pour quelles pratiques de formation ? dans Galand, B., Carra, C., & Verhoeven, M. (dir.). *Prévenir les violences à l'école* (pp. 169-183). Paris : Presses Universitaires de France.
- Ryan, A. M., Kuusinen, C., et Bedoya-Skoog, A. (2015). Managing peer relations: A dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 147-156.
- Soodak, L. C. (2003). Classroom management in inclusive settings. *Theory into Practice*, 42 (4), 327-333.
- Skinner, A. T., Babinski, L. M., et Gifford, J (2014). Teachers' expectations and self-efficacy for working with bullies and victims. *Psychology in the Schools*, 51(1)72-84.
- Wang, M. T. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment : Testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly*, 24, 240-251.
- Way, N., Reddy, R. et Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194 -213.

ANNEXES

Complément d'information présenté lors de la synthèse de la journée



L'entraide par les pairs et la collaboration possible à partir de quelle âge?

| | 7-9 ans | 9-10 ans | 11 ans + | Adulte |
|----------------------------------|---------|----------|----------|--------|
| Travail d'équipe/coopératif | Oui | Oui | Oui | Oui |
| Groupes d'entraide | Oui | Oui | Oui | Oui |
| Médiation/résolution de conflits | Non | Oui | Oui | Oui |
| Tutorat par les pairs | Non | Oui | Oui | Oui |
| Parrainage académique | Non | Non | Oui | Oui |
| Services de pairs aidants | Non | Non | Oui | Oui |
| Éducation par les pairs | Non | Oui | Oui | Oui |
| Mentorat | Non | Non | Oui | Oui |
| Pratiques collaboratives | Non | Non | Non | Oui |

(Inspiré de Cowie et Wallace, 2000)

Agressions subies par le personnel scolaire par les parents (%)

En moyenne dans une école ...

| Types d'agressions | Quelques fois (1 à 2 fois / année) | | Souvent / très souvent (cumul de 2-3 fois / mois et 1 fois et + / sem.) | |
|-----------------------------------|---------------------------------------|------|---|------|
| | Pri. | Sec. | Pri. | Sec. |
| ▪ Sacres et insultes | 11,1 | 15,5 | 0,8 | 0,8 |
| ▪ Menaces | 5,7 | 7,7 | 0,3 | 0,2 |
| ▪ Messages injurieux par courriel | 1,5 | 4,2 | 0,2 | 0,3 |
| ▪ Agression physique | 0,1 | 0,4 | 0,0 | 0,0 |

(Beaumont, Leclerc, Frenette et Proulx, 2014).



Coopération ou collaboration ?



Deux concepts différents : s'insèrent l'un dans l'autre, associés au niveau de maturité des individus.

(Henri et Lundgren-Cayrol (2001).

Coopération: Division possible des tâches;
Peut rester individualiste, limiter les contacts/pairs en produisant chacun sa portion de travail sans mise en commun pour le produit final;

Collaboration: Interdépendance entre les membres
Contribution de chacun s'enrichie par le soutien des pairs

LISTE DE PARTICIPANTS

| Nom | Prénom | Fonction | Organisme |
|----------------|---------------|--|--|
| Baril | Alexandre | Étudiant à la maîtrise en psychopédagogie | Université Laval |
| Beaulieu | Alexandre | Professeur agrégé et chercheur associé à la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif | UQAT |
| Beaulieu | Geneviève | Psychoéducatrice | École Samuel de Champlain Commission scolaire des Premières-Seigneuries |
| Beaumont | Claire | Professeure et titulaire de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif | Université Laval |
| Bergeron | Jonathan | Étudiant à la maîtrise en psychopédagogie | Université Laval |
| Bernier | Vincent | Étudiant à la maîtrise en psychopédagogie | Université Laval |
| Bérubé | Simon | Agent de soutien régional (Capitale Nationale/Chaudière-Appalaches) - Dossier climat scolaire, violence et intimidation | Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) |
| | | Étudiant à la maîtrise en psychoéducation | Université Laval |
| Blais | Mireille | Spécialiste en sciences de l'Éducation - Direction des services aux communautés autochtones et au développement nordique | Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR) |
| Blondin | Emmanuel | Intervenant | VolteFace - Organisme de justice alternative |
| Boucher | Danielle | Présidente | Association Québécoise du Personnel de Direction des Écoles (AQPDE) |
| Bourdages | Hélène | Présidente | Association Montréalaise des Directions d'Établissement Scolaire (AMDES) |
| Bourque | Sophie | Conseillère pédagogique | Commission scolaire de Montréal |
| Cantin | Éric | Lieutenant – Unité intervention jeunesse | Service de police de la Ville de Québec (SPVQ) |
| Casault | Denis | Conseiller - Direction du développement des politiques/Famille | Ministère de la Famille (MFA) |
| Chabot | Nathalie | Conseillère à l'action professionnelle-Éducation | Centrale des syndicats du Québec (CSQ) |
| Cloutier | Myrienne | Psychologue et administratrice | Association Québécoise des Psychologues Scolaires (AQPS) |
| Delisle | Monique | Secrétaire générale | Commission scolaire de Portneuf |
| Deschamps | Lyne | Conseillère-cadre | Fédération des Comités de Parents du Québec (FCPQ) |
| Dumais-Beaudin | Sabrina | Étudiante à la maîtrise en psychopédagogie | Université Laval |
| Falardeau | Réjane | Doctorante en psychopédagogie | Université Laval |
| Fortier | Isabelle | Coordonnatrice au Service des ressources éducatives (SRE) | Commission scolaire de la région de Sherbrooke |
| Frenette | Éric | Professeur titulaire et chercheur associé à la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif | Université Laval |

| Nom | Prénom | Fonction | Organisme |
|-----------------|---------------|---|---|
| Garcia | Natalia | Doctorante en psychopédagogie | Université Laval |
| Garcia | Rosario | Étudiante | Université de Montréal |
| Gaudreau | Nancy | Professeure agrégée et chercheure à la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif | Université Laval |
| Gingras | Pascale | Directrice des services éducatifs | Commission scolaire de Charlevoix |
| Guay | Jean-Marie | Services aux écoles, Adaptation scolaire | Fédération des établissements d'enseignement privés |
| Harvey | Charles | Psychologue et Vice-Président | Association Québécoise des Psychologues Scolaires (AQPS) |
| Harvey | Vanessa | Technicienne en travail social | École primaire Laure-Gaudreault Commission scolaire de Charlevoix |
| Houde | Rémi | Conseiller pédagogique en promotion de la santé et en prévention - Services éducatifs/Jeunes | Commission scolaire des Navigateurs |
| Lachapelle | André | Président | Association québécoise des cadres scolaires - AQCS |
| Lamy | Louise | Coordonnatrice des services éducatifs | Commission scolaire de Charlevoix |
| Leclerc | Danielle | Professeure titulaire et chercheure associée à la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif | UQTR |
| Légaré-Bilodeau | Annie | Étudiante aux études supérieures spécialisées en adaptation scolaire/difficultés d'apprentissage | Université Laval |
| Lessard | Lyne | Spécialiste en sciences de l'éducation - Direction de l'enseignement privé | Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR) |
| Lévesque | Myriam | Psychoéducatrice | Commission scolaire De La Jonquière |
| Marquis | Danielle | Spécialiste en sciences de l'éducation – Responsable de la lutte contre l'intimidation et la violence à l'école | Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires - Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR) |
| Oslejskova | Eva | Doctorante en psychologie | Université Laval |
| Paquet | Alain | Stratégies d'intervention et psychologue | Services complémentaires et particuliers Commission scolaire de la Côte-du-Sud |
| Pelletier | Alain | Directeur - École secondaire | École secondaire Dégelis Commission scolaire des Fleuves et des Lacs |
| Pelletier | Meggy | Psychoéducatrice Doctorante en psychopédagogie | Commission scolaire de Kamouraska - Rivière-du-Loup Université Laval |
| Poulin | Rosalie | Doctorante en psychopédagogie | Université Laval |
| Proulx | Marie-Ève | Coordonnatrice de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif | Université Laval |
| Quintal | Élaine | Enseignante-ressource au secondaire | Commission scolaire de la Région de Sherbrooke |

| Nom | Prénom | Fonction | Organisme |
|----------------|---------------|---|--|
| Renaud | William | Élève – École secondaire | École Samuel de Champlain Commission scolaire des Premières-Seigneuries |
| Robitaille | Louis | Chargé de projet - Dossier climat scolaire, violence et intimidation | Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) |
| Roy | Jasmin | Président-Fondateur | Fondation Jasmin Roy |
| Royer | Égide | Chercheur associé à la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif | Université Laval |
| Ruest-Paquette | Anne-Sophie | Doctorante en cotutelle | Université d'Ottawa et Université Laval |
| St-Arnaud | Paula | Agente de soutien régional (Montréal) – Dossier climat scolaire positif, violence et intimidation à l'école | Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) |
| Savoie | Karine | Agente de réadaptation | École secondaire Paul-Lejeune Commission scolaire de l'Énergie |
| Séguin | Christiane | Directrice de l'adaptation scolaire et des services complémentaires | Commission scolaire des Fleuves et des Lacs |
| Sirois | François | Chargé de projet - Dossier climat scolaire positif, violence et intimidation à l'école | Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) |
| Talbot | Marie-Josée | Agente de soutien régional (Estrie) - Dossier climat scolaire positif, violence et intimidation à l'école | Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) |
| Théberge | Odette | Coordonnatrice au programme | Regroupement organismes ESPACE du Québec |
| Thibault | Colette | Étudiante à la maîtrise en psychopédagogie | Université Laval |
| Trudeau | Valérie | Directrice - École primaire et école secondaire | Commission scolaire des Fleuves et des Lacs |
| Vézina | Monic | Directrice de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires | Commission scolaire de Kamouraska - Rivière-du-Loup |