

PORTRAIT DE LA VIOLENCE DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC

*Rapport du groupe de
recherche SÉVEQ*

*Chaire de recherche sur la
sécurité et la violence
en milieu éducatif*


Juin 2014



Pour tout renseignement concernant la
Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif
s'adresser à :

Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif
2320, rue des Bibliothèques
Pavillon des sciences de l'Éducation, bureau 912
Université Laval, Québec (Québec)
Canada
G1V 0A6

ou

 : 1 418 656-2131, poste 4433
Courriel : chaire.violence-ecole@ulaval.ca
Site Web: www.violence-ecole.ulaval.ca

ISBN – 978-2-924465-00-4
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives du Québec, 2014
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Canada, 2014

© Groupe de recherche SÉVEQ, Chaire de recherche sur la sécurité
et la violence en milieu éducatif
Université Laval, 2014

Auteurs du rapport:

- Claire Beaumont, Université Laval
- Danielle Leclerc, Université du Québec à Trois-Rivières
- Eric Frenette, Université Laval
- Marie-Ève Proulx, Université Laval

Collaborateurs de l'équipe SÉVEQ :

- Claire Beaumont, chercheuse principale
- Danielle Leclerc, cochercheur
- Eric Frenette, cochercheur
- Marie-Ève Proulx, coordonnatrice de projet
- Wen Zhang, professionnelle de recherche
- Natalia Garcia, étudiante au 3^e cycle
- Rosalie Poulin, étudiante au 3^e cycle
- Julien D'amours-Raymond, professionnel de recherche
- Élyse Fréchette, étudiante au 2^e cycle
- Alain Paquet, conseiller clinique

Étude subventionnée par :

- Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)¹, dans le cadre des travaux de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif.

Cette étude a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval (no. d'approbation 2012-005 R-2/04-02-2014) et par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (no. d'approbation CER-14-199-08.03.09/21-02-2014).

Dans ce document, le générique masculin est utilisé à titre épïcène et uniquement dans le but d'alléger le texte.

¹ Le contenu de ce document n'engage toutefois que les auteurs et ne reflète en rien les points de vue du MELS sur la question, puisqu'il s'agit d'une recherche indépendante menée par des chercheurs universitaires spécialisés dans le domaine.

AVANT-PROPOS

La souffrance découlant de la violence à l'école interpelle. Le sujet est sensible. Personne n'est indifférent aux conséquences toujours bouleversantes pour celui ou celle qui les vit et préoccupantes pour son entourage et la société. La violence vécue, observée ou crainte en milieu scolaire, atteint l'élève ou l'adulte dans son intégrité physique ou psychologique; elle interroge les parents, les intervenants scolaires, leurs partenaires et les décideurs. La population, inquiète, réclame des interventions concrètes.

Comment faut-il définir cette violence? Est-elle si répandue dans nos écoles? Comment la prévenir et y réagir? Quels acteurs doivent y voir et comment doivent-ils le faire? Toutes ces questions sont au cœur du débat collectif qui a lieu présentement au Québec. Mais pour dégager des solutions québécoises efficaces, il faut d'abord mieux définir le problème.

Dans le cadre des travaux de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif de l'Université Laval, le Groupe de recherche SÉVEQ¹ poursuit depuis peu une étude qui a mené à la création d'une banque de données permettant d'analyser et de suivre le phénomène au fil des ans (2013-2015).

L'approche systémique dans laquelle s'inscrit cette étude place l'école au cœur de la solution, la considérant comme un lieu privilégié où les jeunes peuvent aussi apprendre comment se comporter en société. Toutefois, l'école seule ne peut parvenir à faire diminuer la violence entre les élèves, puisqu'elle s'insère dans un système plus large qui est celui de la collectivité, où tout ce qu'ils vivent est susceptible d'influencer leur développement personnel, social et scolaire (Bronfenbrenner, 1986). Dans cette optique, le partenariat avec les parents et la communauté devient incontournable pour soutenir le personnel scolaire et faire de l'école, un lieu favorisant la réussite éducative des élèves.

Le rapport qui suit présente les résultats de la première cueillette de données effectuée au printemps 2013 auprès d'un vaste échantillon constitué d'élèves du primaire et du secondaire, de parents d'élèves et de membres du personnel

¹ Groupe de recherche sur la sécurité et la violence dans les écoles québécoises (SÉVEQ)

scolaire. D'autres résultats diffusés en continu sous forme de rapports, d'articles, de communications scientifiques ou professionnelles seront publiés sur le site de la Chaire (www.violence-ecole.ulaval.ca). Ces informations serviront d'appui non seulement au personnel scolaire et aux parents, mais aussi aux organismes communautaires et aux décideurs qui pourront concevoir des interventions à partir de données contextualisées à la population québécoise.

Une étude de cette envergure ne peut cependant être menée sans le soutien des milliers de personnes qui y ont contribué. Un énorme merci à tous nos collaborateurs de la communauté éducative, aux directions d'établissement qui nous ont ouvert leur porte, de même qu'aux 70 055 élèves, parents et membres du personnel scolaire qui ont volontairement accepté de participer à cette enquête. Grâce à leur appui, une importante base de données vient d'être constituée, permettant de dresser un véritable état des lieux sur la question de la violence dans les écoles québécoises.



Claire Beaumont, Ph. D.

Titulaire de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif

Responsable de l'équipe SÉVEQ

Université Laval

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	8
LISTE DES TABLEAUX	10
INTRODUCTION	13
PARTIE 1. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES	14
1.1 Caractéristiques des échantillons (écoles primaires et secondaires)	14
1.2 Variables étudiées	16
1.3 Instrument de mesure	16
1.4 Procédure.....	18
PARTIE 2. LA VIOLENCE DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES QUÉBÉCOISES	20
2.1 Caractéristiques de l'échantillon au primaire	20
2.2 Résultats de l'enquête.....	21
2.2.1 Climat et vie scolaires	21
2.2.2 Comportements d'agression et à risque observés à l'école	33
2.2.3 Agressions subies: perception des élèves, des parents et du personnel scolaire	38
2.2.4 Lieux à risque dans et autour de l'école	61
2.2.5 Interventions pratiquées en prévention, gestion et évaluation	63
2.2.6 Formation du personnel scolaire : initiale, continue et besoins spécifiques	72
2.3 Principales conclusions pour le primaire: faits saillants.....	77
PARTIE 3. LA VIOLENCE DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES QUÉBÉCOISES	82
3.1 Caractéristiques de l'échantillon au secondaire.....	82
3.2 Résultats de l'enquête.....	83
3.2.1 Climat et vie scolaires	84
3.2.2 Comportements d'agression et à risque observés à l'école	94
3.2.3 Agressions subies: perception des élèves, des parents et du personnel scolaire	100
3.2.4 Lieux à risque dans et autour de l'école	125
3.2.5 Interventions pratiquées en prévention, gestion et évaluation	127
3.2.6 Formation du personnel scolaire : initiale, continue et besoins spécifiques ...	135
3.3 Principales conclusions pour le secondaire : faits saillants	141

PARTIE 4. CONCLUSION GÉNÉRALE.....	146
4.1 Différences et similitudes entre le primaire et le secondaire.....	146
4.1.1 Climat et vie scolaires	146
4.1.2 Comportements d'agression et à risque observés à l'école	147
4.1.3 Agressions subies par les élèves du primaire et du secondaire	147
4.1.4 Agressions subies par les élèves : perception des parents	150
4.1.5 Lieux à risque dans et autour des écoles	150
4.1.6 Interventions pratiquées: prévention, gestion et évaluation	151
4.1.7 Formation initiale, continue et besoins en formation du personnel scolaire ...	152
4.2 Limites de l'étude	152
4.3 Pistes de réflexion et perspectives de recherche	153
RÉFÉRENCES	156

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Perception du climat et de la vie scolaires selon les élèves à l'école primaire (moyennes)	23
Figure 2. Perception du climat et de la vie scolaires selon le personnel scolaire du primaire (moyennes)	27
Figure 3. Perception du climat et de la vie scolaires selon les parents d'élèves du primaire (moyennes)	30
Figure 4. Pourcentage des élèves ayant observé différents comportements d'agression et à risque à l'école primaire (%)	34
Figure 5. Pourcentage du personnel scolaire ayant observé différents comportements d'agression et à risque à l'école primaire (%)	36
Figure 6. Pourcentage du personnel scolaire et des élèves qui ont déclaré voir souvent de la violence dans ces lieux (%).....	62
Figure 7. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du primaire ayant pratiqué des activités préventives au cours des deux dernières années (%)	65
Figure 8. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du primaire ayant pratiqué des activités de gestion des comportements violents au cours des deux dernières années (%).....	68
Figure 9. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du primaire ayant pratiqué des activités d'évaluation au cours des deux dernières années (%)	70
Figure 10. Pourcentage du personnel scolaire du primaire ayant reçu de la formation initiale consacrée à la prévention ou à la gestion de la violence à l'école (%).....	73
Figure 11. Pourcentage du personnel scolaire du primaire ayant bénéficié de formation continue en prévention ou en gestion de la violence à l'école (%).	74
Figure 12. Pourcentage du personnel scolaire du primaire ayant exprimé différents besoins en formation continue (%)	75
Figure 13. Perception du climat et de la vie scolaires selon les élèves à l'école secondaire (moyennes)	85
Figure 14. Perception du climat et de la vie scolaires selon le personnel scolaire du secondaire (moyennes)	89

Figure 15. Perception du climat et de la vie scolaires selon les parents d'élèves du secondaire (moyennes)	92
Figure 16. Pourcentage des élèves ayant observé différents comportements d'agression et à risque à l'école secondaire (%)	96
Figure 17. Pourcentage du personnel scolaire ayant observé différents comportements d'agression et à risque à l'école secondaire (%)	99
Figure 18. Pourcentage du personnel scolaire et des élèves du secondaire qui ont déclaré voir souvent de la violence dans ces lieux (%)	126
Figure 19. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du secondaire ayant pratiqué des activités préventives au cours des deux dernières années (%)	128
Figure 20. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du primaire ayant pratiqué des activités de gestion des comportements violents au cours des deux dernières années (%).....	131
Figure 21. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du secondaire ayant pratiqué des activités d'évaluation au cours des deux dernières années (%)	134
Figure 22. Pourcentage du personnel scolaire du secondaire ayant reçu de la formation initiale consacrée à la prévention ou à la gestion de la violence à l'école (%)	136
Figure 23. Pourcentage du personnel scolaire du secondaire ayant bénéficié de formation continue en prévention ou en gestion de la violence à l'école (%)	137
Figure 24. Pourcentage du personnel scolaire du secondaire ayant exprimé différents besoins en formation continue (%)	139

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Description des échantillons (écoles primaires et secondaires)	15
Tableau 2. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Relations interpersonnelles/soutien</i> pour les élèves du primaire	25
Tableau 3. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Sécurité</i> pour les élèves du primaire	25
Tableau 4. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Justice</i> pour les élèves du primaire	25
Tableau 5. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Engagement/attachement au milieu</i> pour les élèves du primaire	25
Tableau 6. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Relations interpersonnelles/soutien</i> pour le personnel scolaire du primaire	28
Tableau 7. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Sécurité</i> pour le personnel scolaire du primaire.....	28
Tableau 8. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Leadership de la direction</i> pour le personnel scolaire du primaire.....	29
Tableau 9. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Politiques et pratiques éducatives</i> pour le personnel scolaire du primaire	29
Tableau 10. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Relations interpersonnelles/soutien</i> pour les parents d'élèves du primaire	32
Tableau 11. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Collaboration école-famille</i> pour les parents d'élèves du primaire.....	32
Tableau 12. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Sécurité</i> pour les parents d'élèves du primaire	32
Tableau 13. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Justice</i> pour les parents d'élèves du primaire	32
Tableau 14. Pourcentage d'élèves du primaire ayant subi différents types d'agression de la part de leurs pairs	44
Tableau 15. Usage des technologies de l'information par les élèves du primaire	46
Tableau 16. Pourcentage d'élèves du primaire ayant subi des agressions de forme <i>indirecte/électronique (cyberagression)</i> de la part de leurs pairs	47
Tableau 17. Pourcentage d'élèves du primaire ayant subi des agressions à connotation sexuelle de la part de leurs pairs	48
Tableau 18. Pourcentage d'élèves du primaire ayant subi des agressions de la part d'un adulte de l'école	50

Tableau 19. Pourcentage d'élèves du primaire ayant subi des agressions selon la perception des parents	52
Tableau 20. Perceptions de parents et d'élèves sur les agressions subies à l'école primaire (%)	54
Tableau 21. Pourcentage des membres du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part des élèves à l'école primaire	57
Tableau 22. Pourcentage du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part de collègues à l'école primaire	59
Tableau 23. Pourcentage du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part des parents à l'école primaire	61
Tableau 24. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du primaire ayant pratiqué des activités préventives <i>au cours des deux dernières années</i>	65
Tableau 25. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du primaire ayant pratiqué des activités de gestion des comportements violents <i>au cours des deux dernières années</i>	68
Tableau 26. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du primaire ayant pratiqué des activités d'évaluation <i>au cours des deux dernières années</i>	71
Tableau 27. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Relations interpersonnelles/soutien</i> pour les élèves du secondaire	87
Tableau 28. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Sécurité</i> pour les élèves du secondaire.....	87
Tableau 29. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Justice</i> pour les élèves du secondaire.....	87
Tableau 30. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Engagement/attachement au milieu</i> pour les élèves du secondaire	87
Tableau 31. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Relations interpersonnelles/soutien</i> pour le personnel scolaire du secondaire	90
Tableau 32. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Sécurité</i> pour le personnel scolaire du secondaire	90
Tableau 33. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Leadership de la direction</i> pour le personnel scolaire du secondaire	90
Tableau 34. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Politiques et pratiques éducatives</i> pour le personnel scolaire du secondaire	91
Tableau 35. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Relations interpersonnelles/soutien</i> pour les parents d'élèves du secondaire.....	93

Tableau 36. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Collaboration école-famille</i> pour les parents d'élèves du secondaire	93
Tableau 37. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Sécurité</i> pour les parents d'élèves du secondaire	94
Tableau 38. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle <i>Justice</i> pour les parents d'élèves secondaire.....	94
Tableau 39. Pourcentage d'élèves du secondaire ayant subi différents types d'agression de la part de leurs pairs	107
Tableau 40. Usage des technologies de l'information par les élèves du secondaire .	109
Tableau 41. Pourcentage d'élèves du secondaire ayant subi des agressions de forme <i>indirecte/électronique (cyberagression)</i> de la part de leurs pairs	110
Tableau 42. Pourcentage d'élèves du secondaire ayant subi des agressions à connotation sexuelle de la part des pairs.....	112
Tableau 43. Pourcentage d'élèves du secondaire ayant subi des agressions de la part d'un adulte de l'école.....	113
Tableau 44. Pourcentage d'élèves du secondaire ayant subi des agressions selon la perception des parents	116
Tableau 45. Perceptions de parents et d'élèves sur les agressions subies à l'école secondaire.....	117
Tableau 46. Pourcentage des membres du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part des élèves du secondaire	120
Tableau 47. Pourcentage du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part de collègues à l'école secondaire.....	123
Tableau 48. Pourcentage du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part des parents à l'école secondaire	124
Tableau 49. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du secondaire ayant pratiqué des activités préventives <i>au cours des deux dernières années</i>	129
Tableau 50. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du secondaire ayant pratiqué des activités de gestion des comportements violents <i>au cours des deux dernières années</i>	132
Tableau 51. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du secondaire ayant pratiqué des activités d'évaluation au cours des deux dernières années	134
Tableau 52. Pourcentage d'élèves du primaire et du secondaire ayant déclaré avoir subi certains types d'agression	148

INTRODUCTION

Ce rapport présente les premiers résultats descriptifs d'une enquête visant à dresser un état des lieux de la violence dans les écoles primaires et secondaires québécoises et à le documenter au fil des ans.

La première partie traite des aspects méthodologiques de l'enquête, décrit les échantillons (primaire et secondaire), l'instrument de mesure, les variables étudiées et explique la procédure utilisée au cours de la collecte de données effectuée au printemps 2013. S'inspirant de l'étude de Benbenishty et Astor (2005), le devis de recherche utilisé considère l'école comme unité d'analyse. Ce devis a été retenu dans le but de recentrer le débat sur *l'école* plutôt que sur l'ensemble des élèves québécois, puisqu'à partir de cet environnement particulier, il est possible d'expliquer comment les relations interpersonnelles s'organisent et comment elles génèrent des comportements positifs ou négatifs entre les individus (Benbenishty et Astor, 2005; Cohen, McCabe, Michelli et Pickeral, 2009).

La seconde partie du rapport présente les résultats pour le primaire. Elle précise d'abord les caractéristiques de l'échantillon et dresse un premier portrait de ce qui est attendu de retrouver dans une école primaire selon les variables étudiées, soit : le climat et la vie scolaires, les comportements d'agression et à risque observés, les agressions subies par les élèves et le personnel scolaire, les lieux à risque, les pratiques éducatives et la formation du personnel scolaire. Il s'agit de résultats descriptifs provenant de données recueillies auprès d'élèves du primaire, du secondaire, de parents d'élèves et de membres du personnel scolaire. Les faits saillants concernant les résultats obtenus pour le primaire sont finalement présentés en guise de conclusion.

En troisième partie, les résultats pour le secondaire sont rapportés en reprenant la même présentation que celle utilisée dans la partie précédente, soit en présentant ce qui est attendu de retrouver en moyenne dans une école secondaire selon chacune des variables étudiées. Cette partie se termine aussi sur les faits saillants de l'enquête propres au secondaire.

En conclusion, les principaux résultats de l'enquête sont repris en commentant brièvement les différences ou similitudes qui peuvent exister entre le primaire et le secondaire au regard des différents aspects étudiés. Les limites de l'étude y sont présentées, de même que des perspectives de recherches futures. Finalement, douze points de réflexion permettant des retombées pratiques sont proposés afin d'alimenter le débat collectif et d'orienter les actions qui seront prises pour permettre de prévenir et réduire cette violence à l'école.

PARTIE 1. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Cette partie présente les éléments méthodologiques nécessaires à la compréhension de la démarche poursuivie par le groupe de recherche pour collecter et analyser les données qui ont servi à dresser cet état des lieux de la violence dans les écoles québécoises.

1.1 Caractéristiques des échantillons (écoles primaires et secondaires)

Cette enquête utilise un devis d'échantillonnage visant à représenter les écoles au Québec plutôt qu'un échantillon national aléatoire d'élèves, procédure habituelle dans les études nationales et internationales. Les élèves, les membres du personnel scolaire, de même que les parents d'élèves ont été invités à répondre à l'enquête menée par l'équipe SÉVEQ au printemps 2013. Les échantillons permettent de représenter les écoles, ainsi que les élèves, le personnel scolaire et les parents de ces écoles. L'originalité de la présente étude réside dans le fait qu'elle permet d'étudier différents aspects de la violence dans une école primaire ou secondaire.

Dans cette enquête, toutes les écoles du Québec ont été considérées afin de constituer des échantillons les plus représentatifs possible en respectant les critères déterminés par l'équipe de recherche (ex. : taille de l'école, ordre d'enseignement, milieu socioéconomique, langue d'enseignement, secteurs publics/privés, situation géographique, etc.). Un total de 1 930 écoles primaires et secondaires ont été sollicitées au printemps 2013. De ce nombre, 204 ont accepté de participer à l'enquête sur une base volontaire, constituant ainsi un échantillon de convenance.

Les échantillons se composent de 125 écoles primaires et de 79 écoles secondaires situées sous la juridiction géographique des 11 Directions régionales (selon les regroupements du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). Il s'agit de 198 écoles qui proviennent du secteur francophone, 6 du secteur anglophone, 169 sont des établissements d'enseignement public et 35 d'enseignement privé. Trente de ces écoles sont de petite taille¹, 106 de taille

¹ Critères retenus: petite école = moins de 200 élèves; moyenne école = 201-500 élèves; grande école = 501 élèves et plus.

moyenne, 68 de grande taille et 82 sont situées en milieu urbain¹, 79 en milieu semi-urbain et 43 en milieu rural. Les 169 écoles du secteur public se distribuent sur l'ensemble du spectre de défavorisation/favorisation économique, selon l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) attribué aux écoles du Québec par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012)², soit : 47 écoles à IMSE 1 à 3, 69 écoles à IMSE 4 à 7, et 53 écoles à IMSE 8 à 10. Les proportions en fonction de l'IMSE de l'échantillon sont comparables à celles de la population.

L'unité d'échantillonnage étant l'école, les résultats sont présentés pour les 204 écoles participantes.

Tableau 1. Description des échantillons (écoles primaires et secondaires)

RÉPONDANTS	Personnel enseignant (Nbre)	Personnel professionnel (Nbre)	Autres personnels (Nbre)	TOTAL Personnel (Nbre)	Élèves (Nbre)	Parents (Nbre)	Écoles (Nbre)
Écoles primaires	1 553	164	635	2 352	14 958	4 372	125
Écoles secondaires	1 679	264	503	2 446	41 221	4 706	79
Total écoles pri.+sec.	3 232	428	1 138	4 798	56 179	9 078	204

Les élèves qui participent à cette étude sont 14 958 au primaire et 41 221 au secondaire, pour un total de 56 179 élèves de la 4^e année du primaire à la 5^e année du secondaire. Pour l'ensemble des élèves participants (primaire + secondaire), 53,8 % sont des filles et 46,2 % des garçons. Un nombre total de 4 798 membres du personnel scolaire³, soit 3 232 enseignants, 428 professionnels et 1 138 autres personnels (ex. : adjoints administratifs, techniciens en éducation spécialisée, éducateurs en service de garde) ont répondu aux questionnaires. L'ensemble du personnel scolaire participant est majoritairement composé de femmes (79,9 %) et provient de tous les niveaux scolaires, soit de la prématernelle à la 5^e année du secondaire (préscolaire/primaire = 49,0 %, secondaire = 51,0 %). La plupart des membres du personnel scolaire ont entre 30 et 39 ans (36,4 %) ou entre 40 et 49 ans

¹ Critères retenus: urbain = 50 000 habitants et plus; semi-urbain = entre 5 000 et 50 000 habitants; rurale = moins de 5 000 habitants.

² Selon MELS (2012) : favorisé = rangs 1-2-3; moyennement favorisé = rangs 4-5-6-7; défavorisé = rangs 8-9-10. Pour les résultats selon l'IMSE, les écoles privées ont été exclues, puisqu'elles ne possèdent pas d'IMSE.

³ Partout dans le document l'expression « **personnel scolaire** » désigne l'ensemble des employés de l'établissement scolaire tout corps d'emploi confondu, alors que l'expression « **autres personnels** » réfère particulièrement au personnel de soutien et autres types de travailleurs en milieu scolaire.

(30,8 %). Parmi les 9 078 parents d'élèves qui ont participé à l'enquête, 81,7 % sont des femmes. Ces parents proviennent de tous les niveaux scolaires, soit de la prématernelle à la 5^e année du secondaire (préscolaire/primaire = 48,2 %, secondaire = 51,8 %), et ce, même si les questionnaires n'étaient disponibles qu'à partir de la 4^e année du primaire pour les élèves¹. Plus de la moitié des parents répondants ont entre 40 et 49 ans (52,3 %) et autant de parents de garçons que de filles ont participé. Finalement, 56,4 % des parents ont déclaré avoir un revenu familial approximatif de 80 000 \$ ou plus, 32,9 % ont mentionné un revenu familial entre 40 000 \$ et 80 000 \$ et 10,7 % ont indiqué des revenus inférieurs à 40 000 \$.

Le personnel de direction de chacune des écoles participantes a aussi rempli un questionnaire (*QSVE-R/direction*), mais les résultats feront l'objet d'un rapport distinct compte tenu de la spécificité des questions adressées à ces dirigeants.

1.2 Variables étudiées

Plusieurs indicateurs ont été utilisés pour mesurer divers aspects de la vie scolaire en lien avec la violence et la sécurité dans les écoles. Ce premier rapport présente les six principaux aspects traités dans l'enquête, soit :

- le climat et la vie scolaires;
- les comportements d'agression et à risque observés à l'école;
- les agressions subies par les élèves et par le personnel scolaire (formes et fréquences);
- les lieux à risque dans et autour de l'école;
- les interventions éducatives utilisées en prévention, en gestion et en évaluation de la violence;
- les aspects liés à la formation du personnel scolaire (formation initiale, continue et besoins en formation).

1.3 Instrument de mesure

Définir en des termes clairs et opérationnels ce qu'est la violence s'avère la limite la plus importante lorsqu'il s'agit d'évaluer les types d'agression en milieu scolaire. Debarbieux (2006), Pain (1999), de même que Vettenburg et Huybregts (2001), insistent sur le fait que la définition à donner au terme *violence* est

¹ Le questionnaire *QSVE-R/élèves* requiert un niveau de compréhension en lecture équivalent à une 4^e année.

influencée par les codes moraux propres aux cultures et doit tenir compte du contexte social et temporel dans lequel il se situe. La traduction du terme *bullying* qui a ouvert la porte au début des années 70 au vaste domaine de recherche sur la violence à l'école n'a ainsi jamais fait l'unanimité auprès des chercheurs de la francophonie internationale, aucune traduction du terme n'a suffisamment tenu compte de la particularité de la culture francophone (Blaya, 2006). Certains pays francophones ont tenté de décrire le *bullying* par des termes comme *intimidation*, *brimade*, *malménage*, *caïdage*, etc. Aucune définition en langue française ne semble cependant convenir pour traduire ce terme. Jacques Pain, qui a préfacé l'un des plus importants ouvrages d'Olweus (1999), mentionne « ... *Dan Olweus penchait plutôt pour le terme de harcèlement physique, verbal ou psychologique, car il ne faut pas oublier que le bullying implique une relation agresseur-victime, avec injustice, ou inégalité, et dans une répétition d'actions négatives à long terme...* » (Olweus, 1999, p.15).

Smith, Cowie, Olafsson et Liefoghe (2002), de même que Pepler et Craig (2009), ont constaté que le terme *bullying* ou *intimidation* est interprété de différentes façons tout dépendant de l'âge, du sexe, de la nationalité et du contexte dans lequel on interroge les enfants et les adolescents. Bien qu'au Québec le terme *intimidation* soit fréquemment utilisé dans les écoles (Beaumont, 2011b) et que des traductions de questionnaires aient été faites en français (ex. : *Sondage sur le climat scolaire*, Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2009; *Trousse d'évaluation de l'intimidation, du harcèlement et des relations entre enfants du même âge en milieu scolaire*, Association canadienne de santé publique, 2004), cette traduction imparfaite du terme *bullying* ne semble pas être la plus adaptée pour dresser un portrait de tous les types d'agression qui ponctuent les relations interpersonnelles entre les individus et qui s'observent particulièrement en milieu scolaire.

Pour minimiser les effets d'une mauvaise compréhension du terme *intimidation* ou encore de celui de *violence*, les questionnaires utilisés dans cette enquête interrogent les participants (élèves, personnel scolaire et parents) sur la description d'événements dont ils ont fait ou pas l'expérience (ex. : *as-tu été traité de noms, as-tu été bousculé, as-tu reçu des courriels menaçants?*). Cette alternative permet de mesurer plus précisément les comportements négatifs subis à l'école et de contourner la difficulté liée aux différents sens attribués au terme *intimidation* ou *bullying*. Cette approche a déjà été utilisée avec succès dans le questionnaire sur le *Climat scolaire et enquête de victimation* de Debarbieux (1998) et dans le *Life in School Checklist* de Arora (1994) tout comme dans les Questionnaires de Benbenishty et Astor (2005) qui nous ont inspirés.

Les questionnaires qui ont été utilisés dans cette enquête (*QSVE-R*) sont des versions révisées des *Questionnaires sur la sécurité et la violence à l'école (QSVE)* élaborés par Beaumont et Paquet (2009) qui ont été conçus en tenant compte du contexte et de la culture québécoise qui imprègnent nos établissements d'enseignement. Ils permettent de distinguer les individus qui vivent à répétition des actes d'agression, de ceux qui les subissent occasionnellement ou jamais.

Ces questionnaires ont été utilisés une première fois par Beaumont et Paquet (2009) auprès d'un échantillon composé de 3 549 élèves (de la 4^e année du primaire à la 5^e année du secondaire), de 335 membres du personnel scolaire et de 1 873 parents. Ils ont par la suite été bonifiés par l'équipe de recherche *SÉVEQ* et renommés *QSVE-R* dans leur forme révisée (Beaumont, Paquet, Leclerc et Frenette, 2013). La version du *QSVE-R/élèves* comprend 80 questions, le *QSVE-R/personnel scolaire*, 120 (incluant une section de 10 questions additionnelles réservée aux enseignants sur le sentiment d'efficacité personnelle), le *QSVE-R/directions* en contient 114, alors que le *QSVE-R/parents* en compte 67. Chaque version qui est adaptée au contexte des participants comprend aussi une section sociodémographique permettant de recueillir des informations sur les répondants. Il importe aussi de préciser que même si quelques échelles portent des noms identiques d'une version à l'autre (ex. : justice, sécurité), le contenu des énoncés peut différer en fonction des types de répondants.

1.4 Procédure

Pour permettre de rejoindre le plus grand nombre de répondants dispersés aux quatre coins de la province, cette enquête a été effectuée à l'aide des *QSVE-R* en version électronique. Les questionnaires ont été administrés aux élèves de la 4^e année du primaire à la 5^e année du secondaire, au personnel scolaire de tous les niveaux, aux directions d'établissement et aux parents d'élèves de tous les niveaux des écoles participantes. Dès le départ, les directions ont mandaté une personne de l'équipe-école pour agir comme responsable *SÉVEQ* dans leur milieu et coordonner la passation des questionnaires. Sous la supervision des chercheurs, ce responsable *SÉVEQ* a suivi une formation afin d'assurer l'intégralité du protocole de recherche selon des normes rigoureuses.

La passation des questionnaires auprès des élèves s'est effectuée en groupe et était supervisée par le responsable SÉVEQ ou par un de ses accompagnateurs préalablement formé à la méthode de collecte de données. Chaque élève avait accès à un ordinateur lui permettant de se rendre sur le site sécurisé où étaient hébergés les questionnaires. Les élèves se rendaient dans le laboratoire informatique de l'établissement ou avaient accès à un ordinateur ailleurs dans l'école, selon les services technologiques offerts par l'établissement scolaire. Ils étaient toujours supervisés par le responsable SÉVEQ ou par l'un de ses accompagnateurs. Après chaque passation, les élèves étaient invités à consulter un site Web spécialement conçu pour eux par le groupe de recherche SÉVEQ et traitant de multiples ressources en lien avec la violence et l'intimidation. Exceptionnellement, pour pallier aux ennuis informatiques, les responsables SÉVEQ ou leurs accompagnateurs pouvaient utiliser des *versions papiers* du questionnaire (*Kit de dépannage*), mais très peu d'entre eux ont eu recours à cette option.

Le personnel scolaire (enseignant, professionnel et autres personnels) a été invité par courriel par la direction de l'établissement scolaire à remplir la version *QSVE-R/personnel scolaire* via un lien électronique sécurisé. À la fin du questionnaire, des ressources spécifiques au personnel scolaire ont aussi été mises à leur disposition, via le site Web conçu à cette fin (ex. : aide individuelle ou stratégies d'intervention).

Les parents ont pour leur part été sollicités par la direction de l'établissement scolaire via les listes de courriels déjà disponibles ou confectionnées à cette fin. Une autre façon de solliciter les parents a été de leur remettre une lettre d'information lors d'une rencontre de parents ou encore de leur acheminer le document par le biais de leur enfant. Une ligne téléphonique a aussi été mise à la disponibilité des parents qui souhaitaient remplir le questionnaire verbalement avec l'un des assistants de recherche en langue française ou anglaise. À la fin du questionnaire destiné aux parents, des ressources d'aide ou de la documentation spécifiquement adressées aux parents leur ont aussi été offertes via le même site Web de l'équipe de recherche.

Tous les *QSVE-R* ont été remplis de façon anonyme et le nom des écoles participantes est demeuré et restera strictement confidentiel. L'ensemble des données a été systématiquement enregistré sur la base de données SÉVEQ via un site sécurisé supervisé par le Centre de services et de ressources en technopédagogie (CSRT) de l'Université Laval.

PARTIE 2. LA VIOLENCE DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES QUÉBÉCOISES



La présente section s'intéresse à différents aspects de la vie scolaire susceptibles d'influencer la qualité des relations interpersonnelles entre les individus qui fréquentent un même établissement d'enseignement primaire. Elle décrit d'abord les caractéristiques de l'échantillon provenant des écoles primaires. Les résultats qui sont par la suite présentés sont de nature descriptive et permettent de dresser un portrait de ce qui est attendu de constater en moyenne dans une école primaire à partir de la perception des élèves, du personnel scolaire et des parents.

2.1 Caractéristiques de l'échantillon au primaire

L'échantillon est constitué de 125 écoles primaires situées sous la juridiction géographique des 11 Directions régionales, selon les regroupements du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Il s'agit de 121 écoles qui proviennent du secteur francophone, 4 du secteur anglophone, 116 sont des établissements d'enseignement public et 9 d'enseignement privé. Parmi celles-ci, 21 sont des écoles de petite taille, 90 de taille moyenne, 14 de grande taille et 44 sont situées en milieu urbain, 54 en milieu semi-urbain et 27 écoles en milieu rural. Les 116 écoles du secteur public se distribuent sur l'ensemble du spectre de défavorisation/favorisation économique, selon l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) attribué aux écoles du Québec par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012), soit : 34 écoles à IMSE 1 à 3, 50 écoles à IMSE 4 à 7, et 32 écoles à IMSE 8 à 10. Les proportions en fonction de l'IMSE de l'échantillon sont comparables à celles de la population.

Les *QSVE-R* ont été administrés aux élèves de 4^e, 5^e et 6^e année du primaire, à tous les membres du personnel scolaire et aux parents des élèves de tous les niveaux (prématernelle à 6^e année). Un nombre de 14 958 élèves du primaire a répondu au *QSVE-R/élèves*, répartis de façon proportionnelle entre la 4^e, 5^e et la 6^e année comprenant autant de garçons (50,0 %) que de filles (50,0 %). Des élèves proviennent aussi d'autres types de classes (1,0 %), telles des classes

ressources pour ceux présentant des difficultés comportementales ou autres besoins particuliers.

L'échantillon est aussi constitué de 2 352 membres du personnel qui ont répondu au *QSVE-R/personnel scolaire*, soit 1 553 enseignants, 164 professionnels et 635 autres personnels (ex. : adjoints administratifs, techniciens en éducation spécialisée et éducateurs en service de garde). Parmi ces membres du personnel, 14,5 % sont âgés de 29 ans et moins, 35,5% ont entre 30 et 39 ans, 31,2 % entre 40 et 49 ans et 18,8 % ont plus de 50 ans et la majorité des répondants est constituée de femmes (90,7 %). Plus de la moitié du personnel scolaire (55,0 %) possédait 11 ans et plus d'expérience dans la fonction exercée au moment de répondre au questionnaire. Par ailleurs, près de 20,0 % des répondants ont moins d'un an d'expérience dans l'école actuelle, près de 35,0 % entre 1 an et 5 ans d'expérience, près de 20,0 % entre 6 et 10 ans, et le reste cumule 11 ans et plus d'expérience dans le même établissement.

Un total de 4 372 parents a répondu au *QSVE-R/parents* au primaire et de ce nombre, 84,1 % sont des femmes. Un peu plus de la moitié sont des parents de garçons (53,2 %). Les parents sont surtout âgés entre 30 et 39 ans (55,0 %) ou entre 40 et 49 ans (38,5 %). Plus de la moitié des parents (53,8 %) ont déclaré un revenu familial approximatif supérieur à 80 000 \$, plus du tiers (34,5 %) un revenu familial se situant entre 40 000 \$ et 80 000 \$ et 11,7 % un revenu inférieur à 40 000 \$. Finalement, les parents se répartissent sensiblement de la même manière selon le niveau scolaire de leur enfant (entre 12,7 % et 16,3 % pour chacun des niveaux scolaires). Aucun parent ayant un enfant fréquentant un autre type de classe (ex. : cheminement particulier, classe ressource, etc.) n'a répondu au *QSVE-R/parents*.

2.2 Résultats de l'enquête

Les résultats présentés sont de nature descriptive et permettent de dresser un portrait de la situation à partir de la perception des participants. Pour plusieurs des sections, les résultats sont ventilés selon le sexe et l'IMSE, et seuls les écarts de 5,0 % et plus entre les proportions sont rapportés dans ce rapport.

2.2.1 Climat et vie scolaires

Plusieurs études ont documenté l'influence d'un climat scolaire positif sur la motivation scolaire (Eccles, Wigfield, Midgley, Reuman, MacIver et Feldlaufer, 1993), sur la victimisation par les pairs (Astor, Benbenishty et Estrada, 2009) et

sur la qualité des apprentissages scolaires et sociaux des élèves (Cohen, McCabe, et al., 2009). Le climat scolaire permet d'estimer de façon générale, l'atmosphère qui règne dans un établissement scolaire. Considérant son influence sur la qualité de vie des élèves et du personnel scolaire, il a été jugé important, dans le cadre de cette enquête, de questionner les différents acteurs du milieu scolaire sur cet aspect.

Cette sous-section présente les résultats concernant la perception des élèves, du personnel scolaire et des parents de la qualité du climat et de la vie scolaires à l'école primaire. Les échelles du climat et de la vie scolaires sont d'abord présentées pour chaque catégorie de répondants. Les résultats sont rapportés à l'aide des moyennes obtenues des énoncés liés à chacune de ces échelles. Cette façon de procéder permet plus justement de mesurer le taux moyen de satisfaction exprimée par les répondants. Plus le résultat se rapproche de 4 (soit le maximum), plus le niveau de satisfaction est élevé sur cette échelle. Les résultats sont ensuite illustrés de façon plus détaillée à partir d'énoncés qui représentent le mieux chacune des échelles du climat et de la vie scolaires. Ces illustrations sont en pourcentages et permettent de voir la forme selon laquelle les questions ont été présentées aux participants.



La perception des élèves

Dans la version du *QSVE-R* adressée aux élèves, la qualité du climat et de la vie scolaires est évaluée selon les quatre dimensions décrites ci-dessous, soit: 1) *Sécurité*; 2) *Justice*; 3) *Relations interpersonnelles/soutien* et 4) *Engagement / attachement au milieu*.

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

- **Justice** : Concerne la reconnaissance de la légitimité des règles et de l'application judicieuse de celles-ci, dans le respect des droits et des besoins de chacun, sans discrimination quelconque (Gottfredson et Gottfredson, 1985; Gottfredson, Gottfredson, Payne et Gottfredson, 2005).
- **Relations interpersonnelles/soutien** : S'intéresse à la perception de la qualité des relations interpersonnelles entre les élèves, entre les élèves et les adultes, au respect entre les individus et à la façon dont ils s'apportent du soutien. Comprend aussi la capacité d'écoute des adultes et leur préoccupation des problèmes personnels et scolaires des élèves (Cohen, Fegé et Pickeral, 2009; Payne, 2008).
- **Engagement/attachement au milieu** : Concerne la perception de la participation des élèves à la vie de l'école et de leur attachement envers leur milieu scolaire (Karcher, 2004; Espinoza et Juvonen, 2011; Wang, 2009; Way, Reddy et Rhodes, 2007).

Pour évaluer la perception du climat et de la vie scolaires des élèves, une série d'énoncés a été présentée aux participants. Ces derniers étaient invités à indiquer s'ils étaient 1) *tout à fait en désaccord*; 2) *plutôt en désaccord*; 3) *plutôt d'accord* ou 4) *tout à fait d'accord* avec les énoncés proposés. Les résultats sont présentés dans la Figure 1.



Figure 1. Perception du climat et de la vie scolaires selon les élèves à l'école primaire (moyennes)

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école primaire :

- La qualité du climat et de la vie scolaires est perçue positivement par les élèves.
- L'aspect *relationnel/soutien* obtient la moyenne la plus élevée parmi les quatre échelles. Une moyenne de 3,5/4 (É.-T.¹ = 0,1) sur cette échelle signifie que les élèves apprécient la qualité des relations interpersonnelles entre les élèves, entre les élèves et les adultes, de même que le soutien qu'ils obtiennent des adultes et de leurs pairs.
- Les élèves se sentent en *sécurité*, comme en témoigne la moyenne de 3,4/4 (É.-T. = 0,1). Ils perçoivent que leur milieu leur fournit un encadrement sécurisant, soutenu par des pratiques éducatives considérées adéquates.
- Les élèves perçoivent un climat de *justice* dans leur environnement scolaire. La moyenne de 3,3/4 obtenue à cette échelle (É.-T. = 0,2) signifie que ces derniers reconnaissent la légitimité des règles et l'application judicieuse de celles-ci par les adultes.
- L'échelle *Engagement/attachement au milieu* obtient une moyenne de 3,2/4 (É.-T. = 0,2). Ce résultat signifie que les élèves se disent engagés et attachés à leur milieu scolaire.
- Les filles perçoivent plus positivement le climat et la vie scolaires que les garçons, puisqu'elles ont obtenu des moyennes légèrement plus élevées à toutes les échelles.
- Les résultats demeurent similaires concernant la perception du climat et de la vie scolaires selon le milieu socioéconomique dans lequel est situé l'établissement scolaire des répondants.

Les résultats présentés dans les Tableaux 2, 3, 4 et 5 proviennent d'exemples de questions (énoncés) qui ont été adressées aux élèves en lien avec le climat et la vie scolaires.

¹ L'écart-type est un indicateur de la dispersion des résultats autour de la moyenne.

Tableau 2. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Relations interpersonnelles/soutien* pour les élèves du primaire

	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
RELATIONS INTERPERSONNELLES/SOUTIEN						
Je sais où trouver de l'aide à l'école si je me sens menacé	2,6	3,8	19,4	74,2	3,7	0,1
J'interviens quand je vois un élève victime de violence à l'école	5,2	11,4	40,8	42,6	3,2	0,2

Tableau 3. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Sécurité* pour les élèves du primaire

	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
SÉCURITÉ						
La surveillance des adultes est adéquate	3,0	8,5	34,2	54,3	3,4	0,2
Les adultes interviennent quand des élèves sont ridiculisés ou exclus	3,4	10,0	33,4	53,2	3,4	0,2

Tableau 4. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Justice* pour les élèves du primaire

	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
JUSTICE						
Les adultes appliquent les règles lorsque les élèves ne les respectent pas	2,1	5,2	27,7	65,0	3,6	0,1
Les élèves sont traités justement à cette école	8,9	16,3	31,8	43,0	3,1	0,2

Tableau 5. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Engagement/attachement au milieu* pour les élèves du primaire

	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
ENGAGEMENT/ATTACHEMENT AU MILIEU						
J'ai le goût d'apprendre à cette école	3,3	5,6	26,1	65,0	3,5	0,2
J'aime bien venir à cette école	6,5	11,3	36,1	46,1	3,2	0,2



La perception du personnel scolaire

Dans la version *du QSVE-R* adressée au personnel scolaire, le *climat et la vie scolaires* sont évalués selon les quatre dimensions décrites ci-dessous, soit : 1) *Sécurité*; 2) *Relations interpersonnelles/soutien*; 3) *Leadership de la direction* et 4) *Politiques et pratiques éducatives*. Bien que certaines dimensions reprennent des libellés de la section *Climat et vie scolaires* du *QSVE-R/élèves*, il s'agit ici de la perception du personnel scolaire qui a été questionnée.

- ***Sécurité*** : S'intéresse à la capacité de percevoir le milieu scolaire comme étant sûr pour soi et pour les élèves, la perception du risque d'agression, le sentiment d'être capable de gérer certaines situations liées à la violence à l'école (Cohen, McCabe et al., 2009).
- ***Politiques et pratiques éducatives*** : Concerne la perception d'une vision éducative commune du personnel scolaire, la qualité des politiques et des interventions qui contribuent à rendre le milieu sûr pour soi et les élèves et toute autre pratique (incluant la collaboration) à prendre en compte dans la prévention de la violence à l'école (Benbenishty et Astor, 2005; Janosz, Georges et Parent, 1998).
- ***Relations interpersonnelles/soutien*** : S'intéresse à la qualité des relations humaines entre élèves et entre adultes, aux attitudes positives et respectueuses entre les individus (Cohen, McCabe et al., 2009) et à la façon dont ils s'apportent du soutien.
- ***Leadership de la direction*** : Concerne tous les types d'attitudes ou de pratiques de la direction d'un établissement visant à offrir le soutien et l'encouragement nécessaires au personnel scolaire, à encourager la collaboration et la prise de décisions adéquates, particulièrement en ce qui concerne la prévention et la gestion de la violence à l'école (Benbenishty et Astor, 2005).

Pour évaluer la perception du climat et de la vie scolaires selon le personnel scolaire, une série d'énoncés a été présentée aux participants qui devaient indiquer s'ils étaient 1) *tout à fait en désaccord*; 2) *plutôt en désaccord*; 3) *plutôt d'accord* ou 4) *tout à fait d'accord* avec les énoncés proposés. Les résultats sont présentés dans la Figure 2.

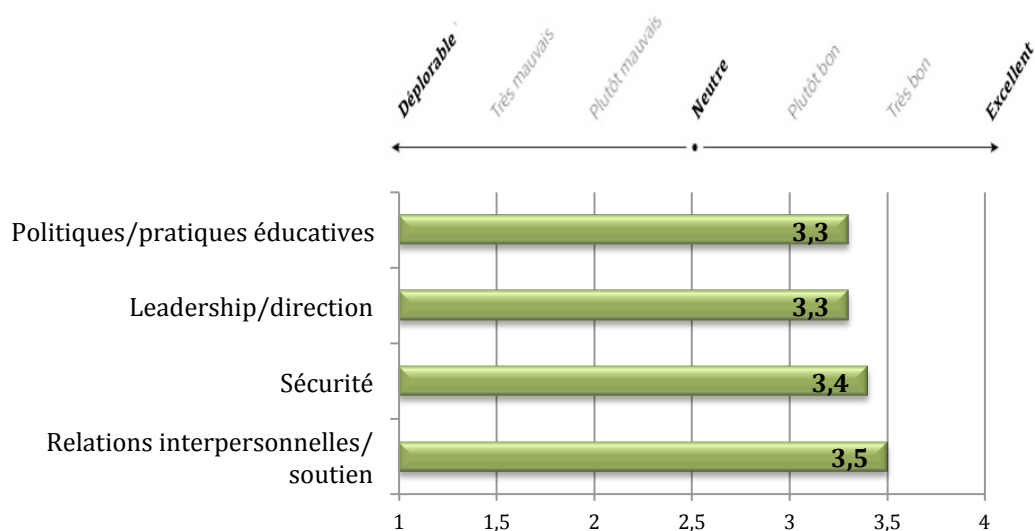


Figure 2. Perception du climat et de la vie scolaires selon le personnel scolaire du primaire (moyennes)

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école primaire :

- La qualité du climat et de la vie scolaires est perçue positivement par les membres du personnel scolaire.
- L'échelle *Relations interpersonnelles/soutien* obtient la moyenne la plus élevée. Une moyenne de 3,5/4 (É.-T. = 0,2) sur cette échelle signifie que le personnel scolaire apprécie la qualité des relations interpersonnelles entre les élèves, entre les élèves et les adultes, de même que le soutien qu'ils obtiennent de leurs collègues.
- L'échelle *Sécurité* obtient une moyenne de 3,4/4 (É.-T. = 0,2) indiquant que les membres du personnel scolaire perçoivent leur milieu scolaire comme étant sûr pour eux-mêmes et pour les élèves et partagent le sentiment d'être capables de gérer certaines situations liées à la violence à l'école.

- Les échelles *Leadership de la direction* (3,3/4 (É.-T. = 0,3) et *Politiques et pratiques éducatives* 3,3/4 (É.-T. = 0,2) ont aussi obtenu des résultats démontrant un bon niveau de satisfaction du personnel scolaire quant aux attitudes et aux pratiques de la direction lorsqu'il s'agit de prévenir et gérer la violence et de les soutenir dans ces tâches. Ils reconnaissent aussi la qualité des politiques et des interventions mises en place pour rendre le milieu scolaire sûr pour les élèves et pour eux-mêmes.
- Les résultats demeurent similaires concernant la perception du climat et de la vie scolaires selon le milieu socioéconomique dans lequel est situé l'établissement scolaire des répondants.

Les résultats présentés dans les Tableaux 6, 7, 8 et 9 proviennent d'exemples de questions (énoncés) qui ont été adressées aux membres du personnel scolaire en lien avec le climat et la vie scolaires.

Tableau 6. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Relations interpersonnelles/soutien* pour le personnel scolaire du primaire

RELATIONS INTERPERSONNELLES/SOUTIEN	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
Le personnel scolaire trouve important d'établir et de maintenir une bonne relation avec les élèves	0,3	0,5	30,8	68,4	3,7	0,2
J'ai l'assurance d'être soutenu par mes collègues pour m'aider à trouver des solutions face aux comportements violents à l'école	0,4	3,5	34,1	62,0	3,6	0,2

Tableau 7. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Sécurité* pour le personnel scolaire du primaire

SÉCURITÉ	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
Je me sens capable d'intervenir efficacement lorsqu'un élève a un comportement violent envers moi	0,7	8,8	45,2	45,3	3,4	0,2
Les problèmes de violence à l'école m'incitent à vouloir quitter la profession	73,7	22,0	3,2	1,1	1,3	0,2

Tableau 8. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Leadership de la direction* pour le personnel scolaire du primaire

LEADERSHIP DE LA DIRECTION	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
La prévention de la violence est une priorité pour la direction	0,7	4,9	37,1	57,3	3,5	0,3
Je peux compter sur la collaboration de la direction pour trouver des solutions aux comportements violents des élèves	1,4	7,8	37,4	53,4	3,4	0,3

Tableau 9. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Politiques et pratiques éducatives* pour le personnel scolaire du primaire

POLITIQUES ET PRATIQUES ÉDUCATIVES	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
Il existe des règlements très clairs concernant la violence à l'école	0,9	7,5	35,2	56,4	3,5	0,3
Le personnel applique les règles de l'école lorsque les élèves ne les respectent pas	0,5	7,3	57,0	35,2	3,3	0,3



La perception des parents

Dans la version *QSVE-R* adressée aux parents, le climat et la vie scolaires sont évalués selon les quatre dimensions décrites ci-dessous, soit : 1) *Sécurité*; 2) *Relations interpersonnelles/soutien*; 3) *Justice* et 4) *Collaboration école-famille*. Bien que certaines dimensions reprennent des libellés du climat scolaire du *QSVE-R/élèves* ou du *QSVE-R/personnel scolaire*, il s'agit ici de la perception des parents qui a été questionnée.

- **Sécurité** : Concerne la perception qu'ont les parents du risque d'agression de leur enfant, du sentiment de confiance qu'ils perçoivent entre les personnes présentes dans l'école, de même que la perception d'un encadrement sécurisant fourni par des pratiques éducatives adéquates (Benbenishty et Astor, 2005; Cohen, McCabe et al., 2009).

- **Justice** : S'intéresse à la reconnaissance de la légitimité des règles et de l'application judicieuse de celles-ci, à la perception de la réaction disciplinaire des adultes à l'égard des élèves, aux interventions respectueuses qui tiennent compte des droits et des besoins de chaque individu à l'école (Cohen, McCabe et al., 2009).
- **Relations interpersonnelles/soutien** : Concerne la perception des parents de la qualité des relations humaines à l'école, du respect entre les individus et de la façon dont ils s'apportent du soutien (Christenson, 2003; Friend et Cook, 2010).
- **Collaboration école-famille** : S'intéresse aux pratiques collaboratives entre l'école et les parents, à la qualité du partenariat école-famille, au sentiment pour les parents d'être les bienvenus à l'école, au fait que leur opinion compte dans les décisions concernant leur enfant (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010; Christenson, 2003; Friend et Cook, 2010).

Pour évaluer la perception du climat et de la vie scolaires, une série d'énoncés a été présentée aux parents participants qui devaient indiquer s'ils étaient 1) *tout à fait en désaccord*; 2) *plutôt en désaccord*; 3) *plutôt d'accord* ou 4) *tout à fait d'accord* avec les énoncés proposés. Les résultats sont présentés dans la Figure 3.

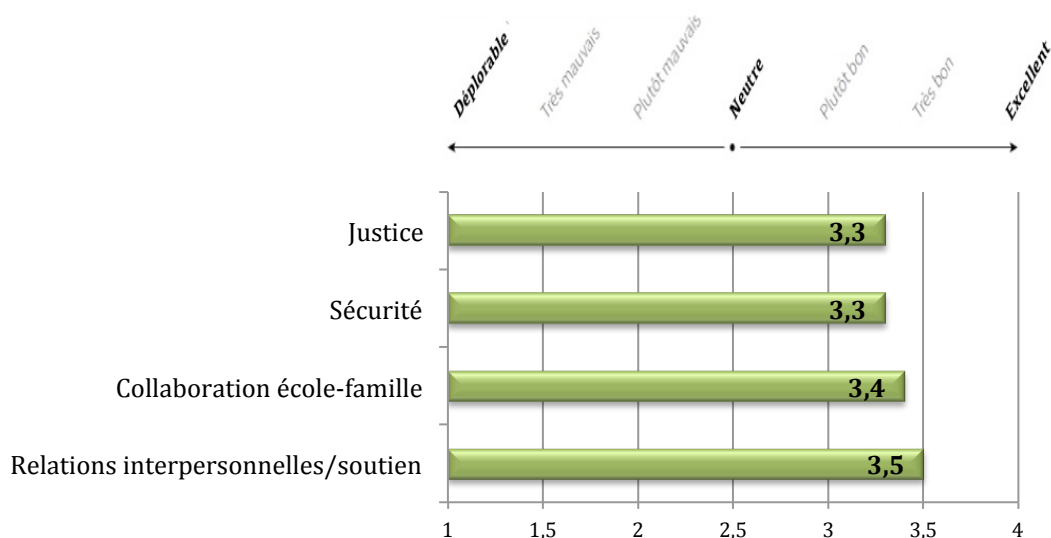


Figure 3. Perception du climat et de la vie scolaires selon les parents d'élèves du primaire (moyennes)

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école primaire :

- La qualité du climat et de la vie scolaires est perçue positivement par les parents.
- L'échelle *Relations interpersonnelles/soutien* obtient la moyenne la plus élevée chez les parents. La moyenne de 3,5/4 sur cette échelle (É.-T. = 0,1) indique que ceux-ci ont une perception positive de la qualité des relations humaines à l'école, du respect entre les individus et de la façon dont ils s'apportent du soutien.
- La *collaboration école-famille* obtient une moyenne de 3,4/4 (É.-T. = 0,2), indiquant que les parents reconnaissent les efforts de collaboration faits par le personnel scolaire pour les inclure dans les décisions concernant leur enfant et ils disent se sentir les bienvenus à l'école.
- Les parents croient leur enfant en *sécurité* à l'école, comme en témoigne la moyenne de 3,3/4 (É.-T. = 0,2). Ces derniers perçoivent un encadrement sécurisant fourni par le personnel scolaire qui fait usage de pratiques éducatives adéquates.
- Finalement, les parents perçoivent l'existence d'un climat de *justice* dans l'environnement scolaire de leur enfant. La moyenne de 3,3/4 obtenue à cette échelle (É.-T.= 0,2) signifie que ces derniers reconnaissent la légitimité des règles de l'école et l'application judicieuse de celles-ci par le personnel scolaire.
- Les résultats demeurent similaires concernant la perception du climat et de la vie scolaires selon le milieu socioéconomique dans lequel est situé l'établissement scolaire des répondants.

Les résultats présentés dans les Tableaux 10, 11, 12 et 13 proviennent d'exemples de questions (énoncés) qui ont été adressées aux parents en lien avec le climat et la vie scolaires.

Tableau 10. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Relations interpersonnelles/soutien* pour les parents d'élèves du primaire

RELATIONS INTERPERSONNELLES/SOUTIEN	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
J'entretiens de bonnes relations avec le ou les enseignants de mon enfant	0,7	1,7	30,8	66,8	3,6	0,2
Le personnel scolaire fournit toute l'aide dont mon enfant a besoin pour réussir	1,1	5,0	40,9	53,0	3,5	0,2

Tableau 11. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Collaboration école-famille* pour les parents d'élèves du primaire

COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
Dans cette école, on sent que les parents sont les bienvenus	1,2	5,5	36,6	56,7	3,5	0,2
Le personnel de l'école tient compte de l'opinion des parents dans les décisions à prendre concernant leur enfant	2,9	8,5	53,3	35,3	3,2	0,3

Tableau 12. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Sécurité* pour les parents d'élèves du primaire

SÉCURITÉ	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
Je suis satisfait des moyens que l'école prend pour prévenir la violence	1,6	7,8	49,1	41,5	3,3	0,2
La surveillance des adultes de l'école est adéquate	3,1	13,1	47,9	35,9	3,2	0,3

Tableau 13. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Justice* pour les parents d'élèves du primaire

JUSTICE	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
L'école a le souci de trouver des solutions justes et équitables pour chaque personne lorsque des situations difficiles se présentent	1,7	7,9	54,9	35,5	3,2	0,2
Les élèves sont traités justement et équitablement	1,5	6,9	49,6	42,0	3,3	0,2

2.2.2 Comportements d'agression et à risque observés à l'école

Les actes d'agression et les comportements à risque dont il est question dans cette section font principalement référence aux situations susceptibles de compromettre la sécurité des élèves et du personnel scolaire. Puisque ces situations peuvent présenter un certain niveau de dangerosité et qu'en être témoin peut aussi affecter la qualité de la vie scolaire (Janosz, Archambault, Pagani, Morin et Bowen, 2008), il convient de les considérer pour la mise en place et le maintien d'un climat scolaire sain et sécurisant.

Seuls les élèves et l'ensemble du personnel scolaire ont été interrogés concernant les comportements d'agression ou à risque qu'ils auraient pu observer à l'école primaire. Parmi une liste de comportements suggérés, les participants devaient répondre à la question suivante : *Indiquez combien de fois vous avez observé les comportements suivants à votre école depuis le début de l'année scolaire.*



La perception des élèves

Les résultats présentés dans la Figure 4 indiquent la fréquence à laquelle ces comportements d'agression et à risque ont été observés par les élèves au cours de l'année scolaire. Seuls les écarts de 5,0 % et plus entre les proportions selon le sexe des répondants ou l'IMSE de l'école sont rapportés. En l'absence de ces informations, les écarts sont inférieurs à 5,0 %.

Les résultats présentés à la Figure 4 indiquent qu'en moyenne dans une école primaire :

- *Au moins une fois au cours de l'année scolaire*, les élèves disent surtout voir les situations suivantes :
 - 88,0 % : des bagarres entre élèves;
 - 49,5 % : des groupes d'élèves tenter d'imposer leurs règles;
 - 42,9 % : des actes de vandalisme;
 - 33,9 % : des conflits entre les groupes ethniques;
 - 30,8 % : des étrangers s'introduire à l'école.

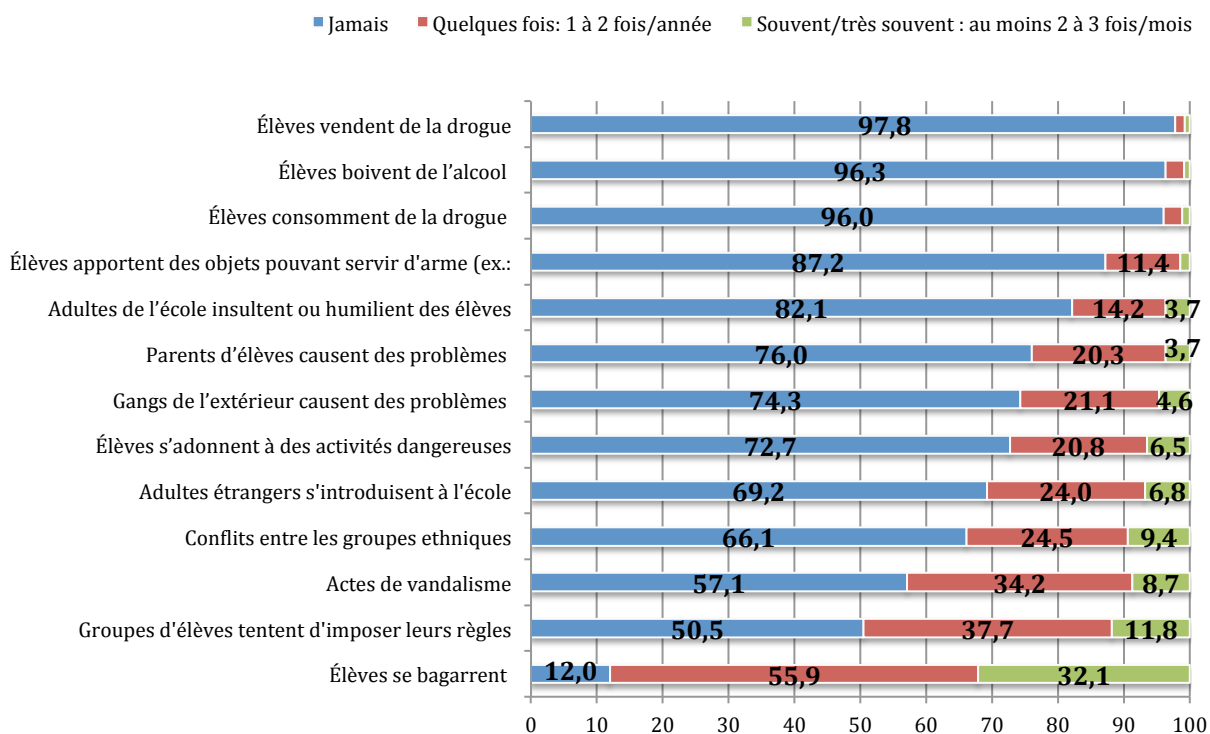


Figure 4. Pourcentage des élèves ayant observé différents comportements d'agression et à risque à l'école primaire (%)

* Souvent/très souvent : cumul de Souvent (2 à 3 fois/mois) et de Très souvent (1 fois ou+/semaine).

** Le total égale 100 % : les très petites valeurs n'apparaissent pas dans la figure.

- Dans une plus faible proportion, *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, les élèves mentionnent voir les situations suivantes :
 - 27,3 % : des élèves s'adonner à des activités dangereuses (ex. : les buttes de neige);
 - 25,7 % : des gangs de l'extérieur causer des problèmes à l'école;
 - 24,0 % : des parents causer des problèmes à l'école;
 - 17,9 % : des adultes de l'école insulter ou humilier des élèves;
 - 12,8 % : des élèves apporter des objets pouvant servir d'arme (ex. : bâton, couteau).
- La seule situation où un écart de 5,0 % et plus est présent entre la perception des garçons (30,1 %) et celle des filles (24,5%), est lorsque ces derniers rapportent observer des élèves s'adonner à des activités dangereuses (ex. : les buttes de neige).

- C'est surtout à raison *d'une ou deux fois au cours de l'année scolaire* que les élèves rapportent voir ces situations.
- Plus rarement, les élèves disent observer des pairs boire de l'alcool à l'école, vendre de la drogue ou en consommer (entre 2,2 % et 4,0 %).
- Des écarts de 5,0 % et plus dans les proportions apparaissent selon le milieu socioéconomique dans lequel est situé l'établissement des répondants :
 - ⇒ *En milieu défavorisé*, les élèves mentionnent plus souvent voir *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, les comportements suivants:
 - des élèves se bagarrer : milieu défavorisé (91,7 %), favorisé (88,5 %) et moyen (86,2 %);
 - des élèves tenter d'imposer leurs règles : milieu défavorisé (53,1 %), moyen (47,6 %) et favorisé (47,4 %);
 - des actes de vandalisme : milieu défavorisé (47,4 %), favorisé (43,7 %) et moyen (41,2 %);
 - des conflits entre des groupes ethniques : en milieu défavorisé (40,2 %), moyen (31,3 %) et favorisé (30,4 %);
 - des parents causer des problèmes à l'école : en milieu défavorisé (26,6 %), moyen (23,3 %) et favorisé (21,5 %);
 - des adultes insulter ou humilier des élèves : en milieu défavorisé (22,1 %), moyen (16,6 %) et favorisé (14,4 %).
 - ⇒ *En milieu socioéconomique moyen*, 28,5 % des élèves disent observer des adultes étrangers s'introduire dans les limites de l'école; ils sont 25,7 % à le déclarer en milieu favorisé et 22,3 % en milieu défavorisé.
 - ⇒ *En milieu favorisé*, 28,0 % des élèves disent voir leurs pairs s'adonner à des activités dangereuses, comparativement à 30,0 % en milieu défavorisé et à 24,5 % en milieu moyen.



La perception du personnel scolaire

Les résultats présentés dans la Figure 5 indiquent la fréquence à laquelle ces comportements d'agression et à risque ont été observés par le personnel scolaire

au cours de l'année scolaire. Seuls les écarts de 5,0 % et plus entre les proportions selon le sexe des répondants ou l'IMSE de l'école sont rapportés. En l'absence de ces informations, les écarts sont inférieurs à 5,0 %.

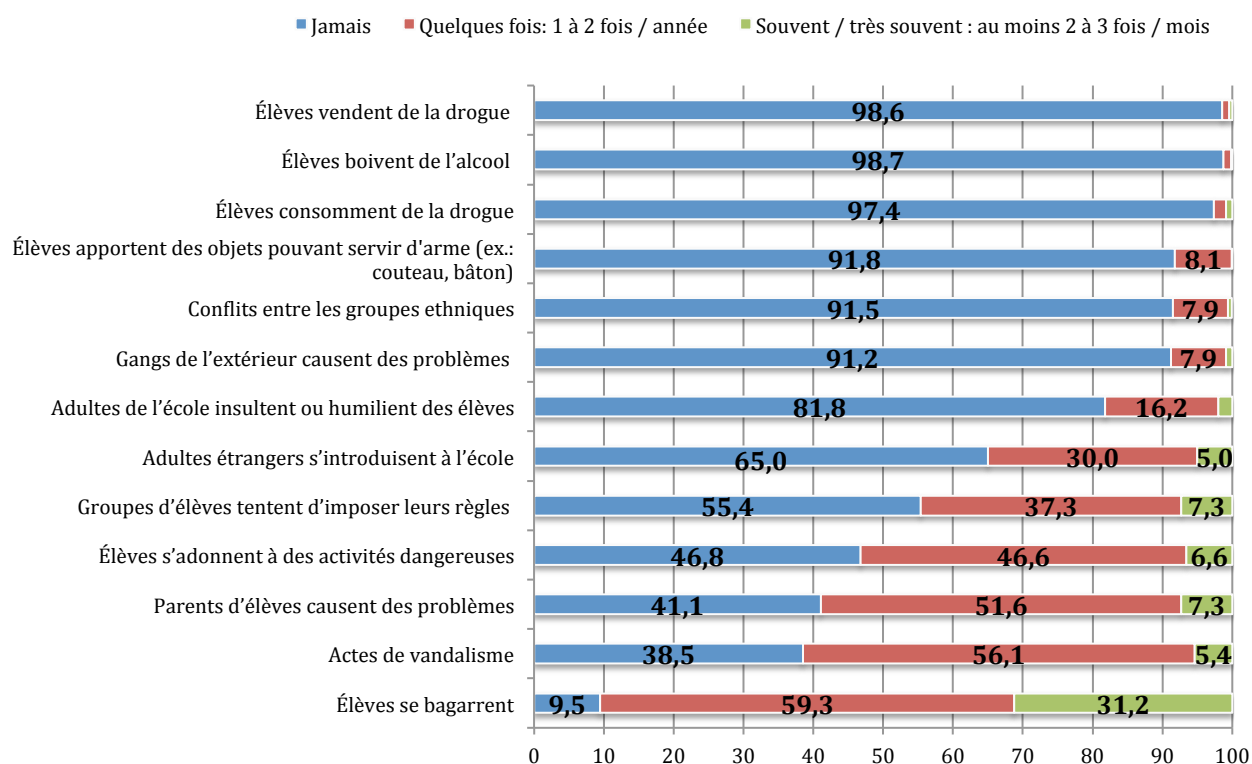


Figure 5. Pourcentage du personnel scolaire ayant observé différents comportements d'agression et à risque à l'école primaire (%)

* Souvent/très souvent : cumul de Souvent (2 à 3 fois/mois) et de Très souvent (1 fois ou +/semaine).

** Le total égale 100 %; les très petites valeurs n'apparaissent pas dans la figure.

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école primaire :

- **Au moins une fois durant l'année scolaire**, les membres du personnel mentionnent surtout voir les situations suivantes :
 - 90,5 % : des bagarres entre élèves;
 - 61,5 % : des actes de vandalisme;
 - 58,9 % : des parents causer des problèmes à l'école;
 - 53,2 % : des élèves s'adonner à des activités dangereuses;
 - 44,6 % : des groupes d'élèves tenter d'imposer leurs règles;

- 35,0 % : des adultes étrangers s'introduire dans les limites de l'école;
 - 18,2 % : des adultes de l'école insulter ou humilier des élèves.
- Dans une plus faible proportion, les membres du personnel scolaire disent aussi observer les situations suivantes, *au moins une fois durant l'année scolaire* :
 - 8,8 % : des gangs de l'extérieur causer des problèmes à l'école;
 - 8,5 % : des conflits entre les groupes ethniques;
 - 8,2 % : des élèves apporter des objets pouvant servir d'arme (ex. : bâton, couteau).
 - C'est surtout à raison *d'une ou deux fois dans l'année* que les membres du personnel scolaire disent être témoins de ces situations.
 - Très rarement, le personnel scolaire déclare voir des élèves consommer de la drogue ou de l'alcool, ou encore vendre de la drogue à l'école (entre 1,4 % et 2,6 %).
 - Les résultats ne présentent pas d'écarts de 5,0 % et plus dans les proportions des enseignants versus celles de leurs collègues des autres corps d'emploi pour tous les énoncés.
 - Des écarts de 5,0 % et plus dans les proportions s'observent cependant selon le milieu socioéconomique des répondants :
- ⇒ *En milieu défavorisé*, le personnel scolaire mentionne plus souvent voir *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, les situations suivantes :
- des actes de vandalisme : en milieu défavorisé (64,1 %), favorisé (63,1 %) et moyen (58,6 %);
 - des conflits entre les groupes ethniques : en milieu défavorisé (13,1 %), favorisé (7,7 %) et moyen (4,6 %);
 - des élèves apporter des objets pouvant servir d'arme à l'école: en milieu défavorisé (11,4 %), favorisé (7,9 %) et moyen (6,1 %).

2.2.3 Agressions subies : perception des élèves, des parents et du personnel scolaire

Les résultats présentés dans cette section concernent les comportements d'agression qui surviennent à l'école et qui peuvent affecter les élèves ou les adultes. Le terme *agression* réfère à tout type de comportement non désiré, perçu comme étant hostile et nuisible, portant atteinte à l'intégrité physique ou psychique d'une personne, à ses droits ou à sa dignité (Beaumont et al., 2010; Debarbieux, 1996; Organisation mondiale de la santé, 2002). Pour les élèves, il s'agit de comportements négatifs qu'ils auraient subis de la part de leurs pairs, des adultes de l'école ou encore de la perception de leurs parents quant aux types d'agression que leur enfant a pu avoir vécus à l'école au cours de l'année scolaire. En ce qui concerne les agressions vécues par le personnel scolaire, il s'agit de comportements négatifs dont ils auraient été la cible de la part des élèves, des collègues de leur école ou encore de parents d'élèves.

La présentation des résultats suit le modèle théorique dégagé lors des analyses, distinguant deux types d'agression, soit *directe et indirecte*. Ces deux types d'agression comportent en tout cinq formes distinctes, soit 1) *directe/insultes, menaces*; 2) *directe/physique*; 3) *indirecte/sociale*; 4) *indirecte/électronique* et 5) *indirecte/matérielle*. Le modèle théorique a présenté des statistiques d'ajustement appréciables lors des analyses par équations structurelles réalisées dans la présente étude. La forme *directe* de ce modèle fait référence au fait que l'agression se produit en présence de la personne qui en est la cible. L'agression est considérée de forme *indirecte* lorsque les actions négatives sont perpétrées en l'absence physique de l'individu ciblé. À ce modèle théorique, une forme dite à connotation sexuelle a été ajoutée par les chercheurs, puisque ce genre de comportement peut être infligé de différentes manières, soit par des insultes ou des menaces, par des agressions physiques, sociales ou encore par voie électronique.

Bien qu'il puisse exister d'autres façons de classifier les formes de violence vécues à l'école (Debarbieux, 2006; Galand, Philippot, Petit, Born et Buidin, 2004; Leclerc, Beaumont, Massé, Dumont et Allaire, 2012), le modèle retenu est soutenu empiriquement par les analyses effectuées.

Agression de forme DIRECTE/INSULTES, MENACES

Utiliser la parole pour insulter ou injurier une autre personne, se moquer d'elle, la ridiculiser, la taquiner méchamment, lui crier ou sacrer *après* sont parmi les comportements les plus communs rencontrés dans une école primaire ou secondaire (Beaulieu, 2007; Debarbieux, 2011; Janosz, Pascal, Bouthillier, Bélanger et Bowen, 2009). Communément appelée *verbale*, cette forme

d'agression devient très difficile à mesurer, puisqu'elle se confond et/ou est incluse dans divers autres types d'agression (ex. : menaces, violence relationnelle, sociale, etc.). Les analyses effectuées ne sont pas parvenues à isoler cette forme *verbale* d'agression, mais ont cependant permis de distinguer la forme *directe/insultes, menaces*, qui se produit directement en présence de la personne ciblée. Cette forme d'agression permet à la fois d'inclure non seulement les insultes faites verbalement (ex. : avoir été insulté et traité de noms), mais aussi d'en préciser la nature menaçante (ex. : la cible de regards menaçants, de menaces/taxage, etc.). En raison de la fréquence des comportements de forme *directe/insultes, menaces* et de l'influence qu'ils peuvent exercer sur les individus (élèves et adultes) et sur le climat de l'école, il s'est avéré important de les mesurer dans cette enquête.

Aggression de forme DIRECTE/PHYSIQUE

S'en prendre à l'aspect corporel d'une personne, la frapper, la bousculer, la maltraiter, cracher sur elle, lui tirer les cheveux ou encore l'atteindre avec un objet sont des comportements d'agression de type *physique*. Ces gestes négatifs affectent l'autre dans son intégrité physique et peuvent causer des blessures corporelles, laissant des séquelles physiques et psychologiques à long terme. De toutes les manifestations de violence, c'est cette forme qui est la plus facilement identifiable, sans nécessairement être la plus souffrante pour les individus qui la subissent (Bélangier, Gosselin, Bowen, Desbiens et Janosz, 2006). Très longtemps et encore aujourd'hui, dépendamment des cultures et des milieux, le terme *violence* est presque exclusivement attribué aux comportements d'agression de type physique (Beaumont et al., 2010; Debarbieux, 2006). En milieu scolaire, cette forme d'agression est plus souvent rencontrée à l'école primaire (Debarbieux, 2011; Janosz et al., 2009) étant donné que les jeunes élèves ont plus de difficulté à gérer leur impulsivité et qu'ils possèdent moins de vocabulaire affectif que leurs aînés du secondaire pour exprimer ce qu'ils vivent. Toutefois, tant au primaire qu'au secondaire, les interventions éducatives visant à prévenir et à réduire les agressions physiques nécessitent de considérer à la fois le contexte et l'intentionnalité de ces gestes d'agression que les élèves et les adultes peuvent subir en milieu scolaire. Étant donné les conséquences que cette forme d'agression peut entraîner, il s'est avéré important de l'inclure dans notre modèle et de l'évaluer.

Aggression de forme INDIRECTE/SOCIALE

Les actes d'agression de forme *indirecte/sociale* sont de plus en plus documentés, mais encore peu reconnus dans les milieux scolaires. Il s'agit de comportements de manipulation qui visent à saboter les relations interpersonnelles et la vie sociale d'un jeune. L'agression *indirecte/sociale* inclut le commérage, la

propagation de rumeurs ou de commentaires blessants à propos d'une tierce personne, la trahison de confidences ou encore les tentatives pour convaincre les pairs d'exclure quelqu'un du groupe (Coyne, Archer et Eslea, 2006; Verlaan, Déry et Boutin, 2012). Par des moyens détournés, ceux qui recourent à ce type de conduites négatives créent des situations d'exclusion et d'isolement chez certains élèves, en utilisant les pairs comme moyen de propagation de messages désobligeants (Björkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen, 1992). Ces agressions qui visent la vie sociale de la personne ciblée peuvent engendrer une souffrance et une détresse souvent plus grandes que l'agression physique, et ce, tant chez les garçons que chez les filles (Card, Stucky, Sawalani et Little, 2008; Paquette et Underwood, 1999). Ce type d'isolement social accentue le sentiment de solitude et d'impuissance chez l'élève exclu et affecte son adaptation scolaire. Privé du soutien de ses pairs, il devient encore plus vulnérable aux autres types d'agression en milieu scolaire. Puisque les recherches ont rapporté la présence de ces actes d'agression relationnelle et sociale en 4^e, 5^e et 6^e année du primaire (Björkqvist, Lagerspetz et al., 1992; Crick et Grotpeter, 1995), notre enquête a donc aussi porté sur cette forme d'agression.

Aggression de forme INDIRECTE/MATÉRIELLE

S'en prendre aux biens d'autrui (ex. : vols, bris) ou aux biens collectifs d'une communauté ou d'un organisme (ex. : vandalisme) constitue une forme d'agression qualifiée d'*indirecte* parce qu'elle représente une atteinte à la propriété. Cette forme d'agression affecte l'intégrité morale d'un individu considérant les conséquences qui peuvent s'en suivre (ex. : implication financière, inquiétude, crainte, etc.). En milieu scolaire, les élèves ont l'habitude d'apporter différents objets personnels (ex. : iPod, téléphones cellulaires, argent, etc.), courant ainsi le risque de vols ou de bris. Par ailleurs, les actes de vandalisme peuvent aussi affecter ou expliquer la qualité du climat d'une école.

Selon Benbenishty et Astor (2005), ainsi que Cohen, McCabe et al., (2009), le maintien de la qualité physique des lieux d'un établissement est une caractéristique retrouvée dans les établissements scolaires ayant un taux plus faible de violence. En raison de ces implications et des possibles conséquences pouvant affecter les élèves et le personnel scolaire, les agressions de forme *indirecte/matérielle* ont été considérées dans cette enquête.

Aggression de forme INDIRECTE/ÉLECTRONIQUE (cyberagression)

L'utilisation des technologies de l'information par les jeunes est devenue aujourd'hui un mode de communication entre eux et aussi avec le reste du monde. Il faut reconnaître les avancées de cette technologie qui leur ouvrent des portes qui étaient inaccessibles à la génération précédente. Cependant, la façon dont les

jeunes s'en servent préoccupe tant les parents que le personnel scolaire, compte tenu des conséquences parfois très graves que peuvent entraîner les communications sur le Web (Blaya, 2013; Cassidy, Jackson et Brown, 2009).

Des tragédies ont été rapportées dans les médias relatant des situations de cyberagression qui ont eu des conséquences graves et parfois dramatiques chez des adolescents qui en ont été la cible. Très jeunes, les enfants ont l'opportunité d'avoir en leur possession ce type de matériel et ils en font usage avec les connaissances qu'on leur a fournies (ou pas) et parfois sans avoir toute la maturité pour comprendre la portée des conséquences de leurs *cybergestes*. C'est pour avoir un portrait plus précis de la situation que les élèves de 4^e, 5^e et 6^e année du primaire ont été questionnés sur ce qu'ils vivent concernant leur exposition aux médias sociaux, à la téléphonie ou à d'autres formes de technologie de l'information mises à leur disposition.

Agression à CONNOTATION SEXUELLE

Parce que la question de l'homophobie est de plus en plus discutée en milieu scolaire, les chercheurs ont ajouté au modèle théorique testé, une forme dite à connotation sexuelle. Même à l'école primaire, il arrive que les enfants adoptent entre eux des comportements dits à connotation sexuelle portant atteinte à la dignité de celui ou de celle qui en est la cible. En raison de leur caractère dégradant ou humiliant, ces actes sont considérés comme étant des agressions lorsqu'ils créent une situation intimidante, hostile ou offensante, lorsqu'ils sont non désirés et qu'ils rendent mal à l'aise la personne ciblée. Ils peuvent être de forme *directe* (ex.: voyeurisme, baisers forcés, gestes sexuellement provocateurs, commentaires, blagues ou insultes à caractère homophobe, propos fondés sur le sexe d'une personne ou encore sur son orientation sexuelle) ou *indirecte* (ex.: propagation de photos indécentes sur Internet, atteinte à la réputation par de fausses rumeurs à caractère sexuel).

Dans les écoles, il n'est pas rare que les brimades entre élèves fassent allusion à l'orientation sexuelle d'un des leurs, utilisant des propos visant particulièrement l'homosexualité (Benton, 2003; Poteat et Espelage, 2007). Ce type de comportement commence à s'observer vers l'âge de 10 ans, bien avant que le jeune ne se soit questionné sur son orientation sexuelle (Van Wormer et McKinney, 2003). Le groupe social le plus affecté par les manifestations d'homophobie serait celui des adolescents (Walls, Kane et Wisneski, 2010). Dans les faits, les propos traitant de l'identité et de l'orientation sexuelle (vraie ou supposée), même si l'intention n'est pas toujours malveillante (ex. : blagues), ont souvent pour conséquence de marquer la discrimination et l'exclusion d'un pair

(Bontempo et D'Augelli, 2002). Ces épithètes, loin d'être banales, peuvent être préjudiciables aux élèves qui les subissent, d'autant plus que ces comportements irrespectueux se produisent tant à l'école que dans les réseaux sociaux ou sportifs. Ce type de comportement peut être discriminatoire, entraîner un niveau élevé de détresse émotionnelle, d'anxiété, de malaises somatiques ou de stress traumatique et placer en situation de vulnérabilité les jeunes, filles ou garçons.

Il s'agit d'une forme d'atteinte à l'intégrité morale et parfois physique des élèves, pouvant affecter leur désir de venir à l'école et par le fait même, leur persévérance et leur réussite scolaires (Walls et al., 2010). Il importe donc d'en mesurer l'ampleur des manifestations dès le primaire pour diminuer le risque qu'un élève se retrouve stigmatisé et devienne la cible d'agressions à connotation sexuelle, qu'elles soient de forme *directe* (ex. : insultes, menaces ou agressions physiques) ou *indirecte* (ex. : sociale ou électronique).

Fréquence, nature et intensité des agressions subies

Les personnes qui vivent l'une ou l'autre ou une combinaison de ces formes d'agression sont à risque de développer différents types de problèmes selon la nature et la fréquence des atteintes (Blaya, 2006). La recherche suggère qu'être victime à répétition *au moins deux à trois fois par mois* de l'un ou l'autre de ces différents actes d'agression peut avoir des effets néfastes importants sur l'élève (ex. : conséquences personnelles, sociales et scolaires) (Solberg et Olweus, 2003; Vandebosch et Van Cleemput, 2008). Il faut aussi considérer que selon la sévérité et la portée de l'acte posé, une agression isolée peut entraîner des conséquences graves sur l'individu. C'est le cas par exemple des agressions subies via les nouvelles technologies de l'information. Nul besoin que les propos humiliants ou la propagation d'images compromettantes se produisent à répétition pour comprendre que ces actes peuvent avoir des conséquences très graves sur la personne qui en est victime. Le recours à l'univers virtuel via Internet confère aujourd'hui une dimension qui pérennise l'agression, la véhicule à travers les médias sociaux, perpétuant l'atteinte à la victime (Blaya, 2013; Cassidy et al., 2009; Hinduja et Patchin, 2007).



Agressions des élèves par leurs pairs



Pour évaluer les différentes formes d'agression subies par les élèves, des situations sociales pouvant comporter un caractère menaçant ou hostile leur ont été présentées afin qu'ils puissent indiquer s'ils les avaient vécues : *jamais*¹, *quelques fois (1 à 2 fois au cours de l'année scolaire)*, *souvent (2 ou 3 fois par mois)* ou *très souvent (1 fois ou plus par semaine)*, et ce, depuis le début de l'année scolaire.

Dans cette sous-section, les énoncés du questionnaire sont regroupés par forme d'agression, mais les résultats sont commentés de manière à dégager les comportements les plus souvent déclarés par les élèves, peu importe la forme qu'ils peuvent prendre. La partie des tableaux intitulée *Agressions subies au moins 1 fois* permet d'abord d'avoir un aperçu de la proportion d'élèves qui a subi ce type d'agression sans préciser la fréquence à laquelle il l'a vécu; c'est donc le cumul des réponses de ceux qui ont répondu avoir été agressés *quelques fois (1 à 2 fois durant l'année)*, *souvent (2 à 3 fois par mois)* ou *très souvent (1 fois et plus par semaine)* au cours de l'année scolaire. Ces distinctions apparaissent importantes afin de conserver un point de comparaison avec le plus grand nombre d'études possible, puisque la fréquence avec laquelle les agressions sont rapportées varie d'une recherche à une autre.

Le Tableau 14 présente les résultats obtenus pour toutes les formes d'agression incluses dans le modèle théorique testé, à l'exception des agressions de forme *indirecte/électronique* qui seront présentées un peu plus loin dans une sous-section réservée à l'usage des technologies de l'information par les élèves.

Les agressions à connotation sexuelle, forme ajoutée au modèle théorique par les chercheurs en raison de sa pertinence pour le domaine actuel de l'éducation, seront aussi présentées dans un tableau spécifique.

¹ Dans les tableaux, l'option « jamais » n'est pas présentée, puisque sa valeur est implicite.

Tableau 14. Pourcentage d'élèves du primaire ayant subi différents types d'agression de la part de leurs pairs (%)

AGRESSIONS DE LA PART DES PAIRS	Agressions subies (au moins 1 fois/année)			Agressions répétées ¹ /harcèlement					
	Total	Filles	Garçons	Quelques fois (1 à 2 fois/année)			Souvent/Très souvent (cumul de 2-3 fois/mois et 1 fois/semaine)		
DIRECTE / INSULTES, MENACES	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons
Insulté ou traité de noms	59,0	55,7	61,8	38,4	37,2	39,1	20,6	18,5	22,7
Menacé	21,7	18,6	24,5	18,0	15,6	20,3	3,7	3,0	4,2
Apeuré par regard menaçant	20,5	22,5	18,3	17,4	19,0	15,7	3,1	3,5	2,6
Menacé sur le chemin de l'école (piétons)	14,0	13,0	14,9	11,2	10,3	11,9	2,8	2,7	3,0
Menacé pour obtenir quelque chose / taxage	6,8	6,2	7,4	5,7	5,2	6,1	1,1	1,0	1,3
INDIRECTE / SOCIALE									
Cible de commérages pour éloigner les amis	39,9	47,9	32,0	29,6	34,7	24,4	10,4	13,2	7,6
Cible de tentatives de mise à l'écart	30,4	34,8	25,7	24,5	27,8	20,9	5,9	7,0	4,8
Rejeté raison caractéristique personnelle (ex.: trait physique, personnalité, résultats scolaires)	20,9	21,1	20,4	15,1	15,3	14,6	5,8	5,8	5,8
Cible de messages blessants, fausses rumeurs (pas par internet)	17,9	19,7	16,2	15,1	16,2	14,1	2,8	3,5	2,1
Rejeté / raison ethnique / croyances religieuses	4,5	4,5	4,6	3,3	3,4	3,3	1,2	1,1	1,3
DIRECTE / PHYSIQUE									
Bousculé intentionnellement	37,8	28,5	46,8	29,9	23,8	35,6	7,9	4,7	11,2
Frappé	28,9	20,6	36,7	23,8	17,8	29,3	5,1	2,8	7,4
Agressé et gravement blessé	6,6	4,1	9,0	5,6	3,7	7,4	1,0	0,4	1,6
INDIRECTE / MATÉRIELLE									
Vol d'objets personnels	23,4	22,1	23,5	20,6	20,5	20,4	2,8	2,6	3,1
Bris intentionnel d'objets personnels	14,8	13,3	16,2	13,4	12,3	14,5	1,4	1,0	1,7
Vol d'argent	4,6	4,0	5,0	4,1	3,6	4,4	0,5	0,4	0,6

¹ La recherche propose qu'être victime à répétition d'actes d'agression au moins 2 à 3 fois par mois peut avoir des effets néfastes importants sur l'individu, mais qu'une agression isolée peut aussi entraîner des conséquences graves (Blaya, 2013; Solberg et Olweus, 2003; Vandebosch et Van Cleemput, 2008).

Les résultats indiquent qu'en moyenne dans une école primaire :

- Plus de 10,0 % des élèves disent subir *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, les types d'agression suivants :
 - 59,0 % : des insultes (ou sont traité de noms) : les garçons (61,8 %) ¹ davantage que les filles (55,7 %);
 - 39,9 % : des commérages dans le but d'éloigner leurs amis : les filles (47,9 %) davantage que les garçons (32,0 %);
 - 37,8 % : des bousculades intentionnelles : les garçons (46,8 %) davantage que les filles (28,5 %);
 - 30,4 % : des tentatives de mise à l'écart du groupe: les filles (34,8 %) davantage que les garçons (25,7 %);
 - 28,9 % : des coups : les garçons (36,7 %) davantage que les filles (20,6 %);
 - 21,7 % : des menaces : les garçons (24,5 %) davantage que les filles (18,6 %);
 - 20,9 % : des rejets en raison d'une caractéristique personnelle : les garçons autant que les filles;
 - 23,4 % : des vols d'objets personnels : les garçons autant que les filles;
 - 20,5 % : des regards menaçants d'un pair : les garçons autant que les filles;
 - 17,9 % : des messages humiliants ou de fausses rumeurs autrement que par Internet : les garçons autant que les filles;
 - 14,8 % : des bris d'objets personnels : les garçons autant que les filles;
 - 14,0 % : des insultes ou des menaces sur le chemin de l'école : les garçons autant que les filles.

- Dans une plus faible proportion, les élèves disent être la cible, *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, des agressions suivantes :
 - 6,8 % : de menaces dans le but d'obtenir quelque chose d'eux (taxage) : les garçons autant que les filles;
 - 6,6 % : de blessures graves suite à une agression: les garçons autant que les filles;
 - 4,6 % : de vols d'argent: les garçons autant que les filles;

¹ Seuls les écarts de 5,0 % et plus entre les proportions sont rapportés dans ce rapport.

- 4,5 % : de rejets en raison de leur origine ethnique ou de leurs croyances religieuses : les garçons autant que les filles.
 - C'est surtout à raison *d'une ou deux fois au cours de l'année scolaire* que les élèves rapportent être la cible de ces comportements d'agression.
 - D'autres élèves disent subir de manière répétée (*harcèlement*), soit *au moins deux fois par mois*, les agressions suivantes :
 - 20,6 % : des insultes (ou traités de noms) : les garçons autant que les filles;
 - 10,4 % : des commérages dans le but d'éloigner leurs amis : les filles (13,2 %) davantage que les garçons (7,6 %);
 - 7,9 % : des bousculades intentionnelles : les garçons (11,2 %) davantage que les filles (4,7 %);
 - 5,8 % : des rejets en raison d'une caractéristique personnelle : les garçons autant que les filles;
 - 5,1 % : des coups : les garçons (7,4 %) davantage que les filles (2,8 %).
- ⇒ *En milieu défavorisé*, les élèves rapportent davantage être frappés (32,5 %) *au moins une fois au cours de l'année*, comparativement aux élèves d'écoles de milieu moyen (26,8 %) et favorisé (27,4 %).

Agressions de forme INDIRECTE/ÉLECTRONIQUE

Compte tenu des préoccupations actuelles exprimées par la communauté éducative quant à l'utilisation des technologies de l'information par les jeunes d'aujourd'hui, une sous-section lui a été réservée. Les informations présentées dans le Tableau 15 renseignent sur l'utilisation de ces technologies par les élèves, alors que les résultats liés aux types d'agression de forme *indirecte/électronique* (forme incluse dans le modèle théorique) sont présentés dans le Tableau 16.

Tableau 15. Usage des technologies de l'information par les élèves du primaire (%)

	Total	Filles	Garçons
Je possède un téléphone cellulaire ou autre appareil électronique pouvant recevoir/envoyer messages texte	60,7	62,9	58,7
À la maison, je peux accéder librement à Internet sans surveillance d'un adulte	77,9	75,7	80,1
À l'école, je peux accéder librement à Internet sans surveillance d'un adulte	15,2	13,6	16,6

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école primaire :

- Plus de la moitié des élèves de 4^e, 5^e et 6^e année, autant de filles que de garçons disent posséder un téléphone cellulaire ou un autre appareil pouvant recevoir/envoyer des messages texte.
- Près de quatre élèves sur cinq déclarent avoir accès librement à Internet à la maison sans la surveillance d'un adulte, alors qu'il semble plus difficile pour eux d'accéder librement au Web sans surveillance d'un adulte à l'école.

La mise à disponibilité de ce matériel technologique et la façon dont les élèves s'en servent ne sont pas sans répercussion sur leur vie sociale : ce nouveau mode de communication fait maintenant partie de leur quotidien. Le Tableau 16 indique dans quelles mesures certains élèves peuvent subir ce qu'on appelle de la *cyberagression* au cours d'une année scolaire.

Tableau 16. Pourcentage d'élèves du primaire ayant subi des agressions de forme *indirecte/électronique (cyberagression)* de la part de leurs pairs (%)

AGRESSIONS DE LA PART DES PAIRS	Agressions subies (au moins 1 fois / année)			Agressions répétées ¹ /cyberharcèlement					
	Total	Filles	Garçons	Quelques fois (1 à 2 fois / année)			Souvent / Très souvent (cumul de 2-3 fois / mois et 1 fois / semaine)		
INDIRECTE / ÉLECTRONIQUE	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons
Cible d'insultes menaces par courriel	8,1	9,2	6,9	6,7	7,7	5,6	1,4	1,5	1,3
Cible de messages humiliants, fausses rumeurs sur internet (ex.: Facebook)	8,0	8,3	8,0	6,8	6,9	6,9	1,2	1,4	1,1
Cible d'insultes / menaces par cellulaire, texto	5,4	6,7	4,2	4,6	5,7	3,6	0,8	1,0	0,6

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école primaire :

- *Au moins une fois au cours de l'année*, les élèves disent être la cible des agressions suivantes :
 - 8,1 % : d'insultes ou de menaces par courriel : les garçons autant que les filles;

¹ Qu'il s'agisse d'actes d'agression isolés ou commis de façon répétitive, les gestes de cyberagression véhiculés à travers Internet et les médias sociaux, aggravent et pérennisent l'atteinte à la victime (Blaya, 2013; Cassidy, Jackson et Brown, 2009; Hinduja et Patchin, 2007).

- 8,0 % : de messages humiliants et de fausses rumeurs sur Internet : les garçons autant que les filles;
 - 5,4 % : d'insultes ou de menaces par téléphone cellulaire ou par message texte : les garçons autant que les filles.
- C'est surtout à raison *d'une ou deux fois dans l'année* que la plupart des élèves rapportent ces situations.
 - Aucune distinction n'est observée dans les agressions entre élèves du primaire selon le milieu socioéconomique de leur école.

Agressions à CONNOTATION SEXUELLE

Cette section présente les résultats obtenus aux énoncés traitant spécifiquement de comportements négatifs à connotation sexuelle. Ces types de comportement sont de plus en plus considérés en milieu scolaire, mais comme ils peuvent se produire sous plusieurs formes, il a été jugé utile de regrouper dans un même tableau, tous les énoncés s'y rapportant (voir Tableau 17).

Tableau 17. Pourcentage d'élèves du primaire ayant subi des agressions à connotation sexuelle de la part de leurs pairs (%)

AGRESSIONS DE LA PART DES PAIRS	Agressions subies (au moins 1 fois / année)			Quelques fois (1 à 2 fois / année)			Agressions répétées ¹ /harcèlement Souvent / Très souvent (cumul de 2-3 fois / mois et 1 fois / semaine)		
	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons
À CONNOTATION SEXUELLE									
Traité de pédale, fif, fifi, tapette ou gouine	28,2	22,4	33,8	21,2	17,8	24,5	7,0	4,6	9,3
Cible de gestes, mots déplacés connotation sexuelle	9,6	8,7	10,4	7,7	7,1	8,4	1,9	1,6	2,0
Baisers forcés	4,5	4,0	5,1	3,8	3,6	4,1	0,7	0,4	1,0
Cible de tentatives de retrait vêtements	3,4	2,1	4,7	2,9	1,8	4,0	0,5	0,3	0,7

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école primaire :

- 28,2 % des élèves disent se faire traiter de *pédale, fif, fifi, tapette ou gouine au moins une fois au cours de l'année scolaire* : les garçons (33,8 %) davantage que les filles (22,4 %).

¹ La recherche propose qu'être victime à répétition d'actes d'agression au moins 2 à 3 fois par mois peut avoir des effets néfastes importants sur l'individu, mais qu'une agression isolée peut aussi entraîner des conséquences graves (Blaya, 2013; Solberg et Olweus, 2003; Vandebosch et Van Cleemput, 2008).

- Dans une plus faible proportion, *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, les élèves disent être la cible des agressions suivantes :
 - 9,6 % : de gestes ou de mots déplacés à connotation sexuelle : les garçons autant que les filles;
 - 4,5 % : de baisers forcés : les garçons autant que les filles;
 - 3,4 % : de tentatives de retrait de leurs vêtements : les garçons autant que les filles.
- Lorsque les élèves rapportent ces situations, c'est surtout à raison *d'une ou deux fois au cours de l'année scolaire* qu'elles seraient survenues.
- Des élèves disent subir certains de ces types d'agression de manière répétée (*harcèlement*). C'est notamment le cas pour 7,0 % d'entre eux qui disent se faire traiter de *pédale, fif, fifi, tapette, lesbienne ou gouine* et ce, *au moins deux à trois fois par mois pendant l'année scolaire* : les filles autant que les garçons. Il s'agit ici du comportement à connotation sexuelle subi à répétition le plus rapporté par les élèves.
- Aucune distinction n'est observée pour ces types d'agression selon le milieu socioéconomique de l'école des répondants.



Agressions des élèves par un adulte de l'école



Moins souvent discutées, les agressions des adultes de l'école envers les élèves font cependant partie des comportements négatifs parfois observés en milieu scolaire. Même s'ils se produisent peu fréquemment, il convient de mesurer le phénomène afin d'en estimer son importance à sa juste valeur. Les indicateurs choisis pour évaluer cet aspect de la vie scolaire ne comportent que des énoncés relatifs aux agressions de forme *directe* et les résultats sont présentés dans le Tableau 18.

Les élèves ont été invités à répondre à la consigne suivante : *Indique combien de fois tu as vécu personnellement chacune des situations suivantes depuis le début de l'année scolaire.*

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école primaire :

- Les élèves déclarent principalement être la cible de ces types d'agression, *au moins une fois au cours de l'année scolaire*:
 - 14,8 % : de cris ou de sacres : davantage les garçons (17,5 %) que les filles (12,0 %);
 - 14,7 % : de regards méprisants : les garçons autant que les filles;
 - 13,9 % : de l'ignorance d'un adulte alors qu'ils se font ridiculiser ou insulter : les garçons autant que les filles;
 - 7,7 % : d'humiliations verbales : les garçons autant que les filles;
 - 6,7 % : de l'ignorance d'un adulte alors qu'ils se font menacer ou frapper : davantage les garçons (9,6 %) que les filles (4,0 %).

Tableau 18. Pourcentage d'élèves du primaire ayant subi des agressions de la part d'un adulte de l'école (%)

AGRESSIONS DE LA PART DU PERSONNEL SCOLAIRE	Agressions subies (au moins 1 fois/année)			Quelques fois (1 à 2 fois/année)			Agressions répétées ¹ /harcèlement Souvent/Très souvent (cumul de 2-3 fois/mois et 1 fois/semaine)		
	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons
	Cris ou sacres	14,8	12,0	17,5	12,8	10,7	14,8	2,0	1,3
Regards méprisants	14,7	13,5	15,9	12,4	11,6	13,3	2,3	1,9	2,6
Ignorance d'un l'adulte lorsque ridiculisé ou insulté	13,9	11,7	16,4	11,8	10,3	13,6	2,1	1,4	2,8
Humiliations verbales	7,7	6,9	8,6	6,6	6,0	7,2	1,1	0,9	1,4
Ignorance d'un adulte lorsque menacé ou frappé	6,7	4,0	9,6	5,6	3,4	7,8	1,1	0,6	1,8
Bousculades	3,1	2,2	4,1	2,7	2,0	3,5	0,4	0,2	0,6
Coups	1,3	0,7	1,9	1,1	0,6	1,5	0,2	0,1	0,4

- C'est surtout à raison *d'une ou deux fois au cours de l'année scolaire* que ces situations sont rapportées par les élèves.
- Près de 2,0 % des élèves disent subir à répétition soit *au moins deux fois par mois*, l'ignorance d'un adulte lorsqu'ils sont ridiculisés ou insultés, des cris et des sacres, de même que des regards méprisants de la part d'un adulte de l'école.

¹ La recherche propose qu'être victime à répétition d'actes d'agression au moins 2 à 3 fois par mois peut avoir des effets néfastes importants sur l'individu, mais qu'une agression isolée peut aussi entraîner des conséquences graves (Blaya, 2013; Solberg et Olweus, 2003; Vandebosch et Van Cleemput, 2008).

- Les filles rapportent principalement, par ordre d'importance, être la cible de regards méprisants, de cris ou de sacres et mentionnent être ignorées par un adulte alors qu'elles se font ridiculiser ou insulter. Les garçons disent d'abord subir les cris et les sacres des adultes, l'ignorance alors qu'ils se font ridiculiser ou insulter et finalement les regards méprisants.
- Aucune distinction n'est observée pour ces types d'agression selon le milieu socioéconomique de leur école.



Agressions des élèves telles que perçues par les parents



Les parents sont très rarement interrogés quant à leurs perceptions des différents types d'agression que peut subir leur enfant à l'école. Puisqu'ils sont des partenaires incontournables avec lesquels les milieux scolaires doivent collaborer en contexte de prévention et de gestion de la violence, la dimension *agressions des élèves telles que perçues par les parents* a été ajoutée par les chercheurs au modèle théorique analysé.

Les parents des élèves de la prématernelle à la 6^e année du primaire ont été invités à répondre à la question suivante : *Combien de fois votre enfant ou quelqu'un d'autre de l'école vous a rapporté l'une de ces situations depuis le début de l'année scolaire.*

Les résultats sont présentés dans le Tableau 19.

Tableau 19. Pourcentage d'élèves du primaire ayant subi des agressions selon la perception des parents (%)

AGRESSIONS SELON LA PERCEPTION DES PARENTS	Agressions subies (au moins 1 fois/année)	Agressions répétées ¹ /harcèlement	
		Quelques fois (1 à 2 fois/année)	Souvent/Très souvent (cumul de 2-3 fois/mois et 1 fois/semaine)
DIRECTE/INSULTES, MENACES			
Insulté ou traité de noms	64,3	44,5	19,8
Menacé pour obtenir quelque chose (taxage)	7,6	6,5	1,2
Menacé par un groupe de jeunes	6,9	5,9	1,0
Forcé de faire quelque chose contre son gré	7,2	5,6	0,6
DIRECTE/PHYSIQUE			
Bousculé intentionnellement	64,3	50,0	14,3
Frappé (coups)	31,3	26,4	4,9
Mordu ou giflé	6,5	5,9	0,6
Agressé et gravement blessé	1,7	1,6	0,1
INDIRECTE/SOCIALE			
Cible de tentatives pour tenir à l'écart	31,2	23,6	7,6
Rejeté /raison caractéristique personnelle (ex.: trait physique, personnalité, résultats scolaires)	25,7	18,5	7,2
Cible de messages blessants, fausses rumeurs (pas sur Internet)	10,9	8,6	2,3
Rejeté/raison ethnique/croyances religieuses	2,5	1,7	0,8
INDIRECTE/ÉLECTRONIQUE			
Cible d'insultes menaces par cellulaire, texto	1,7	1,3	0,4
Cible de messages humiliants, fausses rumeurs sur internet (ex.: Facebook, autres)	1,5	1,4	0,1
Cible d'insultes menaces par courriel	1,3	1,2	0,1
INDIRECTE/MATÉRIELLE			
Vol d'objets personnels	9,8	8,9	0,9
Bris intentionnel d'objets personnels	6,3	6,1	0,2
Vol de dîner/ collation	4,2	4,0	0,2
Vol d'argent	1,2	1,2	0,0
DIRECTE/À CONNOTATION SEXUELLE			
Traité de pédale, fif, fifi, tapette ou gouine	12,9	9,2	3,7
Cible de gestes, mots déplacés connotation sexuelle	7,8	6,5	1,3
Cible de tentative de retrait de vêtement	1,9	1,8	0,1
DIRECTE/PAR UN ADULTE DE L'ÉCOLE			
Ignoré par un adulte lorsque malmener par d'autres élèves	24,4	20,8	3,6
Cible de cris ou de sacres	10,9	9,5	1,4
Cible de mots humiliants	8,2	7,5	0,7
Bousculé intentionnellement	1,3	1,1	0,2
Frappé (coups)	0,3	0,2	0,1

¹ La recherche propose qu'être victime à répétition d'actes d'agression au moins 2 à 3 fois par mois peut avoir des effets néfastes importants sur l'individu, mais qu'une agression isolée peut aussi entraîner des conséquences graves (Blaya, 2013; Solberg et Olweus, 2003; Vandebosch et Van Cleemput, 2008).

Les résultats indiquent qu'en moyenne dans une école primaire :

- 10,0 % et plus de parents rapportent que leur enfant est la cible, *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, des agressions suivantes de la part de leurs pairs :
 - 64,3 % : d'insultes (ou sont traités de noms);
 - 64,3 % : de bousculades intentionnelles;
 - 31,2 % : de tentatives pour le tenir à l'écart du groupe;
 - 31,3 % : de coups;
 - 25,7 % : de rejets en raison d'une caractéristique personnelle (ex. : trait physique, personnalité, résultats scolaires);
 - 12,9 % : se fait traiter de noms à connotation sexuelle (ex. : traité de *pédale, fif, fifi, tapette ou gouine*);
 - 10,9 % : de messages humiliants ou de fausses rumeurs à l'école (autrement que par Internet).

- Concernant la perception qu'ont les parents de la victimisation de leur enfant à l'école, quelques distinctions apparaissent selon le milieu socioéconomique de l'école des répondants :
 - ⇒ *En milieu défavorisé*, les parents disent davantage que leur enfant subit *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, ces types d'agression de la part de leurs pairs :
 - des bousculades intentionnelles : en milieu défavorisé (68,9 %), favorisé (63,8 %) et moyen (63,3 %);
 - des coups: en milieu défavorisé (34,7 %) et favorisé (28,9 %)¹;
 - des menaces pour obtenir quelque chose (taxage) : en milieu défavorisé (11,2 %) et favorisé (5,9 %);
 - se fait traiter de noms à connotation sexuelle (ex. : *pédale, fif, fifi, tapette ou gouine*) : en milieu défavorisé (16,6 %) et favorisé (10,0 %).

Les résultats présentés dans le Tableau 20 indiquent que les agressions déclarées par les parents concordent en partie avec celles des élèves, mais diffèrent sur quelques points.

¹ Seuls les écarts de 5,0 % et plus entre les proportions sont rapportés dans ce rapport.

Tableau 20. Perceptions de parents et d'élèves sur les agressions subies à l'école primaire (%)

	Quelques fois (1 ou 2 fois/année)		Agressions répétées ¹ /harcèlement Souvent/Très souvent (cumul de 2-3 fois/mois et 1 fois/semaine)	
	Parents Primaire	Elèves primaire	Parents Primaire	Elèves Primaire
DIVERSES FORMES D'AGRESSION				
Insulté ou traité de noms	44,5	38,4	19,8	20,6
Bousculé intentionnellement	50,0	29,9	14,3	7,9
Tentative de mise à l'écart	23,6	24,5	7,6	5,9
Frappé	26,4	23,8	4,9	5,1
Vol d'objets personnels	8,9	20,6	0,9	2,8
Traité de noms à connotation sexuelle (ex. : pédale, fif, fifi, tapette ou gouine)	9,2	21,2	3,7	7,0
Cible de messages humiliants, fausses rumeurs sur internet (ex.: Facebook)	1,4	6,8	0,1	1,2
Humiliations verbales d'un adulte	7,5	6,6	0,7	1,1
Ignoré par adulte alors qu'il se faisait malmené	20,8	11,8	3,6	2,1
Cris ou sacres d'un adulte	9,5	12,8	1,4	2,0

- Les parents et les élèves perçoivent dans des proportions similaires, que se produisent *une à deux fois au cours de l'année scolaire*, les situations suivantes :
 - des tentatives de mise à l'écart par les pairs: déclaré par 23,6 % des parents et 24,5 % des élèves;
 - des coups de la part des pairs : parents (26,4 %), élèves (23,8 %);
 - des humiliations verbales de la part d'un adulte de l'école: parents (7,5 %), élèves (6,6 %);
 - des cris ou des sacres d'un adulte de l'école envers un élève : parents (9,5 %), élèves (12,8 %).
- La perception des parents et des élèves diffère cependant sur plusieurs aspects. Ils déclarent dans des proportions parfois très différentes, qu'un élève peut subir, *une à deux fois au cours de l'année scolaire* :

¹ La recherche propose qu'être victime à répétition d'actes d'agression au moins 2 à 3 fois par mois peut avoir des effets néfastes importants sur l'individu, mais qu'une agression isolée peut aussi entraîner des conséquences graves (Blaya, 2013; Solberg et Olweus, 2003; Vandebosch et Van Cleemput, 2008).

- des insultes (ou traité de noms) par les pairs: déclaré par 44,5 % de parents et 38,4 % des élèves;
 - des bousculades intentionnelles: parents (50,0 %), élèves (29,9 %);
 - des vols d'objets personnels : parents (8,9 %), élèves (20,6 %);
 - se fait traiter de noms à connotation sexuelle (ex. : *pédale, fif, fifi, tapette ou gouine*) : parents (9,2 %), élèves (21,2 %);
 - des messages humiliants, de fausses rumeurs sur Internet (ex. : Facebook) : parents (1,4 %), élèves (6,8 %);
 - l'ignorance d'un adulte de l'école alors qu'il se fait malmener : parents (20,8 %), élèves (11,8 %).
- Concernant les situations de *harcèlement*, les résultats présentés dans le Tableau 20 indiquent que la perception des élèves et des parents est similaire sauf pour un aspect, soit celui des bousculades intentionnelles : les parents déclarent ces comportements près de deux fois plus souvent que ne le font les élèves.



Agressions du personnel scolaire

Pour remplir la mission éducative qui leur est confiée, les membres du personnel scolaire ont différents rôles à jouer au sein de l'établissement et auprès des élèves, qu'ils soient enseignants, professionnels ou qu'ils occupent d'autres types d'emploi. Ils se retrouvent souvent dans une position d'autorité et sont appelés à gérer les comportements des élèves. Les agressions auxquelles ils sont susceptibles de devoir répondre peuvent provenir des élèves, mais aussi des collègues et des parents avec lesquels ils doivent collaborer. Dans cette sous-section, différents types d'agression subis par le personnel scolaire sont présentés, en distinguant ceux rapportés par les enseignants versus ceux déclarés par leurs collègues des autres corps d'emploi.

Tous les membres du personnel scolaire ont été invités à répondre à la consigne suivante : *Indiquez combien de fois vous avez vécu personnellement les situations suivantes depuis le début de l'année scolaire.*



Agressions du personnel scolaire par les élèves



Dans le cadre de leurs fonctions, les membres du personnel scolaire peuvent subir des comportements hostiles de la part des élèves. La littérature mentionne que les enseignants sont particulièrement exposés à des situations imprévisibles qui peuvent dégénérer en agressions de toutes sortes (Martin, Morcillo et Blin, 2004). Des chercheurs suggèrent même qu'ils font partie des travailleurs les plus susceptibles de subir des actes violents en milieu de travail (Chappell et Di Martino, 2000; Hakanen, Bakker, et Schaufeli, 2006; Jolly, 2009). Les résultats présentés dans le Tableau 21 indiquent la fréquence à laquelle les membres du personnel scolaire participant à la présente enquête ont déclaré avoir été exposés à différents types d'agression de la part des élèves.

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école primaire :

- 73,7 % des membres du personnel scolaire disent être la cible, *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, d'impolitesses ou d'insultes de la part des élèves. Pour près de la moitié d'entre eux (53,5 %), c'est à raison d'*une à deux fois au cours de l'année scolaire* que ces comportements se produiraient, alors que 20,2 % déclarent les subir à répétition, soit *plus de deux fois par mois*.
- Comparés à leurs collègues des autres corps d'emploi (68,5 %), les enseignants (75,4 %) rapportent davantage être la cible d'impolitesses *au moins une fois au cours de l'année scolaire*. Pour 57,1 % des enseignants et 44,6 % de leurs collègues, ces impolitesses se produiraient surtout à une ou deux reprises *au cours de l'année scolaire*. Par contre, les enseignants (18,3 %) rapportent moins subir des impolitesses à une fréquence *souvent/très souvent* que leurs collègues des autres corps d'emploi (23,9 %).
- Les membres du personnel scolaire rapportent aussi être la cible d'autres types d'agression *au moins une fois au cours de l'année scolaire* :
 - 12,5 % : de bousculades intentionnelles;
 - 12,2 % : de coups;
 - 11,9 % : de menaces;
 - 11,4 % : de bris d'objets personnels.

- Lorsque déclarés, ces comportements surviendraient surtout à *une ou deux reprises au cours de l'année scolaire*.

Tableau 21. Pourcentage des membres du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part des élèves à l'école primaire (%)

AGRESSIONS DE LA PART DES ÉLÈVES	Agressions subies (au moins 1 fois/année)			Quelques fois (1 à 2 fois/année)			Agressions répétées ¹ /harcèlement Souvent/Très souvent (cumul de 2-3 fois/mois et 1 fois/semaine)		
	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*
Impolitesses (insultes, grossièretés, etc.)	73,7	75,4	68,5	53,5	57,1	44,6	20,2	18,3	23,9
Bousculades	12,5	9,4	18,3	10,9	8,4	15,5	1,6	1,0	2,8
Coups	12,2	9,0	20,8	10,5	7,9	18,0	1,7	1,1	2,8
Menaces	11,9	9,8	17,3	9,4	8,1	13,1	2,5	1,7	4,2
Bris de biens personnels	11,4	12,8	8,9	10,0	11,3	8,5	1,4	1,5	0,4
Fausse rumeurs /propos humiliants (pas par Internet)	5,0	5,3	3,8	4,6	4,9	3,6	0,4	0,4	0,2
Menaces avec un objet (ex. : arme, bâton, mobilier)	2,7	1,2	4,9	2,5	1,2	4,3	0,2	0,0	0,6
Propos ou gestes à connotation sexuelle	2,3	1,6	4,2	2,0	1,3	4,0	0,3	0,3	0,2
Messages humiliants via Internet (ex.: Facebook ou autres)	0,6	0,8	0,4	0,6	0,8	0,4	0,0	0,0	0,0
Messages humiliants par courriel	0,2	0,2	0,4	0,2	0,2	0,4	0,0	0,0	0,0

Collègues : personnel professionnel + autres personnels

- Tel qu'indiqué dans le Tableau 21, moins de 5,0 % du personnel scolaire mentionne faire l'objet de rumeurs ou de propos humiliants par des élèves, de menaces avec un objet ou encore de propos ou de gestes à connotation sexuelle.
- Les comportements de *cyberagression* (messages humiliants sur un site Internet ou par courriel) de la part d'un élève se produisent exceptionnellement, puisque rapportés par moins de 1,0 % du personnel scolaire.
- Ce sont les professionnels et les autres membres du personnel scolaire qui déclarent plus souvent être frappés (20,8 %), comparativement aux

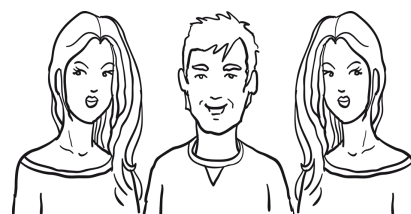
¹ La recherche propose qu'être victime à répétition d'actes d'agression au moins 2 à 3 fois par mois peut avoir des effets néfastes importants sur l'individu, mais qu'une agression isolée peut aussi entraîner des conséquences graves (Blaya, 2013; Solberg et Olweus, 2003; Vandebosch et Van Cleemput, 2008).

enseignants (9,0 %), bousculés intentionnellement (enseignants, 9,4 % et autres collègues, 18,3 %) et menacés (enseignants 9,8 % et autres collègues 17,3 %).

- Aucune distinction n'est observée selon le milieu socioéconomique de l'école des répondants.



Agressions entre collègues



La littérature rapporte que les enseignants qui développent des relations interpersonnelles positives avec leurs collègues (ex. : soutien, collaboration) jouissent d'une meilleure santé psychologique et utilisent des pratiques éducatives plus adéquates (Browsers, Tomic et Boluijt, 2011; Pas, Bradshaw et Hershfeldt, 2011).

Comme dans d'autres milieux de travail, les membres du personnel scolaire subissent différents types d'agression de la part de leurs collègues (Girard, Laliberté et Dompierre, 2003). Cet aspect a toutefois été peu étudié par les chercheurs qui ont procédé à l'analyse des manifestations de la violence dans les écoles.

Dans la présente enquête, l'ensemble du personnel scolaire a donc été questionné sur le sujet, en répondant à la consigne : *Indiquez combien de fois vous avez vécu personnellement chacune des situations suivantes depuis le début de l'année scolaire.*

Les résultats présentés dans le Tableau 22 indiquent qu'en moyenne dans une école primaire :

- 8,9 % du personnel scolaire déclare être la cible d'actions détournées de la part d'un autre membre du personnel pour les exclure du groupe de collègues, et ce, *au moins une fois au cours de l'année scolaire*. Il s'agit du comportement d'agression entre collègues le plus souvent rapporté.

- Les membres du personnel scolaire rapportent aussi être la cible d'autres types d'agression de la part des collègues, *au moins une fois au cours de l'année scolaire* :
 - 4,7 % : de sacres et d'insultes;
 - 3,5 % : de propos humiliants;
 - 2,7 % : de menaces;
 - 1,5 % : de propos à connotation sexuelle;
 - 0,2 % : d'agressions physiques.

Tableau 22. Pourcentage du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part de collègues à l'école primaire (%)

	Agressions subies (au moins 1 fois/année)			Quelques fois (1 à 2 fois/année)			Agressions répétées ¹ /harcèlement Souvent/Très souvent (cumul de 2-3 fois/mois et 1 fois/semaine)		
	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*
AGRESSIONS DE LA PART DE COLLÈGUES									
Actions détournées pour m'exclure du groupe de collègues	8,9	7,7	11,6	8,2	6,8	10,9	0,7	0,9	0,7
Insultes et sacres	4,7	4,5	4,9	4,5	4,4	4,6	0,2	0,1	0,3
Propos humiliants	3,5	3,4	3,9	3,1	3,1	3,3	0,4	0,3	0,6
Menaces	2,7	2,6	3,6	2,6	2,6	3,3	0,1	0,0	0,3
Propos à connotation sexuelle	1,5	1,1	1,9	1,2	1,0	1,4	0,3	0,1	0,5
Agression physique	0,2	0,0	0,4	0,2	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0

* Collègues : personnel professionnel + autres personnels

- Lorsque rapportées, c'est surtout à raison *d'une ou deux fois au cours de l'année scolaire* que ces situations se produiraient.
- Aucune distinction ne s'observe selon le milieu socioéconomique dans lequel se situe l'école des répondants.

¹ La recherche propose qu'être victime à répétition d'actes d'agression au moins 2 à 3 fois par mois peut avoir des effets néfastes importants sur l'individu, mais qu'une agression isolée peut aussi entraîner des conséquences graves (Blaya, 2013; Solberg et Olweus, 2003; Vandebosch et Van Cleemput, 2008).



Agressions du personnel scolaire de la part des parents



Il arrive que des parents s'en prennent au personnel scolaire, généralement pour manifester leur mécontentement. Ces agressions sont peu fréquentes, mais présentes en milieu scolaire.

Les résultats présentés dans le Tableau 23 indiquent qu'en moyenne dans une école primaire :

- 11,9 % du personnel scolaire déclare être la cible d'insultes ou de sacres de la part de parents d'élève, *au moins une fois au cours de l'année scolaire*. C'est le type d'agression provenant des parents le plus souvent rapporté par cette catégorie de répondants.
- Les membres du personnel scolaire rapportent aussi être la cible d'autres types d'agression de la part des parents, *au moins une fois au cours de l'année scolaire* :
 - 6,0 % : de menaces;
 - 1,7 % : de messages injurieux par courriel;
 - 0,1 % : d'agressions physiques.
- Aucune différence n'a été relevée entre les réponses des différents corps d'emploi ni entre les milieux socioéconomiques de l'école des répondants.

Tableau 23. Pourcentage du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part des parents à l'école primaire (%)

	Agressions subies (au moins 1 fois/année)			Quelques fois (1 à 2 fois/année)			Agressions répétées ¹ /harcèlement Souvent/Très souvent (cumul de 2-3 fois/mois et 1 fois/semaine)		
	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*
AGRESSIONS DE LA PART DE PARENTS									
Sacres et insultes	11,9	9,5	13,9	11,1	9,3	12,2	0,8	0,2	1,7
Menaces	6,0	5,7	6,3	5,7	5,4	6,0	0,3	0,3	0,3
Messages injurieux par courriel	1,7	2,1	1,4	1,5	1,8	1,3	0,2	0,3	0,1
Agression physique	0,1	0,0	0,4	0,1	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0

* Collègues : personnel professionnel + autres personnels

2.2.4 Lieux à risque dans et autour de l'école



Les lieux à risque dans et autour de l'école font référence aux endroits que les élèves et le personnel scolaire identifient comme ceux où il se produit souvent des comportements d'agression. Les élèves du primaire ont été invités à dire si oui ou non il y avait souvent de la *violence* dans treize lieux précis, situés dans et autour de l'école. Le personnel scolaire devait se prononcer pour onze de ces mêmes lieux, n'ayant pas été interrogé sur la présence de la violence dans le quartier ou encore dans l'équipe sportive des jeunes. Les résultats obtenus pour les élèves et le personnel scolaire sont présentés simultanément dans la Figure 6.

¹ La recherche propose qu'être victime à répétition d'actes d'agression au moins 2 à 3 fois par mois peut avoir des effets néfastes importants sur l'individu, mais qu'une agression isolée peut aussi entraîner des conséquences graves (Blaya, 2013; Solberg et Olweus, 2003; Vandebosch et Van Cleemput, 2008).

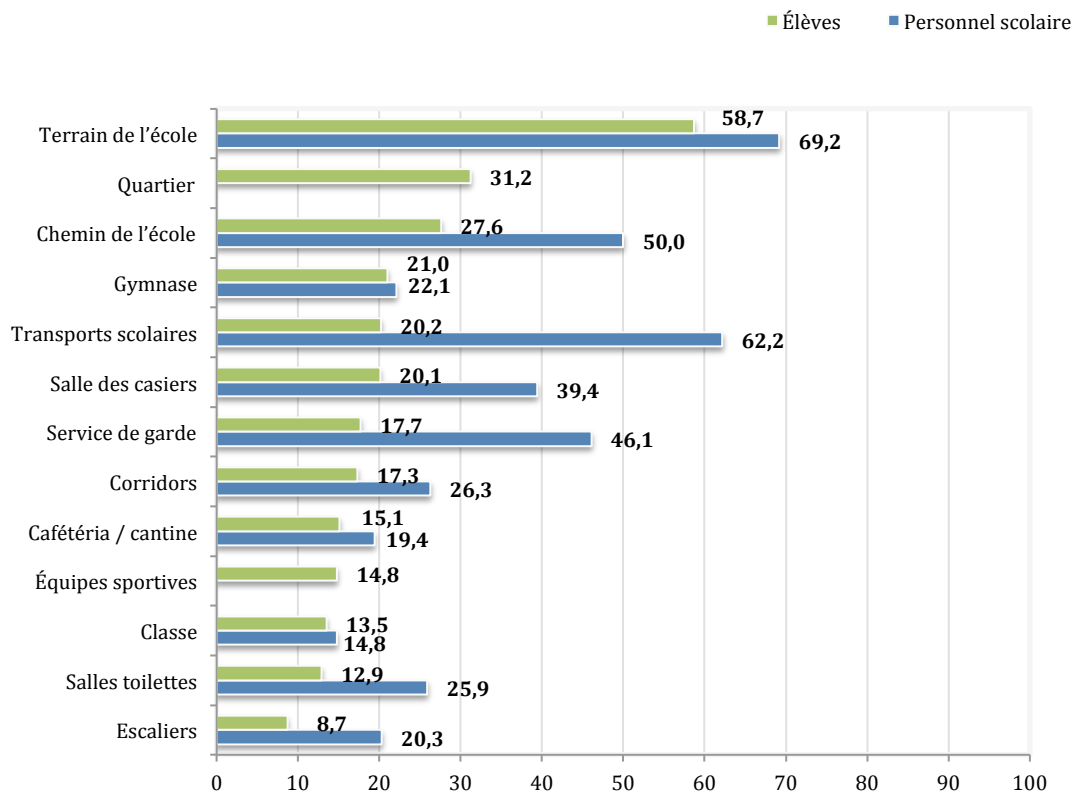


Figure 6. Pourcentage du personnel scolaire et des élèves qui ont déclaré voir souvent de la violence dans ces lieux (%)

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école primaire :

- Les élèves identifient les lieux où se produisent souvent de la violence comme étant par ordre d'importance : le terrain de l'école (58,7 %), leur quartier (31,2 %), le chemin de l'école/piétons (27,6 %) et le gymnase (21,0 %).
- Les filles et les garçons ont des perceptions très similaires des endroits où se produisent de la violence, à une seule exception : les garçons (62,2 %) sont plus nombreux que les filles (55,1 %) à dire que ces comportements surviennent sur le terrain de l'école.
- Les lieux identifiés à risque par le personnel scolaire sont, par ordre d'importance : le terrain de l'école (69,2 %), les transports scolaires (62,2 %), le chemin de l'école/piétons (50 %) et le service de garde (46,1 %).

- Les perceptions sont similaires entre les élèves et le personnel scolaire concernant le gymnase, la cantine/cafétéria et la classe. Toutefois les écarts de perception sont parfois très grands, notamment en ce qui concerne le chemin de l'école, la salle des casiers, le transport scolaire et le service de garde; le personnel scolaire nomme beaucoup plus ces lieux comme étant à risque que les élèves.
- Les différentes catégories de personnel scolaire (enseignants, professionnels et autres personnels) font consensus quant à ces lieux où surviennent les comportements d'agression au primaire.
- Peu importe le niveau socioéconomique de l'école, les élèves du primaire nomment sensiblement les mêmes lieux où se produisent les comportements violents :
 - ⇒ *En milieu défavorisé*, les élèves sont toutefois plus nombreux à les identifier. À titre d'exemple, dans une école primaire située en milieu défavorisé, 63,0 % des élèves identifient le terrain de l'école comme étant à risque, alors que 56,0 % des élèves le feront s'ils proviennent d'une école primaire en milieu moyen et 58,7 % en milieu favorisé.

2.2.5 Interventions pratiquées en prévention, gestion et évaluation



La qualité des pratiques éducatives est un facteur important qui peut contribuer à réduire le risque que certaines situations génèrent des comportements d'agression dans une école. La nature des interventions, de même que leur application rigoureuse et constante, peuvent expliquer pourquoi des milieux scolaires réussissent mieux que d'autres à maintenir un climat sain et sécurisant pour tous (Benbenishty et Astor, 2005; Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro et Guffey, 2012). Galand et Philippot (2005) mentionnent plus précisément que les pratiques préventives adoptées par les enseignants contribuent à désamorcer certains comportements perturbateurs des élèves.

Trois genres d'activités sont reconnues essentielles pour instaurer et maintenir ce type de climat dans une école, soit : les pratiques de prévention (Galand et al.,

2004), de gestion des comportements (Walker et al., 2005), de même que les pratiques évaluatives pour mesurer l'efficacité des interventions (Altet, 2001).

Une série d'activités *de prévention, de gestion et d'évaluation* en contexte de violence à l'école ont été proposées aux répondants afin de connaître leurs pratiques, et la fréquence à laquelle ils effectuent certaines tâches. *Seuls les enseignants et les professionnels de l'école* ont été invités à répondre à la consigne suivante : *Indiquez la fréquence à laquelle il vous est arrivé de pratiquer ces activités au cours des deux dernières années.*

Dans cette sous-section, les résultats présentés dans les figures concernent les interventions pratiquées par l'ensemble du personnel enseignant et professionnel. Les résultats sont par la suite rapportés dans des tableaux, distinguant les types d'activités et leur fréquence selon les corps d'emploi.

Les pratiques préventives

Les activités préventives pratiquées en milieu scolaire ont le potentiel de faire diminuer le risque d'apparition de tout type de conduite négative (Benbenishty et Astor, 2005), contribuant ainsi à rendre la vie plus agréable à l'école (Gittins, 2006). Le personnel enseignant et professionnel s'est prononcé sur neuf types d'intervention préventive qu'ils sont susceptibles d'avoir pratiqués en contexte de prévention de la violence, et ce, *au cours des deux dernières années.*

La Figure 7 offre un aperçu de la répartition de l'ensemble du personnel enseignant et professionnel qui dit avoir pratiqué certains types d'activités préventives. Par la suite, les informations présentées dans le Tableau 24 précisent la fréquence des activités effectuées plus spécifiquement par les enseignants ou par les professionnels de l'école.

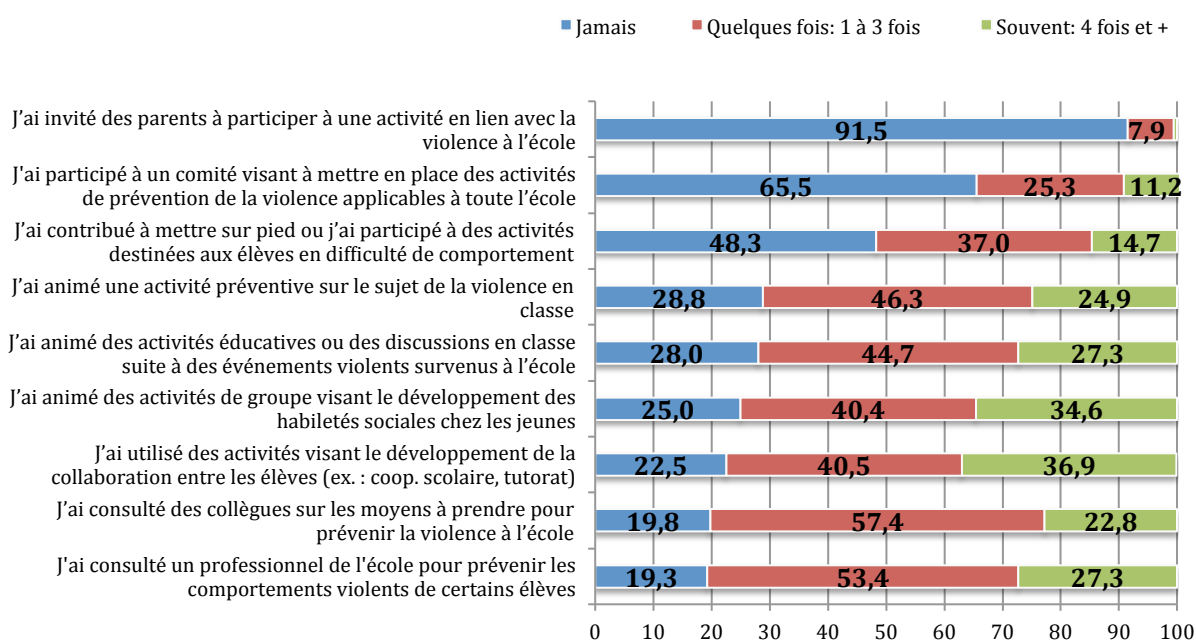


Figure 7. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du primaire ayant pratiqué des activités préventives au cours des deux dernières années (%)

Tableau 24. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du primaire ayant pratiqué des activités préventives au cours des deux dernières années (%)

Activités pratiquées (au moins 1 fois)	Activités pratiquées		Quelques fois (1 à 3 fois)		Souvent (4 fois et plus)	
	Enseignants	Professionnels	Enseignants	Professionnels	Enseignants	Professionnels
ACTIVITÉS PRÉVENTIVES						
J'ai consulté un professionnel de l'école pour prévenir les comportements violents de certains élèves	83,3	64,9	55,2	33,6	28,1	30,5
J'ai consulté des collègues sur les moyens à prendre pour prévenir la violence à l'école	82,0	71,9	60,5	37,9	21,5	33,0
J'ai utilisé des activités visant le développement de la collaboration entre les élèves (ex. : coopérative scolaire, tutorat)	80,6	45,3	41,2	29,6	39,4	15,7
J'ai animé des activités de groupe visant le développement des habiletés sociales chez les jeunes	76,4	52,9	40,9	25,8	35,5	27,1
J'ai animé des activités éducatives ou des discussions en classe suite à des événements violents survenus à l'école	75,9	19,6	48,0	9,6	27,9	10,0
J'ai animé une activité préventive sur le sujet de la violence en classe	74,2	46,7	48,3	25,4	25,9	21,3
J'ai contribué à mettre sur pied ou j'ai participé à des activités destinées aux élèves en difficulté de comportement	51,1	45,4	38,3	23,7	12,8	30,9
J'ai participé à un comité visant à mettre en place des activités de prévention de la violence applicables à toute l'école	34,9	37,1	25,3	17,5	9,6	19,6
J'ai invité des parents à participer à une activité en lien avec la violence à l'école	7,9	11,2	7,4	11,2	0,5	0,0

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école primaire :

- Plus de la moitié du personnel enseignant et professionnel dit avoir pratiqué *au moins une fois au cours des deux dernières années*, les activités suivantes en prévention de la violence :
 - 80,7 % : consulter un professionnel de l'école pour prévenir les comportements violents de certains élèves : davantage les enseignants (83,3 %) ¹ que les professionnels (64,9 %);
 - 80,2 % : consulter des collègues sur les moyens à prendre pour prévenir la violence à l'école : davantage les enseignants (82,0 %) que les professionnels (71,9 %);
 - 77,5 % : utiliser des activités visant le développement de la collaboration entre élèves : davantage les enseignants (80,6 %) que les professionnels (45,3 %);
 - 75,0 % : animer des activités de groupe visant le développement des habiletés sociales chez les jeunes : davantage les enseignants (76,4 %) que les professionnels (52,9 %);
 - 72,0 % : animer des activités éducatives ou des discussions en classe suite à des événements violents survenus à l'école: davantage les enseignants (75,9 %) que les professionnels (19,6 %);
 - 71,2 % : animer des activités préventives sur le sujet de la violence en classe : davantage les enseignants (74,2 %) que les professionnels (46,7 %);
 - 51,7 % : contribuer à mettre sur pied ou participer à des activités destinées aux élèves en difficulté de comportement: autant les professionnels que les enseignants.

- Dans une proportion moins grande, 34,5% des membres du personnel enseignant et professionnel disent avoir participé *au moins une fois au cours des deux dernières années* à un comité visant à mettre en place des activités de prévention de la violence applicables à toute l'école : autant les professionnels, que les enseignants.

- En moyenne, dans une école primaire, à peine 8,5 % du personnel enseignant et professionnel dit avoir invité *au moins une fois au cours des deux dernières*

¹ Seuls les écarts de 5,0 % et plus entre les proportions sont rapportés dans ce rapport.

années, des parents à participer à une activité préventive en lien avec la violence à l'école : les enseignants autant que les professionnels.

- Sur une base plus fréquente, soit *plus de quatre fois au cours des deux dernières années*, plus d'un membre du personnel enseignant et professionnel sur quatre dit avoir pratiqué les activités de prévention suivantes :
 - 36,9 % : animer des activités visant le développement de la collaboration entre les élèves : davantage les enseignants (39,4 %) que les professionnels (15,7 %);
 - 34,6 % : animer des activités axées sur le développement des habiletés sociales des élèves : davantage les enseignants (35,5 %) que les professionnels (27,1 %);
 - 27,3 % : consulter un professionnel de l'école pour prévenir les comportements violents de certains élèves : autant les enseignants que les professionnels;
 - 27,3 % : animer des discussions en classe suite à des événements violents survenus à l'école : davantage les enseignants (27,9 %) que les professionnels (10,0 %);
 - 24,9 % : animer une activité préventive sur le sujet de la violence en classe : autant les enseignants (25,9 %) que les professionnels (21,3 %).
- Les résultats varient peu d'un milieu socio-économique à l'autre, à une exception près : le personnel enseignant et professionnel d'une école de milieu défavorisé (56,6 %) dit contribuer davantage que celui des milieux favorisé (50,3 %) ou moyen (49,5 %), à mettre sur pied ou à pratiquer des activités destinées aux élèves en difficulté de comportement.

Les pratiques de gestion

Pour remplir sa mission éducative, le personnel scolaire est appelé à intervenir face à diverses situations à caractère menaçant ou hostile qui peuvent se produire, et ce, même si des mesures préventives ont été mises en place pour en diminuer le risque d'apparition. Les enseignants et les professionnels se sont prononcés sur sept types d'intervention qu'ils sont susceptibles d'avoir pratiqué en contexte de gestion des comportements violents, et ce, depuis les deux dernières années.

La Figure 8 offre un aperçu de la répartition de l'ensemble du personnel enseignant et professionnel qui dit avoir pratiqué ces types d'activités de gestion. Par la suite, les informations présentées dans le Tableau 25 précisent la

fréquence des activités effectuées plus spécifiquement par les enseignants ou par les professionnels de l'école.

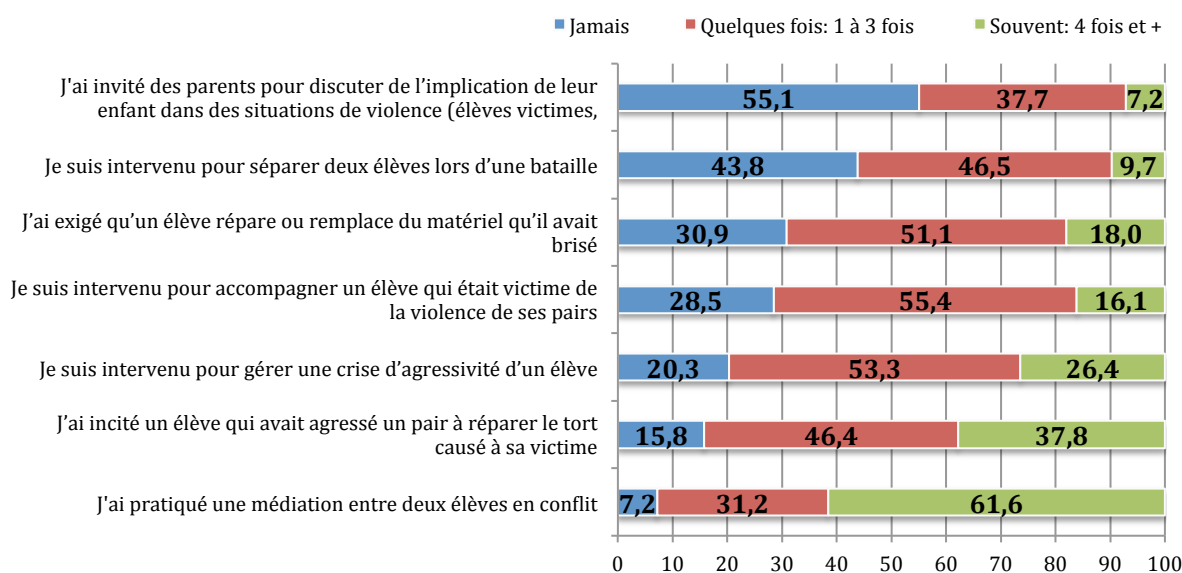


Figure 8. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du primaire ayant pratiqué des activités de gestion des comportements violents *au cours des deux dernières années* (%)

Tableau 25. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du primaire ayant pratiqué des activités de gestion des comportements violents *au cours des deux dernières années* (%)

PRATIQUES DE GESTION DES COMPORTEMENTS VIOLENTS	Activités pratiquées (au moins 1 fois)		Quelques fois (1 à 3 fois)		Souvent (4 fois et plus)	
	Enseignants	Professionnels	Enseignants	Professionnels	Enseignants	Professionnels
J'ai pratiqué une médiation entre deux élèves en conflit	96,7	74,0	31,9	29,8	63,8	34,2
J'ai incité un élève qui avait agressé un pair à réparer le tort causé à sa victime	88,4	54,8	49,0	20,2	39,4	34,6
Je suis intervenu pour gérer une crise d'agressivité d'un élève	71,7	73,0	55,0	33,8	26,7	29,2
Je suis intervenu pour accompagner un élève qui était victime de la violence de ses pairs	73,1	60,5	57,4	39,2	15,7	21,3
J'ai exigé qu'un élève répare ou remplace du matériel qu'il avait brisé	71,8	44,6	53,9	29,6	17,9	15,0
Je suis intervenu pour séparer deux élèves lors d'une bataille	58,0	39,2	48,0	21,7	10,0	17,5
J'ai invité des parents pour discuter de l'implication de leur enfant dans des situations de violence (élèves victimes, agresseurs ou témoins de violence)	45,5	45,5	40,0	24,2	5,5	21,3

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école primaire :

- Plus de la moitié du personnel enseignant et professionnel dit avoir pratiqué *au moins une fois au cours des deux dernières années*, les activités suivantes en gestion de la violence à l'école :
 - 92,8 % : effectuer une médiation entre deux élèves en conflit : davantage les enseignants (96,7 %) que les professionnels (74,0 %);
 - 84,2 % : inciter un élève à réparer le tort causé à sa victime : davantage les enseignants (88,4 %) que les professionnels (54,8 %);
 - 79,7 % : gérer la crise d'agressivité d'un élève : autant les enseignants que les professionnels;
 - 71,5 % : accompagner un élève victime de la violence de ses pairs : davantage les enseignants (73,1 %) que les professionnels (60,5 %);
 - 69,1 % : exiger qu'un élève répare ou remplace du matériel qu'il avait brisé : davantage les enseignants (71,8 %) que les professionnels (44,6 %);
 - 56,2 % : séparer deux élèves lors d'une bataille : davantage les enseignants (58,0 %) que les professionnels (39,2 %).

- En moyenne, dans une école primaire, 44,9 % du personnel enseignant et professionnel dit avoir invité des parents à discuter de l'implication de leur enfant dans une situation de violence; les enseignants mentionnent le faire autant que les professionnels.

- Sur une base plus fréquente, soit *plus de quatre fois au cours des deux dernières années*, les trois interventions les plus rapportées par les enseignants et les professionnels sont 1) pratiquer la médiation entre deux élèves; 2) inciter un élève à réparer le tort causé à sa victime et 3) intervenir pour gérer la crise d'agressivité d'un élève. Les professionnels déclarent davantage accompagner les élèves victimes de violence, séparer des batailles entre les élèves ou encore inviter des parents pour discuter de l'implication de leur enfant dans des situations de violence. Pour leur part, les enseignants sont proportionnellement plus nombreux que les professionnels à dire pratiquer souvent des médiations entre deux élèves.

- Les résultats varient peu selon le milieu socioéconomique où est située l'école des répondants quant à la pratique de ces activités de gestion des comportements violents à l'école.

Les pratiques évaluatives

Évaluer la situation s'avère une pratique essentielle avant de choisir les interventions qui ont plus de chance de s'avérer efficaces. Dans cette section, quatre questions traitant de pratiques évaluatives en contexte de violence à l'école ont été proposées au personnel professionnel et enseignant, deux d'entre elles étant exclusives aux enseignants.

La Figure 9 offre un aperçu de la répartition de l'ensemble du personnel enseignant et professionnel qui dit avoir pratiqué certains types d'activités évaluatives. Par la suite, les informations présentées dans le Tableau 26 précisent la fréquence des activités effectuées plus spécifiquement par les enseignants ou par les professionnels de l'école.

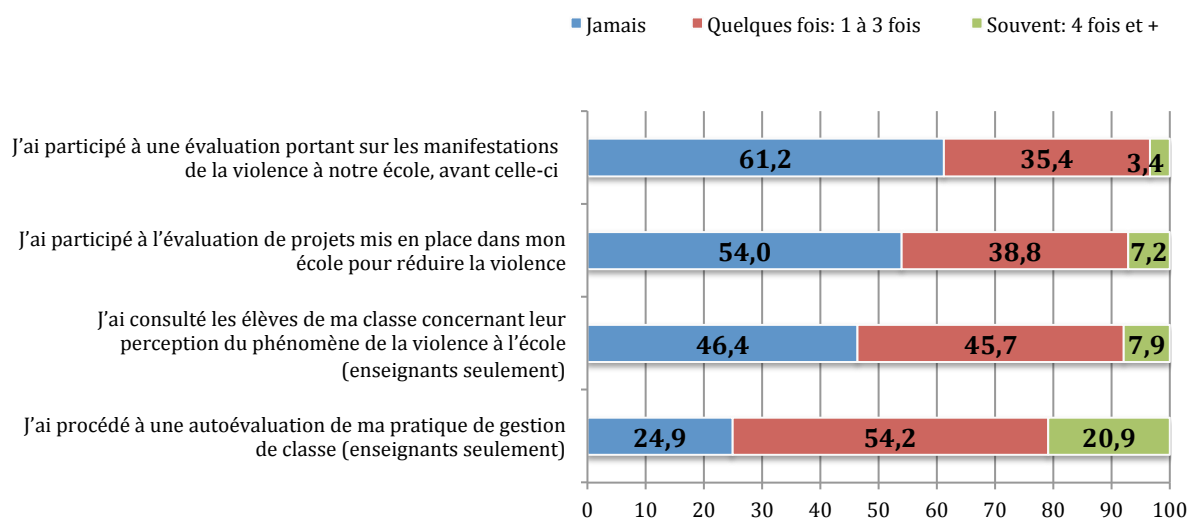


Figure 9. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du primaire ayant pratiqué des activités d'évaluation *au cours des deux dernières années* (%)

* Seules les réponses des enseignants apparaissent dans la figure lorsque les questions leur étaient exclusivement adressées.

Tableau 26. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du primaire ayant pratiqué des activités d'évaluation *au cours des deux dernières années* (%)

	Activités pratiquées (au moins 1 fois)		Quelques fois (1 à 3 fois)		Souvent (4 fois et plus)	
	Enseignants	Professionnels	Enseignants	Professionnels	Enseignants	Professionnels
ACTIVITÉS D'ÉVALUATION EN CONTEXTE DE VIOLENCE À L'ÉCOLE						
J'ai participé à une évaluation portant sur les manifestations de la violence à notre école, avant celle-ci	39,4	35,8	35,8	33,3	3,6	2,5
J'ai participé à l'évaluation de projets mis en place dans mon école pour réduire la violence	45,7	44,8	38,8	29,8	6,9	15,0
J'ai consulté les élèves de la classe concernant leur perception du phénomène de la violence à l'école (enseignants seulement)	53,6	---	45,7	---	7,9	---
J'ai procédé à une autoévaluation de ma pratique de gestion de classe (enseignants seulement)	75,1	---	54,2	---	20,9	---

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école primaire :

- En contexte d'évaluation de la violence à l'école, le personnel enseignant et professionnel dit avoir pratiqué *au moins une fois au cours des deux dernières années*, les activités suivantes :
 - 46,0 % : participer à l'évaluation de projets mis en place dans l'école pour réduire la violence : les enseignants autant que les professionnels;
 - 38,8 % : participer à une évaluation portant sur les manifestations de la violence à l'école (avant celle-ci) : les enseignants autant que les professionnels.
- **Concernant seulement les enseignants :**
 - 75,1 % disent avoir procédé à une autoévaluation de leur gestion de classe au cours des deux dernières années : 54,2 % l'auraient fait entre une à trois fois et 20,9 % quatre fois et plus;
 - 53,6 % rapportent avoir consulté les élèves de leur classe pour connaître leur perception du phénomène de la violence : 45,7 % l'auraient fait *une à trois fois* et 7,9 % plus souvent (*4 fois et +*).
- Lorsque ces pratiques évaluatives sont rapportées, c'est principalement entre *une et trois fois* qu'elles auraient eu lieu au cours des *deux dernières années*.
- Toutefois, sur une base fréquente, soit *quatre fois ou plus au cours des deux dernières années*, les professionnels disent participer davantage (15,0 %) que

les enseignants (6,9 %) à l'évaluation de projets mis en place pour prévenir la violence à l'école.

- Concernant la pratique de toutes ces activités évaluatives en contexte de prévention de la violence, aucune différence apparente ne se distingue selon le milieu socioéconomique où se situe l'école des répondants.

2.2.6 Formation du personnel scolaire : initiale, continue et besoins spécifiques



Le problème de la formation initiale des enseignants pour faire face à la violence à l'école a souvent été soulevé (Blaya et Beaumont, 2007; Debarbieux et Fostinos, 2012; Jeffrey et Sun, 2006; Royer, 2001). Pour sa part, la formation continue constitue un aspect clé permettant de pallier au manque de formation initiale. Elle contribue au développement professionnel des intervenants scolaires et permet d'accroître leur sentiment d'efficacité personnelle pour gérer certaines situations difficiles à l'école (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012; Hustler, McNamara, Jarvis, Londra, Campbell et Howson, 2003). Au Québec, l'article 22.6 de la Loi sur l'instruction publique (L.I.P.) mentionne d'ailleurs qu'il revient aux enseignants de prendre des mesures appropriées leur permettant d'atteindre et de maintenir un haut degré de compétence professionnelle (Gouvernement du Québec, 2009).

En contexte de prévention et de gestion de la violence en milieu scolaire, la littérature s'est beaucoup plus intéressée à la formation des enseignants qu'à celle des autres membres du personnel scolaire (ex. : professionnels, personnel de soutien) qui ont eux aussi à faire face à des situations difficiles à l'école. C'est pourquoi, dans le cadre de la présente enquête, tous les membres du personnel scolaire ont été invités à mentionner s'ils avaient reçu ou pas de la formation initiale ou continue pour prévenir et gérer la violence à l'école, et à combien d'heures de formation environ ils avaient été exposés (voir Figures 10 et 11).

Les résultats présentés à la Figure 10 indiquent qu'en moyenne dans une école primaire :

- 80,2 % du personnel scolaire dit n'avoir reçu aucune formation initiale sur la question de la prévention ou de la gestion de la violence à l'école;
- 80,0 % des enseignants et 64,4 % des professionnels disent n'avoir reçu aucune formation initiale sur la question;
- 87,9 % des autres personnels font le même constat.

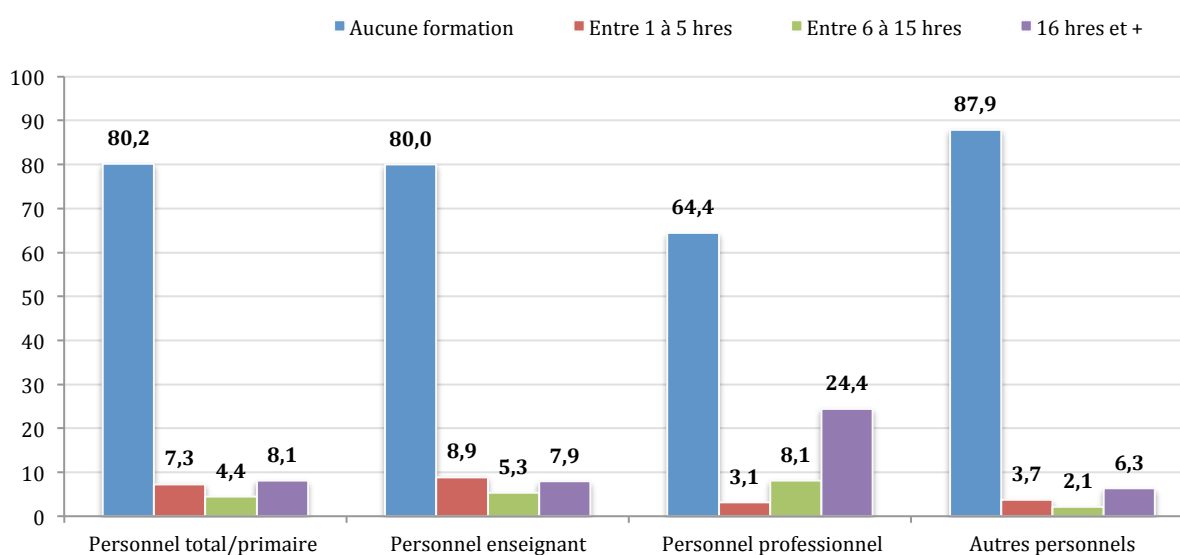


Figure 10. Pourcentage du personnel scolaire du primaire ayant reçu de la formation initiale consacrée à la prévention ou à la gestion de la violence à l'école (%)

*16 hres et + = cumul des réponses d) entre 16 - 30 hres, e) entre 30 - 45 hres et f) 45 hres et +

- Ce sont les professionnels qui déclarent avoir reçu le plus d'heures de formation initiale. Près du quart d'entre eux (24,4 %) mentionnent avoir reçu plus de 16 heures de formation universitaire, pouvant même aller au-delà de 45 heures pour 11,2 % d'entre eux.

⇒ *En milieu favorisé*, les enseignants rapportent dans une plus grande proportion avoir reçu entre 16 et 30 heures de formation initiale sur le sujet, comparativement à leurs collègues de milieu socioéconomique moyen ou défavorisé.

La formation continue du personnel scolaire en matière de prévention ou de gestion de la violence à l'école

Puisque la formation continue revêt un caractère important en contexte de prévention et de gestion de la violence à l'école, tous les membres du personnel scolaire ont été invités à mentionner s'ils avaient reçu ou pas de la formation continue (perfectionnement) pour prévenir et gérer la violence à l'école, et à combien d'heures de formation environ ils avaient été exposés.

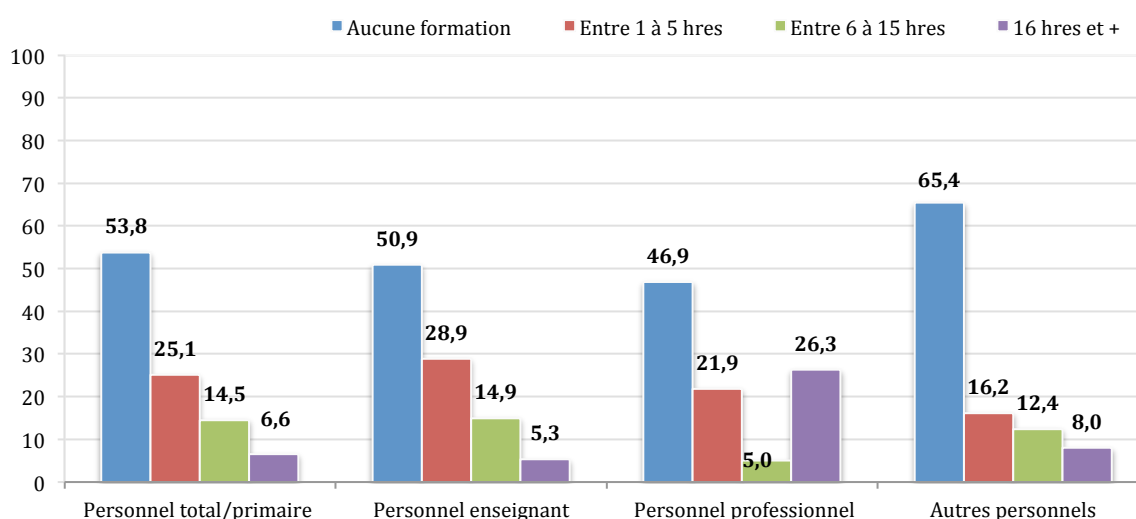


Figure 11. Pourcentage du personnel scolaire du primaire ayant bénéficié de formation continue en prévention ou en gestion de la violence à l'école (%)

* 16 hres et + = cumul des réponses d) entre 16 - 30 hres e) entre 30 - 45 hres et f) 45 hres et +

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école primaire :

- 53,8 % du personnel scolaire dit n'avoir jamais participé à de la formation continue sur le sujet;
 - 25,1 % en ont bénéficié entre 1 et 5 heures;
 - 14,5 % entre 6 et 15 heures;
 - 6,6 % plus de 16 heures.
- Un peu plus de la moitié des enseignants (50,9 %) disent n'avoir reçu aucune formation continue sur le sujet.
 - Près de la moitié des professionnels (46,9 %) disent n'avoir jamais participé à de la formation continue sur le sujet.

- Près de deux membres des *autres personnels* sur trois (65,4 %) mentionnent n'avoir reçu aucune formation continue sur le sujet.

⇒ *En milieu défavorisé*, l'ensemble du personnel scolaire déclare davantage n'avoir reçu aucune formation continue sur la question (57,2 %), comparativement aux milieux favorisés (49,0 %) ou moyens (53,4 %). C'est aussi la tendance qui se dégage plus particulièrement chez les enseignants des milieux défavorisés, où ils sont 54,7 % à dire ne pas avoir participé à ce type de formation continue, comparativement à ceux des milieux favorisés (47,7 %) et moyens (50,0 %).

Les besoins en formation du personnel scolaire en matière de prévention ou de gestion de la violence à l'école

Tous les membres du personnel scolaire ont finalement été invités à mentionner leurs trois premiers choix concernant leurs besoins en formation, parmi une liste de sept options comprenant six thèmes reconnus contributives à la prévention et à la gestion de la violence à l'école et la possibilité de répondre : *Je n'ai pas besoin de formation spécifique*. Les informations présentées dans la Figure 12 indiquent les différents besoins en formation selon les corps d'emploi.

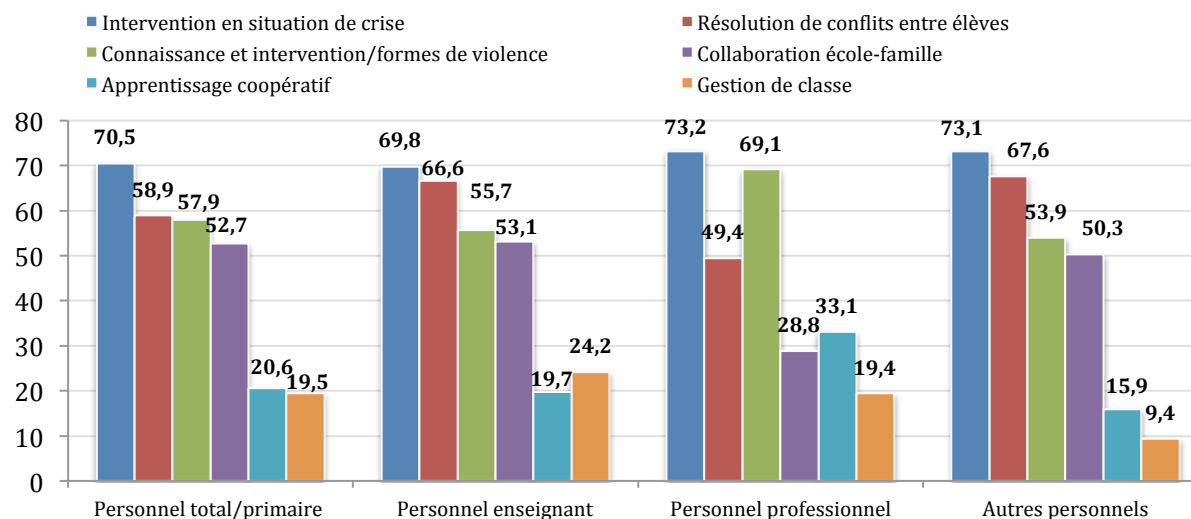


Figure 12. Pourcentage du personnel scolaire du primaire ayant exprimé différents besoins en formation continue (%)¹

¹ Les résultats présentés à la Figure 12 ne totalisent pas 100 %, puisque les répondants devaient indiquer, par ordre d'importance, leurs cinq principaux besoins en formation. Ainsi ils pouvaient cocher plus d'un choix de réponse.

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école primaire :

- Les membres du personnel scolaire expriment, par ordre d'importance, leurs besoins de formation dans les proportions suivantes :
 - 70,5 % : l'intervention en situation de crise;
 - 58,9 % : la résolution de conflits entre élèves;
 - 57,9 % : les connaissances et interventions des diverses formes de violence;
 - 52,7 % : la collaboration et l'intervention avec les parents;
 - 20,6 % : l'apprentissage coopératif en milieu scolaire;
 - 19,5 % : la gestion de classe.
- Peu importe leur corps d'emploi, les enseignants, les professionnels ou autres personnels priorisent les mêmes quatre thèmes de formation. L'intervention en situation de crise demeure le premier choix pour tous les corps d'emploi.
- Plus spécifiquement, les enseignants mentionnent par ordre d'importance, les besoins en formation suivants :
 - 69,8 % : l'intervention en situation de crise;
 - 66,6 % : la résolution de conflits entre élèves;
 - 55,7 % : les connaissances et interventions concernant les diverses formes de violence;
 - 53,1 % : la collaboration et l'intervention avec les parents;
 - 24,2 % : la gestion de classe;
 - 19,7 % : l'apprentissage coopératif.
- Les professionnels priorisent dans un ordre différent leurs besoins en formation :
 - 73,2 % : l'intervention en situation de crise;
 - 69,1 % : les connaissances et interventions concernant les diverses formes de violence;
 - 49,4 % : la résolution de conflits entre élèves;
 - 33,1 % : l'apprentissage coopératif;
 - 28,8 % : la collaboration et l'intervention avec les parents;
 - 19,4 % : la gestion de classe.
- Les autres membres du personnel scolaire expriment aussi des besoins en formation liés à leurs fonctions particulières :

- 73,1 % : l'intervention en situation de crise;
 - 67,6 % : la résolution de conflits entre élèves;
 - 53,9 % : les connaissances et interventions concernant les diverses formes de violence;
 - 50,3 % : la collaboration et interventions avec les parents;
 - 15,9 % : l'apprentissage coopératif;
 - 9,4 % : la gestion de classe.
- Sauf en ce qui concerne la résolution de conflits entre élèves, le personnel scolaire priorise surtout des thèmes de formation les aidant à réagir face à la violence à l'école, alors que les activités formatrices touchant la prévention (collaboration école-famille, gestion de classe, apprentissage coopératif) sont moins choisies dans l'ensemble.
 - C'est 8,2 % de l'ensemble du personnel scolaire du primaire qui indique comme premier choix de réponse, ne pas avoir besoin de formation spécifique dans ce domaine. Il s'agit plus spécifiquement de 8,1 % des enseignants, 5,6 % des professionnels et de 6,6 % des autres personnels.
 - Quel que soit le milieu socioéconomique de l'école, le personnel scolaire choisit les mêmes trois principaux thèmes quant aux besoins en formation.

2.3 Principales conclusions pour le primaire: faits saillants

À partir d'un devis de recherche qui considère l'école comme unité d'analyse, les résultats présentés jusqu'à maintenant donnent un aperçu de ce qui est attendu de retrouver en moyenne dans une école primaire québécoise. Pour conclure cette partie réservée au primaire, des faits saillants ont été dégagés de l'ensemble des résultats décrits plus haut.

Climat et vie scolaires : perçus positivement et sécuritaires par les élèves, le personnel scolaire et les parents

Au primaire, les élèves, le personnel scolaire et les parents disent percevoir positivement la qualité du climat et de la vie scolaires dans leur école. Par ordre d'importance, les élèves déclarent apprécier la qualité des relations interpersonnelles et de soutien, disent se sentir en sécurité dans leur établissement scolaire, traités avec justice, engagés et attachés à leur milieu. Les membres du personnel scolaire mentionnent pour leur part, apprécier la qualité des relations interpersonnelles et de soutien et déclarent se sentir en sécurité à

l'école. De plus, ils disent être satisfaits de la qualité du leadership de la direction en contexte de prévention et de gestion de la violence, de même que des politiques et pratiques éducatives mises en place pour offrir un milieu sûr et sécurisant. Les parents déclarent apprécier la qualité des relations interpersonnelles et de soutien au sein de l'établissement scolaire de leur enfant, de même que la qualité de la collaboration école-famille. Ils croient que leur enfant est en sécurité à l'école, que les élèves y sont traités avec équité et considèrent que les règlements sont justes.

Comportements d'agression et à risque observés : bagarres, vandalisme, groupes dominants, parents perturbateurs et sécurité des lieux

Les résultats permettent de conclure qu'en moyenne dans une école primaire, *au moins deux à trois fois par mois*, près du tiers des élèves et du personnel scolaire disent observer des batailles entre élèves. C'est près de la moitié des élèves et du personnel qui dit voir, *au moins une fois au cours de l'année scolaire* des groupes d'élèves tenter d'imposer leurs règles à l'école. Un élève sur quatre déclare avoir vu, *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, des parents causer des problèmes à l'école, alors que trois membres du personnel scolaire sur cinq rapportent ce genre de situation.

Concernant la sécurité des lieux, c'est près d'un élève et un membre du personnel scolaire sur trois qui mentionnent avoir vu *au moins une fois au cours de l'année scolaire* un étranger s'introduire dans les limites de leur école. Les élèves mentionnent plus souvent que le personnel scolaire, la présence de *gangs* extérieures à l'école, des groupes d'élèves tenter d'imposer leurs règles, de même que des conflits entre les groupes ethniques. Pour sa part, le personnel scolaire rapporte davantage que les élèves, des actes de vandalisme, des situations où des élèves s'adonnent à des activités dangereuses ou encore que des parents causent des problèmes à l'école.

C'est dans une école située en milieu défavorisé que les élèves et le personnel scolaire déclarent davantage voir des bagarres et des conflits entre les différents groupes ethniques au cours de l'année scolaire.

Agressions subies par les élèves : insultes, bousculades, exclusions par les pairs, cris/sacres, ignorance et regards méprisants d'un adulte de l'école

Dans des proportions différentes selon les types d'agression de graves à moins graves, des élèves déclarent subir ces comportements *au moins une fois au cours de l'année scolaire* : 59,0 % se font insulter ou traiter de noms (les garçons davantage que les filles), 39,9 % sont la cible de commérages dans le but d'éloigner leurs amis (les filles davantage que les garçons), 37,8 % sont

bousculés intentionnellement (les garçons davantage que les filles), 28,9 % sont frappés (les garçons davantage que les filles), 28,2 % traités de noms à connotation sexuelle (ex. : *pédale, fif, fifi, tapette ou gouine*) et davantage les garçons que les filles, 8,0 % sont la cible de messages humiliants ou de fausses rumeurs sur Internet (les garçons autant que les filles). La plupart des élèves qui disent vivre ces situations y seraient surtout exposés à *une ou deux reprises au cours de l'année scolaire*.

Des élèves rapportent qu'à répétition, soit *au moins deux à trois fois par mois, ils subissent* les agressions suivantes de la part de leurs pairs :

- 20,6 %: des insultes (ou se font traiter de noms);
- 5,9 %: des tentatives de mise à l'écart du groupe;
- 7,9 %: des bousculades intentionnelles et 5,1 % des coups;
- 1,2 %: des messages humiliants ou de fausses rumeurs sur Internet (ex. : Facebook ou autres);
- 7,0 %: se font traiter de noms à connotation sexuelle (ex. : *pédale, fif, tapette ou gouine, etc.*).

Des élèves rapportent aussi subir des comportements négatifs de la part d'adultes de l'école, principalement à *une ou deux reprises au cours de l'année scolaire*. Ils mentionnent être la cible de cris ou de sacres, de regards méprisants, d'humiliations verbales ou encore être ignorés alors qu'ils se font ridiculiser ou insulter par leurs pairs (entre 8,0 % et 15,0 % des élèves rapportent ces comportements d'agression).

Perception des parents des agressions subies par leur enfant : insultes, bousculades, exclusions par les pairs, ignorance d'un adulte de l'école

En accord avec la plupart des résultats obtenus par les élèves, des parents mentionnent qu'*au moins une fois au cours de l'année scolaire* leur enfant se fait insulter ou traiter de noms, bousculer intentionnellement, que ses pairs tentent de le tenir à l'écart, qu'un adulte l'ignore alors qu'il se fait malmener, qu'il est la cible de cris, de sacres ou encore d'humiliations verbales de la part d'un adulte de l'école. La plupart des parents qui rapportent ces situations mentionnent principalement qu'elles se produisent à *une ou deux reprises au cours de l'année scolaire*. C'est moins de 2,0 % des parents qui déclarent que leur enfant est *au moins une fois au cours de l'année scolaire* la cible de *cyberagression*.

Des parents rapportent aussi que leur enfant est victime à répétition, soit *au moins deux à trois fois par mois, des agressions suivantes* :

- 19,8 % : d'insultes (ou se fait traiter de noms);
- 14,3 % : de bousculades intentionnelles;
- 7,6 % : de tentatives de mise à l'écart du groupe.

Agressions envers le personnel scolaire : impolitesse, menaces, coups par les élèves, exclusion par les collègues, cris, insultes et menaces par les parents

Près de 75,0 % des membres du personnel scolaire rapportent subir des impolitesse et des grossièretés de la part des élèves, *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, alors qu'ils sont plus de 20,0 % à dire les vivre à répétition (*au moins 2 à trois 3 par mois*). Un peu plus d'un membre du personnel scolaire sur dix rapporte aussi être bousculé, frappé, volé ou encore menacé, et ce, principalement *une ou deux fois au cours de l'année scolaire*. Les comportements de *cyberagression* par un élève (ex. : messages humiliants sur un site Internet ou par courriel) sont rares, puisque rapportés par moins de 1,0 % du personnel scolaire.

C'est près d'un membre du personnel scolaire sur dix qui déclare être *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, la cible d'actions détournées de la part d'autres membres du personnel pour l'exclure du groupe de collègues. C'est aussi un peu plus d'un membre du personnel scolaire sur dix qui mentionne *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, être la cible de cris et de sacres de la part de parents, alors qu'une proportion un peu moins élevée déclare recevoir des menaces.

Lieux à risque de violence : terrain de l'école, quartier, chemin de l'école et transport scolaire

Au primaire, les lieux à risque d'agression les plus identifiés par les élèves sont, par ordre d'importance : le terrain de l'école, leur quartier et le chemin de l'école (piétons), alors que le personnel scolaire identifie aussi les transports scolaires dans les priorités. Les écarts de perception entre élèves et personnel scolaire concernent surtout le transport scolaire, le service de garde, le chemin de l'école et la salle des casiers, lieux considérés plus à risque par le personnel scolaire.

Les interventions pratiquées pour réduire la violence à l'école : prévention, gestion et évaluation

Les actions préventives les plus pratiquées par l'ensemble du personnel enseignant et professionnel sont 1) de consulter un professionnel de l'école pour prévenir les comportements d'agression de certains élèves; 2) de consulter des collègues sur les moyens à prendre pour prévenir la violence à l'école et 3)

d'utiliser des activités visant le développement de la collaboration entre élèves. Le tiers des membres du personnel enseignant et professionnel dit avoir participé *au moins entre une et trois fois* à un comité visant à mettre en place des activités de prévention de la violence applicables à toute l'école, alors que moins d'un membre sur dix dit avoir invité des parents à participer à une activité préventive en lien avec la violence à l'école.

Plus des deux tiers du personnel enseignant et professionnel mentionne avoir pratiqué *au moins une fois depuis les deux dernières années*, les activités de gestion des comportements suivants : 1) pratiquer une médiation entre deux élèves en conflit; 2) inciter un élève qui avait agressé un pair à réparer le tort causé à sa victime; 3) gérer la crise d'agressivité d'un élève; 4) accompagner un élève victime de la violence de ses pairs et 5) exiger qu'un élève répare le matériel qu'il avait brisé. Sur une base plus fréquente, soit *plus de quatre fois au cours des deux dernières années*, les professionnels déclarent davantage accompagner les élèves victimes de violence, séparer des batailles entre les élèves ou encore inviter des parents pour discuter de l'implication de leur enfant dans des situations de violence. Pour leur part, les enseignants sont proportionnellement plus nombreux que les professionnels à dire pratiquer souvent des médiations entre deux élèves.

Plus de trois membres du personnel enseignant et professionnel sur cinq mentionnent ne pas avoir participé à une démarche d'évaluation des manifestations de la violence dans leur école *au cours des deux dernières années*. Un peu moins que la moitié dit avoir participé à l'évaluation de projets mis en place dans l'école pour réduire la violence, et ce sont surtout les professionnels qui mentionnent l'avoir fait plus souvent. Trois enseignants sur quatre disent avoir procédé à une autoévaluation de leur pratique de gestion de classe. Cependant, seulement un enseignant sur deux mentionne avoir consulté ses élèves, *au cours des deux dernières années*, concernant leur perception du phénomène de la violence à l'école.

Formations initiale et continue du personnel scolaire déficitaires et nouveaux besoins en formation

En moyenne dans une école primaire, quatre membres du personnel scolaire sur cinq disent ne pas avoir reçu de formation initiale et plus de la moitié mentionne ne pas avoir bénéficié de formation *continue*. Les principaux besoins en formation exprimés sont dans l'ordre, l'intervention en situation de crise, la résolution des conflits entre élèves et les connaissances sur les formes de violence et les interventions dans ce contexte.

PARTIE 3. LA VIOLENCE DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES QUÉBÉCOISES



La présente section s'intéresse à différents aspects de la vie scolaire susceptibles d'influencer la qualité des relations interpersonnelles entre les individus qui fréquentent un même établissement d'enseignement secondaire. Elle décrit d'abord les caractéristiques de l'échantillon provenant des écoles secondaires. Les résultats qui sont par la suite présentés sont de nature descriptive et permettent de dresser un portrait de ce qui est attendu de constater en moyenne dans une école secondaire à partir de la perception des élèves, du personnel scolaire et des parents.

Dans cette troisième partie du rapport, les variables à l'étude sont à nouveau décrites avant chaque présentation des résultats pour le secondaire. Cela risque de sembler redondant et d'alourdir le texte, mais cette décision a été prise afin de faciliter la tâche au lecteur qui souhaiterait prendre connaissance de ce rapport seulement en consultant la partie du primaire ou celle du secondaire.

3.1 Caractéristiques de l'échantillon au secondaire

L'échantillon est constitué de 79 écoles secondaires situées sous la juridiction géographique des 11 Directions régionales, selon les regroupements du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Il s'agit de 77 écoles qui proviennent du secteur francophone, 2 du secteur anglophone, 53 sont des établissements d'enseignement public et 26 d'enseignement privé. Neuf de ces écoles sont de petite taille, 16 de taille moyenne, 54 de grande taille et 38 sont situées en milieu urbain¹, 25 en milieu semi-urbain et 16 en milieu rural. Les 53 écoles du secteur public se distribuent sur l'ensemble du spectre de défavorisation/favorisation économique, selon l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) attribué aux écoles du Québec par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012), soit : 13 écoles à IMSE 1 à 3, 19 écoles à IMSE 4 à 7, et 21

¹ Critères retenus: urbain = 50 000 habitants et plus; semi-urbain = entre 5 000 et 50 000 habitants; rural = moins de 5 000 habitants.

écoles à IMSE 8 à 10. Les proportions en fonction de l'IMSE de l'échantillon sont comparables à celles de la population.

Les *QSVE-R* ont été administrés aux élèves de la 1^{re} à la 5^e secondaire, à tous les membres du personnel scolaire et aux parents des écoles secondaires participantes. Les 41 221 élèves qui ont répondu au *QSVE-R/élèves* sont répartis de façon proportionnelle entre la 1^{re} et la 5^e secondaire, 44,9 % sont des garçons et 55,1 % des filles. Un faible pourcentage d'élèves (3,8 %) provient d'autres types de classes (ex. : classes de cheminement particulier, FPT, FMSS, Pré-DEP).

L'échantillon est aussi constitué de 2 446 membres du personnel scolaire qui ont répondu au *QSVE-R/personnel scolaire*, soit 1 679 enseignants, 264 professionnels et 503 autres personnels (ex. : adjoints administratifs, techniciens en éducation spécialisée, etc.). Parmi ces derniers, 14,1 % sont âgés de 29 ans et moins, 36,7 % ont entre 30 et 39 ans, 30,0 % entre 40 et 49 ans et 19,2 % ont plus de 50 ans. La majorité des répondants est constituée de femmes (69,3 %). Plus de la moitié du personnel scolaire possédait 11 ans et plus d'expérience dans la fonction exercée au moment de répondre au questionnaire. Près de 12,0 % des répondants ont moins d'un an d'expérience dans l'école actuelle, près de 27,0 % entre 1 an et 5 ans d'expérience, près de 24,0 % entre 6 et 10 ans et plus du tiers cumule plus de 11 ans d'expérience dans le même établissement.

Un total de 4 705 parents a répondu au *QSVE-R/parents* au secondaire et de ce nombre, 79,4 % sont des femmes. Un peu plus de la moitié sont des parents de filles (53,7 %). Les parents sont surtout âgés entre 40 et 49 ans (65,0 %) ou entre 50 ans et plus (20,0 %). Plus de la moitié (58,8 %) des répondants ont déclaré un revenu familial approximatif supérieur à 80 000 \$, 31,0 % un revenu familial se situant entre 40 000 \$ et 80 000 \$ et 10,2 % ont indiqué gagner moins de 40 000 \$. Finalement, au secondaire, le quart des répondants sont des parents d'élèves de 1^e secondaire, plus d'un parent sur cinq est un parent d'élève de 2^e secondaire, la même proportion a un adolescent en 3^e secondaire, le reste étant des parents d'élèves de 4^e et de 5^e secondaire. Aucun parent ayant un adolescent fréquentant un autre type de classe (ex. : cheminement particulier, classe ressource, etc.) n'a répondu au *QSVE-R/parents*.

3.2 Résultats de l'enquête

Les résultats présentés sont de nature descriptive et permettent de dresser un portrait de la situation à partir de la perception des participants. Pour plusieurs des sections, les résultats sont ventilés selon le sexe et l'IMSE, et seuls les écarts de 5,0 % et plus entre les proportions sont rapportés dans ce rapport.

3.2.1 Climat et vie scolaires

Plusieurs études ont documenté l'influence d'un climat scolaire positif sur la motivation scolaire (Eccles, Wigfield, Midgley, Reuman, MacIver et Feldlaufer, 1993), sur la victimisation par les pairs (Astor, Benbenishty et Estrada, 2009) et sur la qualité des apprentissages scolaires et sociaux des élèves (Cohen, McCabe, et al., 2009). Le climat scolaire permet d'estimer de façon générale, l'atmosphère qui règne dans un établissement scolaire. Considérant son influence sur la qualité de vie des élèves et du personnel scolaire, il a été jugé important, dans le cadre de cette enquête, de questionner les différents acteurs du milieu scolaire sur cet aspect.

Cette sous-section présente les résultats concernant la perception des élèves, du personnel scolaire et des parents de la qualité du climat et de la vie scolaires à l'école secondaire. Les échelles du climat et de la vie scolaires sont d'abord présentées pour chaque catégorie de répondants. Les résultats sont rapportés à l'aide des moyennes obtenues des énoncés liés à chacune de ces échelles. Cette façon de procéder permet plus justement de mesurer le taux moyen de satisfaction exprimée par les répondants. Plus le résultat se rapproche de 4 (soit le maximum), plus le niveau de satisfaction est élevé sur cette échelle. Les résultats sont ensuite illustrés de façon plus détaillée à partir d'énoncés qui représentent le mieux chacune des échelles du climat et de la vie scolaires. Ces illustrations sont en pourcentages et permettent de voir la forme selon laquelle les questions ont été présentées aux participants.



La perception des élèves

Dans la version du *QSVE-R* adressée aux élèves, la qualité du climat et de la vie scolaires est évaluée selon les quatre dimensions décrites ci-dessous, soit: 1) *Sécurité*; 2) *Justice*; 3) *Relations interpersonnelles/soutien* et 4) *Engagement/attachement au milieu*.

- **Sécurité** : S'intéresse à la perception qu'ont les élèves d'évoluer dans un milieu scolaire qui fournit un encadrement sécurisant, soutenu par des pratiques éducatives adéquates. Il s'agit aussi du sentiment de confiance et de liberté à pouvoir fréquenter son établissement scolaire sans crainte d'être

atteint dans son intégrité physique ou morale (Benbenishty et Astor, 2005; Cohen, McCabe et al., 2009).

- **Justice** : Concerne la reconnaissance de la légitimité des règles et de l'application judicieuse de celles-ci, dans le respect des droits et des besoins de chacun. sans discrimination quelconque (Gottfredson et Gottfredson, 1985; Gottfredson et al., 2005).
- **Relations interpersonnelles/soutien** : S'intéresse à la perception de la qualité des relations interpersonnelles entre les élèves, entre les élèves et les adultes, au respect entre les individus et à la façon façon dont ils s'apportent du soutien. Comprend aussi la capacité d'écoute des adultes et leur préoccupation des problèmes personnels et scolaires des élèves (Cohen, Fege et al., 2009; Payne, 2008).
- **Engagement/attachement au milieu** : Concerne la perception de la participation des élèves à la vie de l'école et de leur attachement envers leur milieu scolaire (Karcher, 2004; Espinoza et Juvonen, 2011; Wang, 2009; Way et al., 2007).

Pour évaluer la perception du climat et de la vie scolaires des élèves, une série d'énoncés a été présentée aux participants. Ces derniers devaient indiquer s'ils étaient 1) *tout à fait en désaccord*; 2) *plutôt en désaccord*; 3) *plutôt d'accord* ou 4) *tout à fait d'accord* avec les énoncés proposés. Les résultats sont présentés dans la Figure 13.

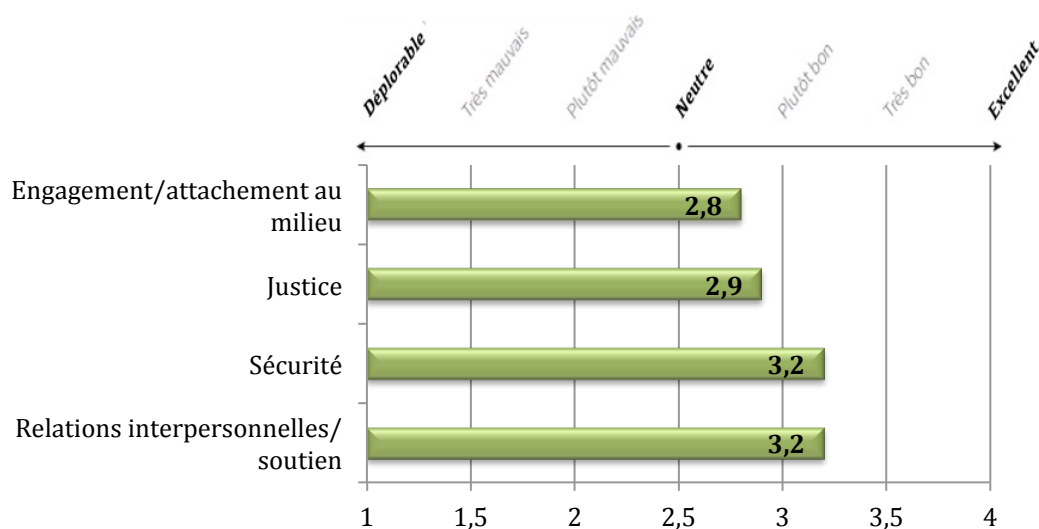


Figure 13. Perception du climat et de la vie scolaires selon les élèves à l'école secondaire (moyennes)

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école secondaire :

- La qualité du climat et de la vie scolaires est perçue positivement par les élèves.
- L'aspect *relationnel/soutien* est l'un des aspects du climat scolaire qui obtient la moyenne la plus élevée. Une moyenne de 3,2/4 (É.-T. = 0,1)¹ signifie que les adolescents apprécient la qualité des relations interpersonnelles entre les élèves, entre les élèves et les adultes, de même que le soutien qu'ils obtiennent des adultes et de leurs pairs.
- Les élèves se sentent en *sécurité*, comme en témoigne la moyenne de 3,2/4 (É.-T. = 0,2) qui indique que ces derniers perçoivent que leur milieu leur fournit un encadrement sécurisant, soutenu par des pratiques éducatives considérées adéquates.
- Les élèves perçoivent un climat de *justice* dans leur environnement scolaire. La moyenne de 2,9/4 obtenue à cette échelle (É.-T. = 0,2) signifie qu'ils sont plutôt d'accord quant à la légitimité des règles et l'application judicieuse de celles-ci par les adultes.
- L'échelle *Engagement/attachement au milieu* obtient la moyenne la plus basse, soit 2,8/4 (É.-T. = 0,2). Ce résultat informe que les élèves se situent entre plutôt en accord et plutôt en désaccord pour dire qu'ils sont engagés ou attachés à leur milieu scolaire.
- Les filles perçoivent un peu plus positivement le climat et la vie scolaires que les garçons, puisqu'elles ont obtenu des moyennes légèrement plus élevées à toutes les échelles.
- Les résultats demeurent similaires concernant la perception du climat et de la vie scolaires selon le milieu socioéconomique dans lequel est situé l'établissement scolaire des répondants.

¹ L'écart-type est un indicateur de la dispersion des résultats autour de la moyenne.

Les résultats présentés dans les Tableaux 27, 28, 29 et 30 proviennent d'exemples de questions (énoncés) qui ont été adressées aux élèves en lien avec le climat et la vie scolaires.

Tableau 27. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Relations interpersonnelles/soutien* pour les élèves du secondaire

	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
RELATIONS INTERPERSONNELLES/SOUTIEN						
Je sais où trouver de l'aide à l'école si je me sens menacé	4,5	8,1	34,9	52,5	3,4	0,2
J'interviens quand je vois un élève victime de violence à l'école	10,6	28,4	43,2	17,8	2,7	0,2

Tableau 28. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Sécurité* pour les élèves du secondaire

	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
SÉCURITÉ						
La surveillance des adultes est adéquate	4,6	12,3	49,1	34,0	3,1	0,2
Les adultes interviennent quand des élèves sont ridiculisés ou exclus	7,9	21,4	43,8	26,9	2,9	0,2

Tableau 29. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Justice* pour les élèves du secondaire

	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
JUSTICE						
Les adultes appliquent les règles lorsque les élèves ne les respectent pas	3,8	11,8	47,4	37,0	3,2	0,2
Les élèves sont traités justement à cette école	14,7	22,8	36,5	26,0	2,7	0,3

Tableau 30. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Engagement/attachement au milieu* pour les élèves du secondaire

	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
ENGAGEMENT/ATTACHEMENT AU MILIEU						
J'ai le goût d'apprendre à cette école	6,7	10,7	42,0	40,6	3,2	0,2
J'aime bien venir à cette école	9,8	14,4	41,3	34,5	3,0	0,3



La perception du personnel scolaire

Dans la version du *QSVE-R* adressée au personnel scolaire, le *climat et la vie scolaires* sont évalués selon quatre dimensions, soit : 1) *Sécurité*; 2) *Relations interpersonnelles/soutien*; 3) *Leadership de la direction* et 4) *Politiques et pratiques éducatives*. Bien que certaines dimensions reprennent des libellés de la section *Climat et vie scolaires* du *QSVE-R/élèves*, il s'agit ici de la perception du personnel scolaire qui a été questionnée selon divers aspects liés à leur statut et fonction dans le milieu.

- **Sécurité** : S'intéresse à la capacité de percevoir le milieu scolaire comme étant sûr pour soi et pour les élèves, la perception du risque d'agression, le sentiment d'être capable de gérer certaines situations liées à la violence à l'école (Cohen, McCabe et al., 2009).
- **Politiques et pratiques éducatives** : Concerne la perception d'une vision éducative commune du personnel scolaire, la qualité des politiques et des interventions qui contribuent à rendre le milieu sûr pour soi et les élèves et toute autre pratique (incluant la collaboration) à prendre en compte dans la prévention de la violence à l'école (Benbenishty et Astor, 2005; Janosz, Georges et Parent, 1998).
- **Relation interpersonnelles/soutien** : S'intéresse à la qualité des relations humaines entre élèves et entre adultes, aux attitudes positives et respectueuses entre les individus (Cohen, McCabe et al., 2009) et à la façon dont ils s'apportent du soutien.
- **Leadership de la direction** : Concerne tous les types d'attitudes ou de pratiques de la direction d'un établissement visant à offrir le soutien et l'encouragement nécessaires au personnel scolaire, à encourager la collaboration et la prise de décisions adéquates, particulièrement en ce qui concerne la prévention et la gestion de la violence à l'école (Benbenishty et Astor, 2005).

Pour évaluer la perception du climat et de la vie scolaires selon le personnel scolaire, une série d'énoncés a été présentée aux participants qui devaient indiquer s'ils étaient 1) *tout à fait en désaccord*; 2) *plutôt en désaccord*; 3) *plutôt d'accord* ou 4) *tout à fait d'accord* avec les énoncés proposés. Les résultats sont présentés dans la Figure 14.

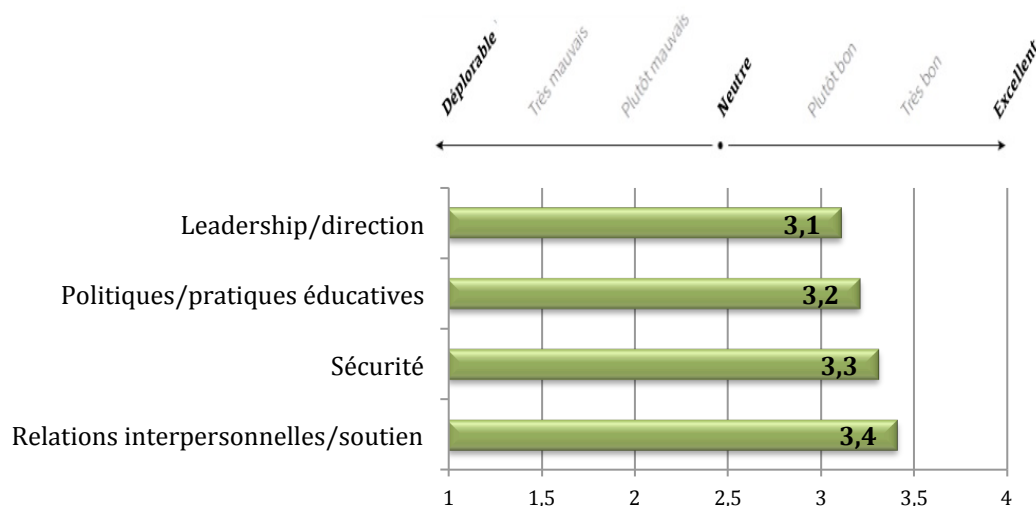


Figure 14. Perception du climat et de la vie scolaires selon le personnel scolaire du secondaire (moyennes)

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école secondaire :

- La qualité du climat et de la vie scolaires est perçue positivement par les membres du personnel scolaire.
- Parmi toutes les échelles du climat et de la vie scolaires, ce sont les échelles *Relations interpersonnelles/soutien* et *Sécurité* qui obtiennent les moyennes les plus élevées. La moyenne de 3,4/4 (É.-T. = 0,2) signifie que les membres du personnel scolaire apprécient la qualité des relations interpersonnelles entre les élèves, entre les élèves et les adultes, de même que le soutien qu'ils obtiennent de leurs collègues. Ils disent aussi se sentir en *sécurité* dans leur milieu scolaire et percevoir leur environnement de travail comme étant sûr pour eux-mêmes et pour les élèves.
- L'échelle *Politiques et pratiques éducatives* qui obtient une moyenne de 3,2/4 (É.T. = 0,3) informe que le personnel scolaire reconnaît la qualité des politiques et des interventions mises en place pour rendre le milieu scolaire sûr pour les élèves et pour eux-mêmes.
- L'échelle *Leadership de la direction* obtient finalement une moyenne de 3,1/4 (É.T. = 0,3), ce qui indique que le personnel scolaire exprime de la satisfaction quant aux attitudes et aux pratiques de la direction lorsqu'il s'agit de prévenir et gérer la violence, et de les soutenir dans ces tâches.
- Les résultats demeurent similaires concernant la perception du climat et de la vie scolaires selon le milieu socioéconomique où est située l'école des répondants.

Les résultats présentés dans les Tableaux 31, 32, 33 et 34 proviennent d'exemples de questions (énoncés) qui ont été adressées aux membres du personnel scolaire en lien avec le climat et la vie scolaires.

Tableau 31. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Relations interpersonnelles/soutien* pour le personnel scolaire du secondaire

	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
RELATIONS INTERPERSONNELLES/SOUTIEN						
Le personnel scolaire trouve important d'établir et de maintenir une bonne relation avec les élèves	0,4	2,3	38,7	58,6	3,6	0,3
J'ai l'assurance d'être soutenu par mes collègues pour m'aider à trouver des solutions face aux comportements violents à l'école	1,4	6,3	37,7	54,6	3,5	0,3

Tableau 32. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Sécurité* pour le personnel scolaire du secondaire

	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
SÉCURITÉ						
Je me sens capable d'intervenir efficacement lorsqu'un élève a un comportement violent envers moi	1,2	11,9	47,9	39,0	3,3	0,2
Les problèmes de violence à l'école m'incitent à vouloir quitter la profession	74,0	20,4	3,9	1,7	1,3	0,2

Tableau 33. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Leadership de la direction* pour le personnel scolaire du secondaire

	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
LEADERSHIP DE LA DIRECTION						
Je peux compter sur la collaboration de la direction pour m'aider à trouver des solutions aux comportements violents des élèves	2,6	9,2	44,6	43,6	3,3	0,4
La prévention de la violence est une priorité pour la direction	2,6	12,0	45,4	40,0	3,2	0,3

Tableau 34. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Politiques et pratiques éducatives* pour le personnel scolaire du secondaire

POLITIQUES ET PRATIQUES ÉDUCATIVES	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
Il existe des règlements très clairs concernant la violence à l'école	2,0	9,9	38,9	49,2	3,4	0,3
Le personnel scolaire applique les règles de l'école lorsque les élèves ne les respectent pas	2,7	16,3	55,5	25,5	3,0	0,3



La perception des parents

Dans la version *QSVE-R* adressée aux parents, le climat et la vie scolaires sont évalués selon les quatre dimensions décrites ci-dessous, soit : 1) *Sécurité*; 2) *Relations interpersonnelles/soutien*; 3) *Justice* et 4) *Collaboration école-famille*. Bien que certaines dimensions reprennent des libellés du climat scolaire du *QSVE-R/élèves* ou du *QSVE-R/personnel scolaire*, il s'agit ici de la perception des parents qui a été questionnée.

- **Sécurité** : Concerne la perception qu'ont les parents du risque d'agression de leur enfant, du sentiment de confiance qu'ils perçoivent entre les personnes présentes dans l'école, de même que la perception d'un encadrement sécurisant fourni par des pratiques éducatives adéquates (Benbenishty et Astor, 2005; Cohen, McCabe et al., 2009).
- **Justice** : S'intéresse à la reconnaissance de la légitimité des règles et de l'application judicieuse de celles-ci, à la perception de la réaction disciplinaire des adultes à l'égard des élèves, aux interventions respectueuses qui tiennent compte des droits et des besoins de chaque individu à l'école (Cohen, McCabe et al., 2009).
- **Relations interpersonnelles/soutien** : Concerne la perception des parents de la qualité des relations humaines à l'école, du respect entre les individus et de la façon dont ils s'apportent du soutien (Christenson, 2003; Friend et Cook, 2010).

- **Collaboration école-famille :** S'intéresse aux pratiques collaboratives entre l'école et les parents, à la qualité du partenariat école-famille, au sentiment pour les parents d'être les bienvenus à l'école, au fait que leur opinion compte dans les décisions concernant leur enfant (Beaumont et al., 2010; Christenson, 2003; Friend et Cook, 2010).

Pour évaluer la perception du climat et de la vie scolaires, une série d'énoncés a été présentée aux parents participants qui devaient indiquer s'ils étaient 1) *tout à fait en désaccord*; 2) *plutôt en désaccord*; 3) *plutôt d'accord* ou 4) *tout à fait d'accord* avec les énoncés proposés voir Figure 15).

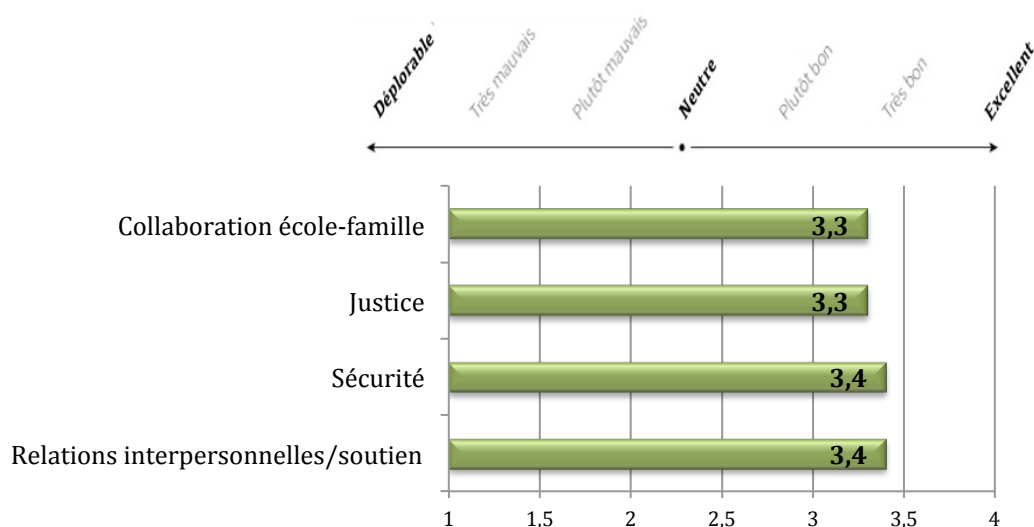


Figure 15. Perception du climat et de la vie scolaires selon les parents d'élèves du secondaire (moyennes)

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école secondaire :

- La qualité de la vie et du climat scolaires est perçue positivement par les parents.
- L'échelle *Relations interpersonnelles/soutien* obtient la moyenne la plus élevée chez les parents. Une moyenne de 3,4/4 sur cette échelle (É.-T. = 0,1) indique que les parents ont une perception positive de la qualité des relations humaines à l'école, du respect entre les individus et de la façon dont ils s'apportent du soutien.

- Les parents croient leur enfant en *sécurité* à l'école, comme en témoigne la moyenne de 3,4/4 (É.-T. = 0,2). Ces derniers perçoivent un encadrement sécurisant fourni par le personnel scolaire qui fait usage de pratiques éducatives adéquates.
- Les parents perçoivent qu'il existe un climat de *justice* dans l'environnement scolaire de leur enfant. La moyenne de 3,3/4 (É.-T. = 0,2) obtenue à cette échelle signifie que les parents reconnaissent la légitimité des règles de l'école et l'application judicieuse de celles-ci par le personnel scolaire.
- La qualité de la *collaboration école-famille* est jugée bonne par les parents, comme l'indique la moyenne de 3,3/4 (É.-T. = 0,2). Ce résultat indique que les parents reconnaissent les efforts de collaboration faits par le personnel scolaire pour les inclure dans les décisions concernant leur enfant et ils disent se sentir les bienvenus à l'école.
- Les résultats demeurent similaires concernant la perception du climat et de la vie scolaires selon le milieu socioéconomique dans lequel est situé l'établissement scolaire des répondants.

Les résultats présentés dans les Tableaux 35, 36, 37 et 38 proviennent d'exemples de questions (énoncés) qui ont été adressées aux parents en lien avec le climat et la vie scolaires.

Tableau 35. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Relations interpersonnelles/soutien* pour les parents d'élèves du secondaire

	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
RELATIONS INTERPERSONNELLES/SOUTIEN						
J'entretiens de bonnes relations avec les enseignants de mon enfant	0,8	2,1	40,4	56,7	3,5	0,1
Le personnel scolaire fournit toute l'aide dont mon enfant a besoin pour réussir	1,8	6,9	43,6	47,7	3,4	0,2

Tableau 36. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Collaboration école-famille* pour les parents d'élèves du secondaire

	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE						
Dans cette école, on sent que les parents sont les bienvenus	1,1	6,4	43,4	49,1	3,4	0,2
Le personnel de l'école tient compte de l'opinion des parents dans les décisions à prendre concernant leur enfant	1,7	8,6	58,8	30,9	3,2	0,2

Tableau 37. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Sécurité* pour les parents d'élèves du secondaire

	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
SÉCURITÉ						
Je suis satisfait des moyens que l'école prend pour prévenir la violence	1,0	5,8	54,9	38,3	3,3	0,2
La surveillance des adultes de l'école est adéquate	1,6	9,2	53,0	36,2	3,2	0,2

Tableau 38. Exemples d'énoncés tirés de l'échelle *Justice* pour les parents d'élèves du secondaire

	Tout à fait en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Moyenne	Écart-type
JUSTICE						
Les élèves sont traités justement et équitablement	1,3	7,2	53,7	37,8	3,3	0,2
L'école a le souci de trouver des solutions justes et équitables pour chaque personne lorsque des situations difficiles se présentent	1,6	6,7	57,8	33,9	3,2	0,2

3.2.2 Comportements d'agression et à risque observés à l'école

Les actes d'agression et les comportements à risque dont il est question dans cette section font principalement référence aux situations susceptibles de compromettre la sécurité des élèves et du personnel scolaire. Puisque ces situations peuvent présenter un certain niveau de dangerosité et qu'en être témoin peut aussi affecter la qualité de la vie scolaire (Janosz et al., 2008), il convient de les considérer pour la mise en place et le maintien d'un climat scolaire sain et sécurisant.

Seuls les élèves et l'ensemble du personnel scolaire ont été interrogés concernant les comportements d'agression ou à risque qu'ils auraient pu observer à l'école secondaire. Parmi une liste de comportements suggérés, les participants devaient répondre à la question suivante : *Indiquez combien de fois vous avez observé les comportements suivants à votre école depuis le début de l'année scolaire.*



La perception des élèves

Les résultats présentés dans la Figure 16 indiquent la fréquence à laquelle ces comportements d'agression et à risque ont été observés par les élèves au cours de l'année scolaire. Seuls les écarts de 5,0 % et plus entre les proportions selon le sexe des répondants ou l'IMSE de l'école sont rapportés.

Les résultats révèlent qu'en moyenne dans une école secondaire :

- *Au moins une fois au cours de l'année scolaire*, les élèves disent surtout voir les situations suivantes :
 - 75,1 % : des bagarres entre élèves;
 - 74,4 % : des élèves se présenter à l'école après avoir consommé de l'alcool ou de la drogue;
 - 60,4 % : des élèves consommer de la drogue à l'école;
 - 56,2 % : des actes de vandalisme;
 - 47,8 % : des groupes d'élèves tenter d'imposer leurs règles;
 - 46,8 % : des élèves vendre de la drogue à l'école;
 - 34,7 % : des adultes de l'école insulter ou humilier des élèves;
 - 33,3 % : des élèves boire de l'alcool à l'école;
 - 31,7 % : des parents causer des problèmes à l'école;
 - 30,7 % : des conflits entre les groupes ethniques.

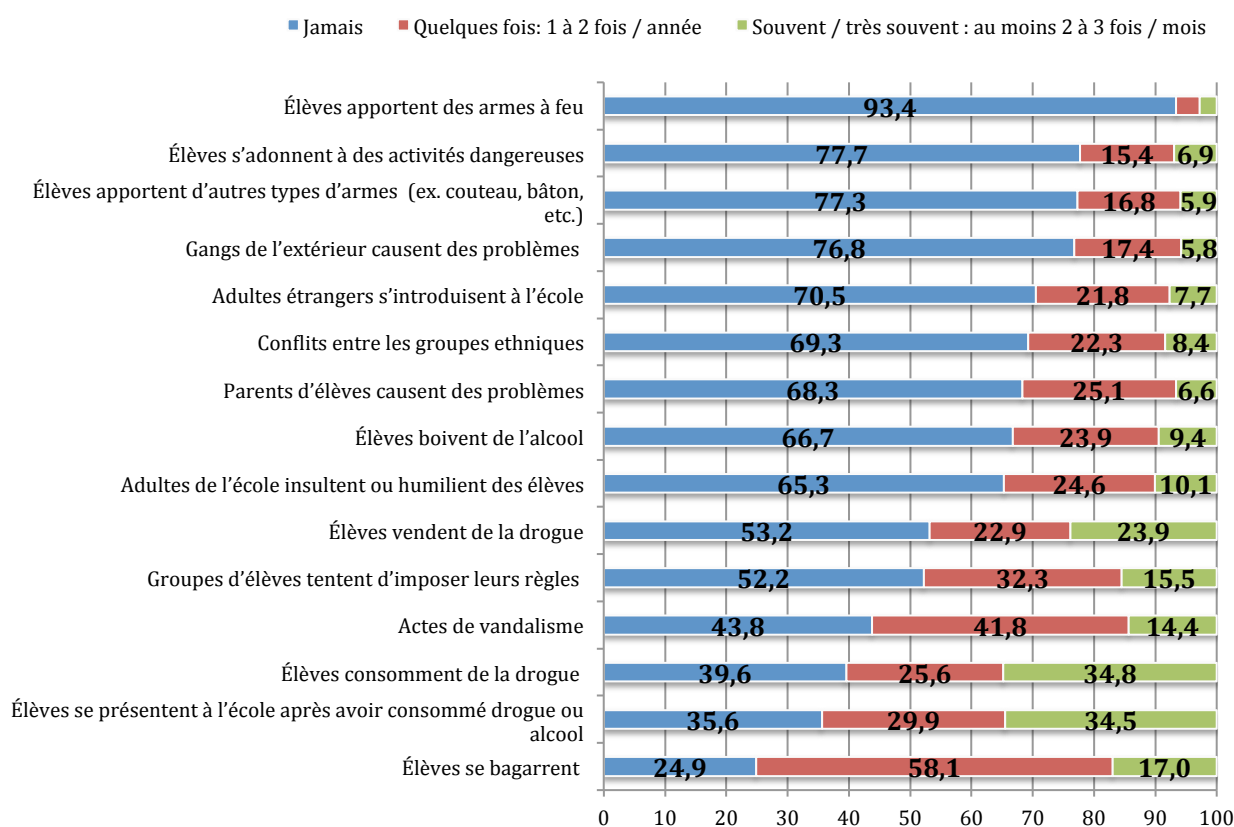


Figure 16. Pourcentage des élèves ayant observé différents comportements d'agression et à risque à l'école secondaire (%)

*Souvent/Très souvent : cumul de souvent (2 à 3 fois/mois) et de Très souvent (1 fois ou +/semaine).

** Le total égale 100 %; les très petites valeurs n'apparaissent pas dans la figure.

- Dans une plus faible proportion, *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, les élèves mentionnent voir les situations suivantes :
 - 29,5 % : des adultes étrangers s'introduire dans les limites de l'école;
 - 23,2 % : des gangs de l'extérieur causer des problèmes à l'école;
 - 22,3 % : des élèves s'adonner à des activités dangereuses: davantage déclaré par les garçons (29,3 %) que par les filles (17,3 %);
 - 22,7 % : des élèves apporter d'autres types d'armes (ex. : couteau, bâton, etc.): davantage rapporté par les garçons (30,8 %) que par les filles (17,2 %).

- C'est surtout à raison *d'une ou deux fois au cours de l'année scolaire* que les élèves rapportent avoir vu ces situations.
- Plus rarement, 6,6 % des élèves disent voir l'un des leurs apporter une arme à feu à l'école. Lorsque déclaré, ce comportement aurait principalement été observé sur une base occasionnelle (*une ou deux fois au cours de l'année scolaire*).
- Toutefois, sur une base hebdomadaire, soit *au moins une fois par semaine*, les élèves disent observer surtout les comportements suivants :
 - 20,1 % : des élèves consommer de la drogue à l'école;
 - 22,0 % : des élèves boire de l'alcool à l'école;
 - 13,0 % : des élèves vendre de la drogue à l'école.
- Des écarts de 5,0 % et plus dans les proportions apparaissent selon le milieu socioéconomique dans lequel est situé l'établissement des répondants :
 - ⇒ *En milieu favorisé*, les élèves mentionnent plus souvent voir, *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, les comportements suivants:
 - des élèves se présenter à l'école après avoir consommé de l'alcool : en milieu favorisé (78,7 %), moyen (77,1 %) et défavorisé (69,9 %);
 - des élèves consommer de la drogue à l'école : en milieu favorisé (78,6 %), moyen (76,1 %) et défavorisé (65,0 %);
 - des actes de vandalisme : en milieu favorisé (67,1 %), moyen (64,0 %) et défavorisé (57,9 %);
 - des élèves vendre de la drogue à l'école : en milieu favorisé (64,7 %), moyen (60,0 %) et défavorisé (49,8 %);
 - des adultes de l'école insulter ou humilier des élèves : en milieu favorisé (38,4 %), moyen (36,6 %) et défavorisé (32,9 %);
 - des élèves boire de l'alcool à l'école : en milieu favorisé (48,3 %), moyen (42,9 %) et défavorisé (34,7 %);
 - des gangs de l'extérieur causer des problèmes à l'école : en milieu favorisé (34,7 %), défavorisé (25,3 %) et moyen (25,1 %);
 - des élèves s'adonner à des activités dangereuses : en milieu favorisé (30,6 %), moyen (26,2 %) et défavorisé (23,6 %).



La perception du personnel scolaire

Les résultats présentés dans la Figure 17 indiquent la fréquence à laquelle ces comportements d'agression et à risque ont été observés par le personnel scolaire au cours de l'année scolaire. Seuls les écarts de 5,0 % et plus entre les proportions selon le sexe des répondants ou l'IMSE de l'école sont rapportés. En l'absence de ces informations, les écarts sont inférieurs à 5,0 %.

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école secondaire :

- *Au moins une fois durant l'année scolaire*, les membres du personnel mentionnent voir les situations suivantes :
 - 81,9 % : des bagarres entre élèves;
 - 76,5 % : des actes de vandalisme;
 - 74,8 % : des élèves se présenter à l'école après avoir consommé de la drogue ou de l'alcool;
 - 61,4 % : des élèves consommer de la drogue à l'école;
 - 56,2 % : des élèves s'adonner à des activités dangereuses;
 - 54,0 % : des élèves vendre de la drogue à l'école;
 - 51,7 % : des groupes d'élèves tenter d'imposer leurs règles à l'école;
 - 49,6 % : des parents causer des problèmes à l'école;
 - 42,5 % : des adultes étrangers s'introduire dans les limites de l'école;
 - 36,0 % : des adultes de l'école insulter ou humilier les élèves;
 - 31,8 % : des élèves boire de l'alcool à l'école.

- Dans une plus faible proportion, les membres du personnel scolaire disent observer aussi les situations suivantes, *au moins une fois durant l'année scolaire* :
 - 20,2 % : des gangs de l'extérieur causer des problèmes à l'école;
 - 19,8 % : des conflits entre les groupes ethniques;
 - 13,0 % : des élèves apporter d'autres types d'armes à l'école (ex. : couteau, bâton, etc.).

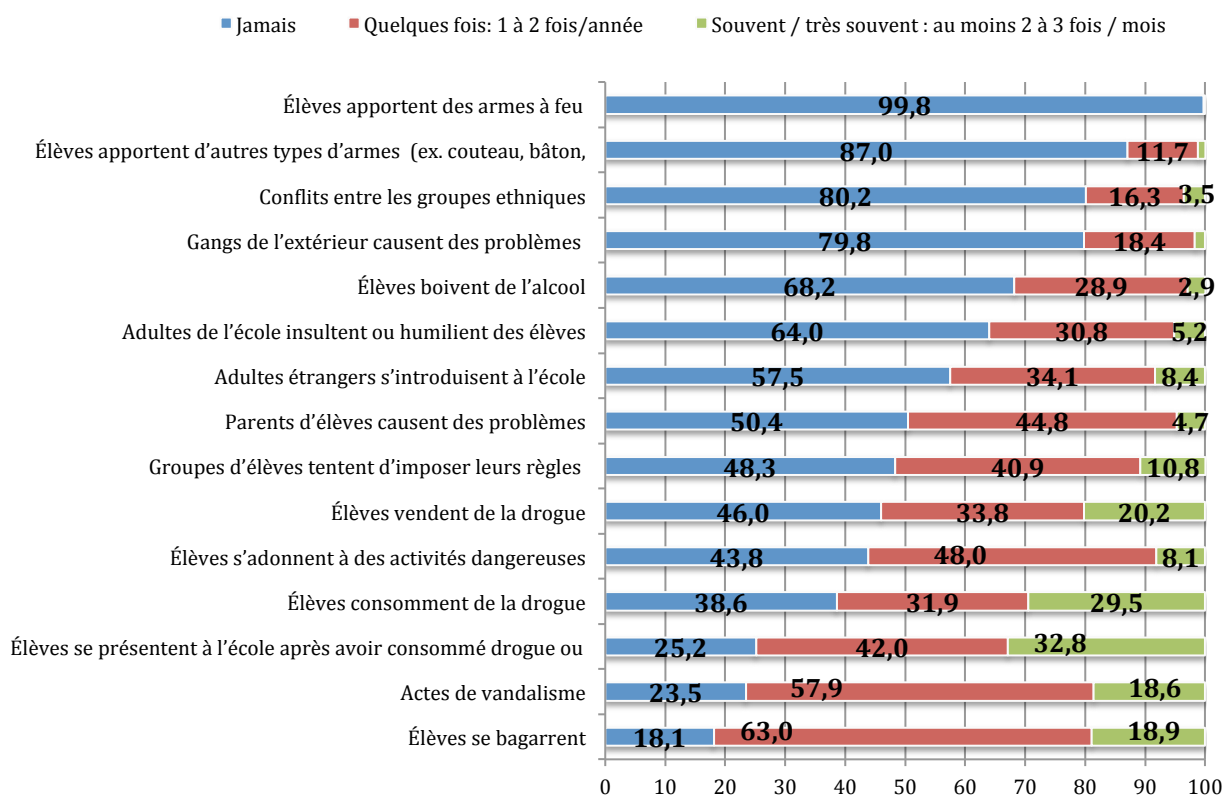


Figure 17. Pourcentage du personnel scolaire ayant observé différents comportements d'agression et à risque à l'école secondaire (%)

*Souvent/Très souvent : cumul de souvent (2 à 3 fois/mois) et de Très souvent (1 fois ou +/semaine).

** Le total égale 100 %; les très petites valeurs n'apparaissent pas dans la figure.

- C'est surtout à raison d'une ou deux fois dans l'année que les membres du personnel scolaire disent être témoins de ces situations.
- Toutefois, sur une base hebdomadaire, soit *au moins une fois par semaine*, le personnel scolaire mentionne surtout voir les comportements suivants :
 - 16,2 % : des élèves consommer de la drogue à l'école;
 - 15,3 % : des élèves se présenter à l'école après avoir consommé de la drogue ou de l'alcool;
 - 9,3 % : des élèves vendre de la drogue à l'école.
- La présence d'armes à feu est exceptionnellement observée (2,4 %) par le personnel scolaire au secondaire.

- Des écarts de 5,0 % et plus dans les proportions s'observent cependant selon le milieu socioéconomique des répondants :

⇒ *En milieu favorisé*, le personnel scolaire mentionnent plus souvent voir *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, les situations suivantes :

- des élèves consommer de la drogue à l'école : en milieu favorisé (82,7 %)¹, moyen (77,0 %) et défavorisé (72,1 %);
 - des élèves s'adonner à des activités dangereuses : en milieu favorisé (74,5 %), moyen (68,9 %) et défavorisé (57,3 %);
 - des élèves vendre de la drogue à l'école : en milieu favorisé (77,1 %), moyen (66,7 %) et défavorisé (60,8 %);
 - des parents causer des problèmes à l'école : en milieu favorisé (63,1 %), défavorisé (56,6 %) et moyen (50,6 %);
 - des adultes étrangers s'introduire dans les limites de l'école : en milieu favorisé (60,8 %), défavorisé (50,6 %) et moyen (48,8 %);
 - des élèves boire de l'alcool à l'école : en milieu favorisé (50,8 %), moyen (43,6 %) et défavorisé (34,2 %);
 - des gangs de l'extérieur causer des problèmes à l'école : en milieu favorisé : (38,9 %), défavorisé (32,9 %) et moyen (24,4 %).
- Les résultats ne révèlent aucune différence entre la perception des enseignants versus celle de leurs collègues des autres corps d'emploi pour tous les items de cette sous-section.

3.2.3 Agressions subies : perception des élèves, des parents et du personnel scolaire

Les résultats présentés dans cette section concernent les comportements d'agression qui surviennent à l'école et qui peuvent affecter les élèves ou les adultes. Le terme *agression* réfère à tout type de comportement non désiré, perçu comme étant hostile et nuisible, portant atteinte à l'intégrité physique ou psychique d'une personne, à ses droits ou à sa dignité (Beaumont et al., 2010; Debarbieux, 1996; Organisation mondiale de la santé, 2002). Pour les élèves, il s'agit de comportements négatifs qu'ils auraient subis de la part de leurs pairs,

¹ Seuls les écarts de 5,0 % et plus entre les proportions sont rapportés dans ce rapport.

des adultes de l'école ou encore de la perception de leurs parents quant aux types d'agression que leur enfant a pu avoir vécus à l'école au cours de l'année scolaire. En ce qui concerne les agressions vécues par le personnel scolaire, il s'agit de comportements négatifs dont ils auraient été la cible de la part des élèves, des collègues de leur école ou encore de parents d'élèves.

La présentation des résultats suit le modèle théorique dégagé lors des analyses, distinguant deux types d'agression, soit *directe et indirecte*. Ces deux types d'agression comportent en tout cinq formes distinctes, soit 1) *directe/insultes, menaces*; 2) *directe/physique*; 3) *indirecte/sociale*; 4) *indirecte/électronique* et 5) *indirecte/matérielle*. Le modèle théorique a présenté des statistiques d'ajustement appréciables lors des analyses par équations structurelles réalisées dans la présente étude. La forme *directe* de ce modèle fait référence au fait que l'agression se produit en présence de la personne qui en est la cible. L'agression est considérée de forme *indirecte* lorsque les actions négatives sont perpétrées en l'absence physique de l'individu ciblé. À ce modèle théorique, une forme dite à connotation sexuelle a été ajoutée par les chercheurs, puisque ce genre de comportement peut être infligé de différentes manières, soit par des insultes ou des menaces, par des agressions physiques, sociales ou encore par voie électronique.

Bien qu'il puisse exister d'autres façons de classifier les formes de violence vécues à l'école (Debarbieux, 2006; Galand, Philippot, Petit, Born et Buidin, 2004; Leclerc, Beaumont, Massé, Dumont et Allaire, 2012), le modèle retenu est soutenu empiriquement par les analyses effectuées.

Agression de forme DIRECTE/INSULTES, MENACES

Utiliser la parole pour insulter ou injurier une autre personne, se moquer d'elle, la ridiculiser, la taquiner méchamment, lui crier ou sacrer *après* sont parmi les comportements les plus communs rencontrés dans une école primaire ou secondaire (Beaulieu, 2007; Debarbieux, 2011; Janosz, Pascal, Bouthillier, Bélanger et Bowen, 2009). Communément appelée *verbale*, cette forme d'agression devient très difficile à mesurer, puisqu'elle se confond et/ou est incluse dans divers autres types d'agression (ex. : menaces, violence relationnelle, sociale, etc.). Les analyses effectuées ne sont pas parvenues à isoler cette forme *verbale* d'agression, mais ont cependant permis de distinguer la forme *directe/insultes, menaces*, qui se produit directement en présence de la personne ciblée. Cette forme d'agression permet à la fois d'inclure non seulement les insultes faites verbalement (ex. : avoir été insulté et traité de noms), mais aussi d'en préciser la nature menaçante (ex. : la cible de regards menaçants, de menaces/taxage, etc.). En raison de la fréquence des comportements de forme *directe/insultes, menaces* et de l'influence qu'ils peuvent exercer sur les individus

(élèves et adultes) et sur le climat de l'école, il s'est avéré important de les mesurer dans cette enquête.

Agression de forme DIRECTE/PHYSIQUE

S'en prendre à l'aspect corporel d'une personne, la frapper, la bousculer, la maltraiter, cracher sur elle, lui tirer les cheveux ou encore l'atteindre avec un objet sont des comportements d'agression de type *physique*. Ces gestes négatifs affectent l'autre dans son intégrité physique et peuvent causer des blessures corporelles, laissant des séquelles physiques et psychologiques à long terme. De toutes les manifestations de violence, c'est cette forme qui est la plus facilement identifiable, sans nécessairement être la plus souffrante pour les individus qui la subissent (Bélanger, Gosselin, Bowen, Desbiens et Janosz, 2006). Très longtemps et encore aujourd'hui, dépendamment des cultures et des milieux, le terme *violence* est presque exclusivement attribué aux comportements d'agression de type physique (Beaumont et al., 2010; Debarbieux, 2006). En milieu scolaire, cette forme d'agression est plus souvent rencontrée à l'école primaire (Debarbieux, 2011; Janosz et al., 2009) étant donné que les jeunes élèves ont plus de difficulté à gérer leur impulsivité et qu'ils possèdent moins de vocabulaire affectif que leurs aînés du secondaire pour exprimer ce qu'ils vivent. Toutefois, tant au primaire qu'au secondaire, les interventions éducatives visant à prévenir et à réduire les agressions physiques nécessitent de considérer à la fois le contexte et l'intentionnalité de ces gestes d'agression que les élèves et les adultes peuvent subir en milieu scolaire. Étant donné les conséquences que cette forme d'agression peut entraîner, il s'est avéré important de l'inclure dans notre modèle et de l'évaluer.

Agression de forme INDIRECTE/SOCIALE

Les actes d'agression de forme *indirecte/sociale* sont de plus en plus documentés, mais encore peu reconnus dans les milieux scolaires. Il s'agit de comportements de manipulation qui visent à saboter les relations interpersonnelles et la vie sociale d'un jeune. L'agression *indirecte/sociale* inclut le commérage, la propagation de rumeurs ou de commentaires blessants à propos d'une tierce personne, la trahison de confidences ou encore les tentatives pour convaincre les pairs d'exclure quelqu'un du groupe (Coyne, Archer et Eslea, 2006; Verlaan, Déry et Boutin, 2012). Par des moyens détournés, ceux qui recourent à ce type de conduites négatives créent des situations d'exclusion et d'isolement chez certains élèves, en utilisant les pairs comme moyen de propagation de messages désobligeants (Björkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen, 1992). Ces agressions qui visent la vie sociale de la personne ciblée peuvent engendrer une souffrance et une détresse souvent plus grandes que l'agression physique, et ce, tant chez les

garçons que chez les filles (Card, Stucky, Sawalani et Little, 2008; Paquette et Underwood, 1999). Ce type d'isolement social accentue le sentiment de solitude et d'impuissance chez l'élève exclu et affecte son adaptation scolaire. Privé du soutien de ses pairs, il devient encore plus vulnérable aux autres types d'agression en milieu scolaire. Puisque les recherches ont rapporté la présence de ces actes d'agression relationnelle et sociale en milieu scolaire (Björkqvist, Lagerspetz et al., 1992; Crick et Grotpeter, 1995), notre enquête a donc aussi porté sur cette forme d'agression.

Aggression de forme INDIRECTE/MATÉRIELLE

S'en prendre aux biens d'autrui (ex. : vols, bris) ou aux biens collectifs d'une communauté ou d'un organisme (vandalisme) constitue une forme d'agression qu'on qualifiera d'indirecte parce qu'elle représente une atteinte à la propriété. Cette forme d'agression affecte l'intégrité morale d'un individu considérant les conséquences qui peuvent s'en suivre (ex. : implication financière, inquiétude, crainte, etc.). En milieu scolaire, les élèves ont l'habitude d'apporter différents objets personnels (ex. : iPod, téléphones cellulaires, argent, etc.), courant ainsi le risque de vols ou de bris. Par ailleurs, les actes de vandalisme peuvent aussi affecter ou expliquer la qualité du climat d'une école. Selon Benbenishty et Astor (2005), ainsi que Cohen, McCabe et al., (2009), le maintien de la qualité physique des lieux d'un établissement est une caractéristique retrouvée dans les établissements scolaires ayant un taux plus faible de violence. En raison de ces implications et des possibles conséquences pouvant affecter les élèves et le personnel scolaire, les agressions de forme *indirecte/matérielle* ont été considérées dans cette enquête.

Aggression de forme INDIRECTE/ÉLECTRONIQUE (cyberagression)

L'utilisation des technologies de l'information par les jeunes est devenue aujourd'hui un mode de communication entre eux et aussi avec le reste du monde. Il faut reconnaître les avancées de cette technologie qui leur ouvrent des portes qui étaient inaccessibles à la génération précédente. Cependant, la façon dont les jeunes s'en servent préoccupe tant les parents que le personnel scolaire, compte tenu des conséquences parfois très graves que peuvent entraîner les communications sur le Web (Blaya, 2013; Cassidy, Jackson et Brown, 2009).

Des tragédies ont été rapportées dans les médias relatant des situations de cyberagression qui ont eu des conséquences graves et parfois dramatiques chez des adolescents qui en ont été la cible. Très jeunes, les enfants ont l'opportunité d'avoir en leur possession ce type de matériel et ils en font usage avec les connaissances qu'on leur a fournies (ou pas) et parfois sans avoir toute la maturité

pour comprendre la portée des conséquences de leurs *cybergestes*. C'est pour avoir un portrait plus précis de la situation que les élèves du secondaire ont été questionnés sur ce qu'ils vivent concernant leur exposition aux médias sociaux, à la téléphonie ou à d'autres formes de technologie de l'information mises à leur disposition.

Agression À CONNOTATION SEXUELLE

Parce que la question de l'homophobie est de plus en plus discutée en milieu scolaire, les chercheurs ont ajouté au modèle théorique testé, une forme dite à connotation sexuelle. Même à l'école primaire, il arrive que les enfants adoptent entre eux des comportements dits à connotation sexuelle portant atteinte à la dignité de celui ou de celle qui en est la cible. En raison de leur caractère dégradant ou humiliant, ces actes sont considérés comme étant des agressions lorsqu'ils créent une situation intimidante, hostile ou offensante, lorsqu'ils sont non désirés et qu'ils rendent mal à l'aise la personne ciblée. Ils peuvent être de forme *directe* (ex. : voyeurisme, baisers forcés, gestes sexuellement provocateurs, commentaires, blagues ou insultes à caractère homophobe, propos fondés sur le sexe d'une personne ou encore sur son orientation sexuelle) ou *indirecte* (ex. : propagation de photos indécentes sur Internet, atteinte à la réputation par de fausses rumeurs à caractère sexuel).

Dans les écoles, il n'est pas rare que les brimades entre élèves fassent allusion à l'orientation sexuelle d'un des leurs, utilisant des propos visant particulièrement l'homosexualité (Benton, 2003; Poteat et Espelage, 2007; Van Wormer et McKinney, 2003). Ce type de comportement commence à s'observer vers l'âge de 10 ans, bien avant que le jeune ne se soit questionné sur son orientation sexuelle. Le groupe social le plus affecté par les manifestations d'homophobie serait celui des adolescents (Walls, Kane et Wisneski, 2010). Dans les faits, les propos traitant de l'identité et de l'orientation sexuelle (vraie ou supposée), même si l'intention n'est pas toujours malveillante (ex. : blagues), ont souvent pour conséquence de marquer la discrimination et l'exclusion d'un pair (Bontempo et D'Augelli, 2002). Ces épithètes, loin d'être banales, peuvent être préjudiciables aux élèves qui les subissent, d'autant plus que ces comportements irrespectueux se produisent tant à l'école que dans les réseaux sociaux ou sportifs. Ce type de comportement peut être discriminatoire, entraîner un niveau élevé de détresse émotionnelle, d'anxiété, de malaises somatiques ou de stress traumatique et placer en situation de vulnérabilité les jeunes, filles ou garçons.

Il s'agit d'une forme d'atteinte à l'intégrité morale et parfois physique des élèves, pouvant affecter leur désir de venir à l'école et par le fait même, leur persévérance et leur réussite scolaires (Walls et al., 2010). Il importe donc d'en

mesurer l'ampleur des manifestations chez les élèves du secondaire pour diminuer le risque qu'un élève se retrouve stigmatisé et devienne la cible d'agressions à connotation sexuelle, qu'elles soient de forme *directe* (ex. : insultes, menaces ou agressions physiques) ou *indirecte* (ex. : sociale ou électronique).

Fréquence, nature et intensité des agressions subies

Les personnes qui vivent l'une ou l'autre ou une combinaison de ces formes d'agression sont à risque de développer différents types de problèmes selon la nature et la fréquence des atteintes (Blaya, 2006). La recherche suggère qu'être victime à répétition *au moins deux à trois fois par mois* de l'un ou l'autre de ces différents actes d'agression peut avoir des effets néfastes importants sur l'élève (ex. : conséquences personnelles, sociales et scolaires) (Solberg et Olweus, 2003; Vandebosch et Van Cleemput, 2008).

Il faut aussi considérer que selon la sévérité et la portée de l'acte posé, une agression isolée peut entraîner des conséquences graves sur l'individu. C'est le cas par exemple des agressions subies via les nouvelles technologies de l'information. Nul besoin que les propos humiliants ou la propagation d'images compromettantes se produisent à répétition pour comprendre que ces actes peuvent avoir des conséquences très graves sur la personne qui en est victime. Le recours à l'univers virtuel via Internet confère aujourd'hui une dimension qui pérennise l'agression, la véhicule à travers les médias sociaux perpétuant l'atteinte à la victime (Blaya, 2013; Cassidy et al., 2009; Hinduja et Patchin, 2007).



Agressions des élèves par leurs pairs



Pour évaluer les différentes formes d'agression subies par les élèves, des situations sociales pouvant comporter un caractère menaçant ou hostile leur ont

été présentées afin qu'ils puissent indiquer s'ils les avaient vécues : *jamais*¹, *quelques fois (1 à 2 fois)*, *souvent (2 ou 3 fois par mois)* ou *très souvent (1 fois ou plus par semaine)*, et ce, depuis le début de l'année scolaire.

Dans cette sous-section, les énoncés du questionnaire sont regroupés par forme d'agression, mais les résultats sont commentés de manière à dégager les comportements les plus souvent déclarés par les élèves, peu importe la forme qu'ils peuvent prendre. La partie des Tableaux intitulée *Agressions subies au moins 1 fois* permet d'abord d'avoir un aperçu de la proportion d'élèves qui a subi ce type d'agression sans préciser la fréquence à laquelle il l'a vécu; c'est donc le cumul des réponses de ceux qui ont répondu avoir été agressés *quelques fois (1 à 2 fois durant l'année)*, *souvent (2 à 3 fois par mois)* ou *très souvent (1 fois et plus par semaine)* au cours de l'année scolaire. Ces distinctions apparaissaient importantes afin de conserver un point de comparaison avec le plus grand nombre d'études possible, puisque la fréquence avec laquelle les agressions sont rapportées varie d'une recherche à une autre.

Le Tableau 39 présente les résultats obtenus pour toutes les formes d'agression incluses dans le modèle théorique testé, à l'exception des agressions de forme *indirecte/électronique* qui seront présentées un peu plus loin dans une sous-section réservée à l'usage des technologies de l'information par les élèves.

Les agressions à connotation sexuelle, forme ajoutée au modèle théorique par les chercheurs en raison de sa pertinence pour le domaine actuel de l'éducation, seront aussi présentées dans un tableau spécifique.

¹ Dans les tableaux, l'option « jamais » n'est pas présentée, puisque sa valeur est implicite.

Tableau 39. Pourcentage d'élèves du secondaire ayant subi différents types d'agression de la part de leurs pairs (%)

AGRESSIONS DE LA PART DES PAIRS	Agressions subies (au moins 1 fois/année)			Quelques fois (1 à 2 fois/année)			Agressions répétées ¹ /harcèlement Souvent/Très souvent (cumul de 2-3 fois/mois et 1 fois/semaine)		
	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons
INDIRECTE / INSULTES, MENACES									
Insulté ou traité de noms	47,5	46,1	49,7	31,0	32,3	29,1	16,5	13,8	20,6
Apeuré par regard menaçant	19,8	22,5	17,5	15,2	18	11,6	4,6	4,5	5,9
Menacé	10,2	9,0	13,1	7,9	7,4	9,2	2,3	1,6	3,9
Menacé sur le chemin de l'école (piétons)	5,4	5,3	6,3	3,9	4,1	3,8	1,5	1,2	2,5
Menacé pour obtenir quelque chose / taxage	3,0	2,2	4,9	2,0	1,7	2,6	1,0	0,5	2,3
INDIRECTE / SOCIALE									
Cible de commérages pour éloigner les amis	32,5	42	23,6	23,9	31,1	16,5	8,6	10,9	7,1
Cible de tentatives de mise à l'écart	17,4	21,3	13,5	13,7	17,3	9,3	3,7	4,0	4,2
Rejeté raison caractéristique personnelle (ex.: trait physique, personnalité, résultats scolaires)	14,6	16,1	14,3	10,1	11,5	8,8	4,5	4,6	5,5
Cible de messages blessants, fausses rumeurs (pas par internet)	12,5	16,0	9,8	9,9	13,0	6,3	2,6	3,0	3,5
Rejeté / raison ethnique / croyances religieuses	3,0	2,4	4,3	1,7	1,7	1,9	1,3	0,7	2,4
DIRECTE / PHYSIQUE									
Bousculé intentionnellement	25,8	18,6	35,5	19,9	15,3	26,1	5,9	3,3	9,4
Frappé	11,6	6,3	17,7	8,7	5,3	12,3	2,9	1,0	5,4
Agressé et gravement blessé	2,5	1,3	4,2	1,5	0,9	2,2	1,0	0,4	2,0
INDIRECTE / MATÉRIELLE									
Vol d'objets personnels	18,6	16,6	20,9	15,8	14,8	16,6	2,8	1,8	4,3
Bris intentionnel d'objets personnels	10,2	7,8	13,9	8,5	7,1	10,6	1,7	0,7	3,3
Vol d'argent	8,4	7,3	9,4	6,9	6,5	6,8	1,5	0,8	2,6

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école secondaire :

- Plus de 10,0 % des élèves disent subir *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, les types d'agression suivants :
 - 47,5 % : des insultes (ou sont traités de noms) : les garçons autant que les filles²;
 - 32,5 % : des commérages dans le but d'éloigner leurs amis : les filles (42,0 %) davantage que les garçons (23,6 %);

¹ La recherche propose qu'être victime à répétition d'actes d'agression au moins 2 à 3 fois par mois peut avoir des effets néfastes importants sur l'individu, mais qu'une agression isolée peut aussi entraîner des conséquences graves (Blaya, 2013; Solberg et Olweus, 2003; Vandebosch et Van Cleemput, 2008).

² Seuls les écarts de 5,0 % et plus entre les proportions sont rapportés dans ce rapport.

- 25,8 % : des bousculades intentionnelles: les garçons (35,5 %) davantage que les filles (18,6 %);
 - 19,8 % : des regards menaçants d'un pair : les filles (22,5 %) davantage que les garçons (17,5 %);
 - 18,6 % : des vols d'objets personnels : les garçons autant que les filles;
 - 14,6 % : des rejets en raison d'une caractéristique personnelle : les garçons autant que les filles;
 - 17,4 % : des tentatives de mise à l'écart du groupe: les filles (21,3 %) davantage que les garçons (13,5 %);
 - 12,5 % : des messages humiliants ou de fausses rumeurs autrement que par Internet : les filles (16,0 %) davantage que les garçons (9,8 %);
 - 11,6 % : des coups: les garçons (17,7 %) davantage que les filles (6,3 %);
 - 10,2 % : des bris d'objets personnels : les garçons autant que les filles;
 - 10,2 % : des insultes ou des menaces sur le chemin de l'école: les garçons (13,1 %) davantage que les filles (9,0 %).
- Dans une plus faible proportion, les élèves disent être la cible, *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, des agressions suivantes :
 - 8,4 % : de vols d'argent : les garçons autant que les filles;
 - 5,4 % : d'insultes et de menaces sur le chemin de l'école : les garçons autant que les filles;
 - 3,0 % : de menaces dans le but d'obtenir quelque chose (taxage) : les garçons autant que les filles;
 - 3,0 % : de rejets en raison de leur origine ethnique ou de leurs croyances religieuses : les garçons autant que les filles;
 - 2,5 % : de blessures graves suite à une agression: les garçons autant que les filles.
 - C'est surtout à raison *d'une ou deux fois au cours de l'année scolaire* que les élèves rapportent être la cible de ces comportements d'agression.
 - D'autres élèves disent subir de manière répétée (*harcèlement*), soit *au moins deux fois par mois*, les agressions suivantes :
 - 16,5 % : des insultes (ou sont traités de noms) : les garçons (20,6 %) davantage que les filles (13,8 %);
 - 8,6 % : des commérages dans le but d'éloigner leurs amis : les garçons autant que les filles;

- 5,9 % : des bousculades intentionnelles: les garçons (9,4 %) davantage que les filles (3,3 %).
- Aucune distinction n'est observée dans les agressions entre élèves du secondaire selon le milieu socioéconomique de leur école.

Agressions de forme *INDIRECTE/ÉLECTRONIQUE*

Compte tenu des préoccupations actuelles exprimées par la communauté éducative en ce qui a trait à l'utilisation des technologies de l'information par les jeunes d'aujourd'hui, une sous-section lui a été réservée. Les informations présentées dans le Tableau 40 renseignent sur l'utilisation de ces technologies par les élèves, alors que les résultats concernant les types d'agression de forme *indirecte/électronique* (forme incluse dans le modèle théorique) sont présentés dans le Tableau 41.

Tableau 40. Usage des technologies de l'information par les élèves du secondaire (%)

	Total	Filles	Garçons
Je possède un téléphone cellulaire ou autre appareil électronique pouvant recevoir/envoyer messages texte	76,5	82,6	68,7
À la maison, je peux accéder librement à Internet sans surveillance d'un adulte	94,1	94,1	93,1
À l'école, je peux accéder librement à Internet sans surveillance d'un adulte	39,5	38,2	41,7

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école secondaire :

- Un peu plus de trois élèves sur quatre disent posséder un téléphone cellulaire ou un autre appareil électronique pouvant recevoir/envoyer des messages texte; une plus grande proportion de filles que de garçons en possède un.
- Plus de neuf élèves sur dix déclarent avoir accès librement à Internet à la maison sans surveillance d'un adulte, et ce, autant les filles que les garçons.
- L'accès libre à Internet à l'école sans surveillance d'un adulte est déclaré par près de 40,0 % des élèves, et ce, tant par les filles que par les garçons.

La mise à disponibilité de ce matériel technologique et la façon dont les élèves s'en servent ne sont pas sans répercussion sur leur vie sociale : ce nouveau mode de communication fait maintenant partie de leur quotidien.

Le Tableau 41 indique dans quelles mesures certains élèves peuvent subir ce qu'on appelle de la *cyberagression* au cours d'une année scolaire.

Tableau 41. Pourcentage d'élèves du secondaire ayant subi des agressions de forme *indirecte/électronique (cyberagression)* de la part de leurs pairs (%)

AGRESSIONS DE LA PART DES PAIRS	Agressions subies (au moins 1 fois / année)			Quelques fois (1 à 2 fois / année)			Agressions répétées ¹ /cyberharcèlement Souvent / Très souvent (cumul de 2-3 fois / mois et 1 fois / semaine)		
	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons
INDIRECTE / ÉLECTRONIQUE									
Cible de messages humiliants, fausses rumeurs sur internet (ex.: Facebook)	10,0	11,8	9,4	7,7	9,2	6,6	2,3	2,6	2,8
Cible d'insultes menaces par courriel	9,1	12,2	6,6	7,0	9,9	4,2	2,1	2,3	2,4
Cible d'insultes menaces par cellulaire, texto	7,8	10,2	5,8	6,1	8,2	3,7	1,7	2,0	2,1

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école secondaire :

- *Au moins une fois au cours de l'année*, les élèves disent être la cible des agressions suivantes :
 - 10,0 % : de messages humiliants et de fausses rumeurs sur Internet : les garçons autant que les filles;
 - 9,1 % : d'insultes ou de menaces par courriel : les filles (12,2 %) davantage que les garçons (6,6 %);
 - 7,8 % : d'insultes ou de menaces par téléphone cellulaire ou par message texte : les filles (10,2 %) davantage que les garçons (5,8 %).
- C'est surtout à raison *d'une ou deux fois dans l'année* que la plupart des élèves rapportent ces situations.
- Aucune distinction n'est observée dans les agressions entre élèves du secondaire selon le milieu socioéconomique de leur école.

¹ *Qu'il s'agisse d'actes d'agression isolés ou commis de façon répétitive, les gestes de cyberagression véhiculés à travers Internet et les médias sociaux, aggravent et pérennisent l'atteinte à la victime (Blaya, 2013; Cassidy, Jackson et Brown, 2009; Hinduja et Patchin, 2007).*

Agressions à CONNOTATION SEXUELLE

Cette section présente les résultats obtenus aux énoncés traitant spécifiquement de comportements négatifs à connotation sexuelle. Ces types de comportement sont de plus en plus considérés en milieu scolaire, mais comme ils peuvent se produire sous plusieurs formes, il a été jugé utile de regrouper dans un même tableau, tous les énoncés s'y rapportant.

Les résultats présentés dans le Tableau 42 indiquent qu'en moyenne dans une école secondaire :

- *Au moins une fois durant l'année scolaire, 18,3 % des élèves disent se faire traiter de pédale, fif, fifi, tapette ou gouine; les garçons (27,7 %) davantage que les filles (11,0 %).*
- *Dans une plus faible proportion, au moins une fois au cours de l'année scolaire les élèves disent être la cible des agressions suivantes :*
 - *7,2 % : de gestes ou de mots déplacés à connotation sexuelle : les garçons autant que les filles;*
 - *3,9 % : de baisers forcés : les garçons autant que les filles;*
 - *3,4 % : de tentatives de retrait de leurs vêtements : les garçons (6,0 %) davantage que les filles (1,8 %);*
 - *1,8 % : de rejets en raison de leur orientation sexuelle : les garçons autant que les filles;*
 - *1,1 % : de coups en raison de leur orientation sexuelle : les garçons autant que les filles.*
- *Lorsque les élèves rapportent ces situations, c'est surtout à raison d'une ou deux fois au cours de l'année scolaire qu'elles seraient survenues.*
- *Des élèves disent subir certains de ces types d'agression de manière répétée (harcèlement). C'est notamment le cas pour 6,4 % d'entre eux qui disent se faire traiter de pédale, fif, fifi, tapette ou gouine et ce, au moins deux à trois fois par mois pendant l'année scolaire : les garçons (11,3 %) davantage que les filles (2,7 %). Il s'agit ici du comportement à connotation sexuelle subi à répétition le plus rapporté par les élèves.*
- *Aucune distinction n'est observée pour ces types d'agression selon le milieu socioéconomique de l'école des répondants.*

Tableau 42. Pourcentage d'élèves du secondaire ayant subi des agressions à connotation sexuelle de la part des pairs (%)

AGRESSIONS DE LA PART DES PAIRS	Agressions subies (au moins 1 fois / année)			Quelques fois (1 à 2 fois / année)			Agressions répétées ¹ /harcèlement Souvent / Très souvent (cumul de 2-3 fois / mois et 1 fois / semaine)		
	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons
À CONNOTATION SEXUELLE									
Traité de pédale, fif, fifi, tapette ou gouine	18,3	11,0	27,7	11,9	8,3	16,4	6,4	2,7	11,3
Cible de gestes, mots déplacés connotation sexuelle	7,2	8,1	7,8	4,9	6,1	3,8	2,3	2,0	4,0
Baisers forcés	3,9	3,5	5,3	2,1	2,8	1,8	1,8	0,7	3,5
Cible de tentatives de retrait vêtements	3,4	1,8	6,0	1,8	1,2	2,6	1,6	0,6	3,4
Rejeté raison orientation sexuelle	1,8	1,4	3,0	0,8	0,7	0,8	1,0	0,7	2,2
Frappé /raison orientation sexuelle	1,1	0,4	2,4	0,4	0,2	0,6	0,7	0,2	1,8



Agressions des élèves par un adulte de l'école



Moins souvent discutées, les agressions des adultes de l'école envers les élèves font cependant partie des comportements négatifs parfois observés en milieu scolaire. Même s'ils surviennent peu fréquemment, il convient de mesurer le phénomène afin d'en estimer son importance à sa juste valeur.

Les élèves ont été invités à répondre à la consigne suivante : *Indique combien de fois tu as vécu personnellement chacune des situations suivantes depuis le début de l'année scolaire.*

¹ La recherche propose qu'être victime à répétition d'actes d'agression au moins 2 à 3 fois par mois peut avoir des effets néfastes importants sur l'individu, mais qu'une agression isolée peut aussi entraîner des conséquences graves (Blaya, 2013; Solberg et Olweus, 2003; Vandebosch et Van Cleemput, 2008).

Les indicateurs choisis pour évaluer cet aspect de la vie scolaire ne comportent que des énoncés relatifs aux agressions de forme *directe* et les résultats sont présentés dans le Tableau 43.

Tableau 43. Pourcentage d'élèves du secondaire ayant subi des agressions de la part d'un adulte de l'école (%)

AGRESSIONS DE LA PART DU PERSONNEL SCOLAIRE	Agressions subies (au moins 1 fois / année)			Quelques fois (1 à 2 fois / année)			Agressions répétées ¹ /harcèlement Souvent / Très souvent (cumul de 2-3 fois / mois et 1 fois / semaine)		
	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons
Cris ou sacres	19,3	16,5	22,9	14,9	13,6	16,3	4,4	2,9	6,6
Regards méprisants	19,1	19,4	18,9	14,4	15,7	13,1	4,7	3,7	5,8
Humiliations verbales	11,6	10,8	12,8	8,9	9,1	8,6	2,7	1,7	4,2
Ignorance d'un l'adulte lorsque ridiculisé ou insulté	8,8	8,2	10,4	6,4	6,6	6,3	2,4	1,6	4,1
Bousculades	3,4	1,8	5,9	2,1	1,3	3,1	1,3	0,5	2,8
Ignorance d'un adulte lorsque menacé ou frappé	3,3	1,9	5,7	2,0	1,4	2,7	1,3	0,5	3,0
Coups	2,1	0,8	4,1	0,9	0,4	1,5	1,2	0,4	2,6

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école secondaire :

- Les élèves rapportent principalement être la cible de ces types d'agression, *au moins une fois au cours de l'année scolaire*:
 - 19,3 % : de cris ou de sacres : davantage les garçons (22,9 %) que les filles (16,5 %);
 - 19,1 % : de regards méprisants : autant les garçons que les filles²;
 - 8,8 % : de l'ignorance d'un adulte alors qu'ils se font ridiculiser ou insulter : autant les garçons que les filles;
 - 11,6 % : d'humiliations verbales : autant les garçons que les filles.
- C'est surtout à raison *d'une ou deux fois au cours de l'année scolaire* que ces situations sont rapportées par les élèves.

¹ La recherche propose qu'être victime à répétition d'actes d'agression au moins 2 à 3 fois par mois peut avoir des effets néfastes importants sur l'individu, mais qu'une agression isolée peut aussi entraîner des conséquences graves (Blaya, 2013; Solberg et Olweus, 2003; Vandebosch et Van Cleemput, 2008).

² Seuls les écarts de 5,0 % et plus entre les proportions sont rapportés dans ce rapport.

- Jusqu'à 4,7 % des élèves disent subir à répétition, soit *au moins deux fois par mois*, des cris et des sacres, des regards méprisants ou des humiliations verbales de la part d'un adulte de l'école.
- Les filles rapportent principalement, par ordre d'importance, être la cible de regards méprisants, de cris et de sacres et d'humiliations verbales, alors que les garçons disent d'abord subir les cris et les sacres, les regards méprisants, et les humiliations verbales.
- Aucune distinction n'est observée pour ces types d'agression selon le milieu socioéconomique de l'école des répondants.



Agressions des élèves telles que perçues par les parents



Les parents sont très rarement interrogés quant à leurs perceptions des différents types d'agression que peut subir leur enfant à l'école. Puisqu'ils sont des partenaires incontournables avec lesquels les milieux scolaires doivent collaborer en contexte de prévention et de gestion de la violence, la dimension *agressions des élèves telles que perçues par les parents* a été ajoutée par les chercheurs au modèle théorique analysé.

Les parents des élèves de la 1^{re} à la 5^e secondaire ont été invités à répondre à la question suivante : *Combien de fois votre enfant ou quelqu'un d'autre de l'école vous a rapporté l'une de ces situations depuis le début de l'année scolaire.*

Les résultats présentés dans le Tableau 44 indiquent qu'en moyenne dans une école secondaire :

- 10,0 % et plus de parents rapportent que leur enfant est la cible, *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, des agressions suivantes de la part de leurs pairs :

- 43,1 % : d'insultes (ou sont traités de noms);
 - 31,2 % : de bousculades intentionnelles;
 - 19,5 % : de rejets en raison d'une caractéristique personnelle (ex. : trait physique, personnalité, résultats scolaires);
 - 17,9 % : de tentatives de mise à l'écart du groupe;
 - 17,4 % : se fait traiter de noms à connotation sexuelle (ex. : *pédale, fif, fifi, tapette ou gouine*);
 - 14,6 % : de vols d'objets personnels;
 - 13,6 % : de messages blessants ou de fausses rumeurs à l'école autrement que sur Internet.
- Concernant la perception qu'ont les parents de la victimisation de leur enfant à l'école, quelques distinctions apparaissent selon le milieu socioéconomique de l'école des répondants :
 - ⇒ *En milieu défavorisé*, les parents disent davantage que leur adolescent subit *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, ces types d'agression de la part de leurs pairs :
 - des bousculades intentionnelles : en milieu défavorisé (40,3 %), favorisé (33,7 %) et moyen (32,2 %);
 - des insultes (ou sont traités de noms) : en milieu défavorisé (49,9 %) et favorisé (44,6 %);¹
 - se fait traiter de noms à connotation sexuelle : (ex. : *pédale, fif, fifi, tapette ou gouine* : en milieu défavorisé (23,2 %) et moyen (17,9 %).

Les résultats présentés dans le Tableau 45 indiquent que les agressions déclarées par les parents concordent en partie avec celles rapportées par les élèves, mais diffèrent sur quelques points.

¹ Seuls les écarts de 5,0 % et plus entre les proportions sont rapportés dans ce rapport.

Tableau 44. Pourcentage d'élèves du secondaire ayant subi des agressions selon la perception des parents (%)

AGRESSIONS SELON LA PERCEPTION DES PARENTS	Agressions subies (au moins 1 fois/année)	Quelques fois (1 à 2 fois/année)	Agressions répétées ¹ /harcèlement
			Souvent/Très souvent (cumul de 2-3 fois/mois et 1 fois/semaine)
DIRECTE/INSULTES, MENACES			
Insulté ou traité de noms	43,1	32,7	10,4
Menacé par un groupe de jeunes	5,5	4,3	1,2
Menacé pour obtenir quelque chose (taxage)	4,8	3,5	1,3
Forcé de faire quelque chose contre son gré	2,9	2,3	0,6
DIRECTE/PHYSIQUE			
Bousculé intentionnellement	31,2	26,4	4,8
Frappé (coups)	8,9	7,8	1,1
Mordu ou giflé	2,2	1,8	0,4
Agressé et gravement blessé	1,0	0,7	0,3
INDIRECTE/SOCIALE			
Rejeté /raison caractéristique personnelle (ex.: trait physique, personnalité, résultats scolaires)	19,5	14,5	5,0
Cible de tentatives pour tenir à l'écart	17,9	14,2	3,7
Cible de messages blessants, fausses rumeurs (pas sur Internet)	13,6	11,2	2,4
Rejeté/raison ethnique/croyances religieuses	2,5	1,7	0,8
INDIRECTE/ÉLECTRONIQUE			
Cible de messages humiliants, fausses rumeurs sur internet (ex.: Facebook)	9,2	7,8	1,4
Cible d'insultes menaces par cellulaire, texto	8,9	7,2	1,7
Cible d'insultes menaces par courriel	6,5	5,6	0,9
INDIRECTE/MATÉRIELLE			
Vol d'objets personnels	14,6	13,2	1,4
Bris intentionnel d'objets personnels	5,6	4,9	0,7
Vol d'argent	3,8	3,3	0,5
Vol de dîner/ collation	2,2	1,8	0,4
DIRECTE/À CONNOTATION SEXUELLE			
Traité de pédale, fif, fifi, tapette ou gouine	17,4	13,0	4,4
Cible de gestes, mots déplacés connotation sexuelle	8,1	6,7	1,4
Cible de tentative de retrait de vêtement	0,9	0,7	0,2
DIRECTE/PAR UN ADULTE DE L'ÉCOLE			
Cible de mots humiliants	12,0	10,5	1,5
Cible de cris ou de sacres	11,8	10,6	1,2
Ignoré par un adulte lorsque malmener par d'autres élèves	6,1	5,2	0,9
Bousculé intentionnellement	1,1	0,6	0,5
Frappé (coups)	0,4	0,1	0,3

¹ La recherche propose qu'être victime à répétition d'actes d'agression au moins 2 à 3 fois par mois peut avoir des effets néfastes importants sur l'individu, mais qu'une agression isolée peut aussi entraîner des conséquences graves (Blaya, 2013; Solberg et Olweus, 2003; Vandebosch et Van Cleemput, 2008).

Tableau 45. Perceptions de parents et d'élèves sur les agressions subies à l'école secondaire (%)

	<i>Agressions répétées² /harcèlement</i>			
	Quelques fois (1 ou 2 fois/année)		Souvent/Très souvent (cumul de 2-3 fois/mois et 1 fois/semaine)	
	Parents secondaire	Élèves secondaire	Parents secondaire	Élèves secondaire
DIVERSES FORMES D'AGRESSION				
Insulté ou traité de noms	32,7	31,0	10,5	16,5
Bousculé intentionnellement	26,4	19,9	4,8	5,9
Tentative de mise à l'écart	14,2	13,7	3,7	3,7
Frappé	7,8	8,7	1,1	2,9
Vol d'objets personnels	13,2	15,8	1,4	2,8
Traité de noms à connotation sexuelle (ex. : pédale, fif, fifi, tapette ou gouine)	13,0	11,9	4,4	6,4
Cible de messages humiliants, fausses rumeurs sur internet (ex.: Facebook)	7,8	7,7	1,4	2,3
Humiliations verbales d'un adulte	10,5	8,9	1,5	2,7
Ignoré par adulte alors qu'il se faisait malmener	5,2	6,4	0,9	2,4
Cris ou sacres d'un adulte	10,6	14,9	1,2	4,4

- Les parents et les élèves perçoivent dans des proportions similaires, que se produisent *une à deux fois au cours de l'année scolaire*, les situations suivantes :
 - des insultes (ou traités de noms) par les pairs : déclaré par 32,7 % des parents et 31,0 % des élèves;
 - des tentatives de mise à l'écart : parents (14,2 %), élèves (13,7 %);
 - des coups: parents (7,8 %), élèves (8,7 %);
 - des humiliations verbales de la part d'un adulte de l'école : parents (10,5 %), élèves (8,9 %);
 - des cris ou des sacres d'un adulte de l'école envers un élève : parents (10,6 %), élèves (14,9 %);
 - des vols d'objets personnels : parents (13,2 %), élèves (15,8 %);
 - se faire traiter de noms connotation sexuelle (ex. : *pédale, fif, fifi, tapette ou gouine*) : parents (13,0 %), élèves (11,9 %);

² La recherche propose qu'être victime à répétition d'actes d'agression au moins 2 à 3 fois par mois peut avoir des effets néfastes importants sur l'individu, mais qu'une agression isolée peut aussi entraîner des conséquences graves (Blaya, 2013; Solberg et Olweus, 2003; Vandebosch et Van Cleemput, 2008).

- des messages humiliants et de fausses rumeurs sur Internet (ex. : Facebook) : parents (7,8 %), élèves (7,7 %);
 - l'ignorance d'un adulte de l'école alors qu'un élève se fait malmener : parents (5,2 %), élèves (6,4 %).
- La perception des parents et des élèves diffère cependant sur deux aspects :
 - dans une proportion de 26,4 %, les parents rapportent que leur adolescent est la cible de bousculades intentionnelles de la part des pairs *une ou deux fois au cours de l'année* : les élèves sont 19,9 % à déclarer subir ce comportement;
 - dans une proportion de 10,5 %, les parents déclarent que leur adolescent reçoit des insultes et est traité de noms à répétition (*harcèlement*) *au moins deux fois par mois* : les élèves sont 16,5 % à rapporter ce comportement.



Agressions du personnel scolaire

Pour remplir la mission éducative qui leur est confiée, les membres du personnel scolaire ont différents rôles à jouer au sein de l'établissement et auprès des élèves, qu'ils soient enseignants, professionnels ou qu'ils occupent d'autres types d'emploi. Ils se retrouvent souvent dans une position d'autorité et sont appelés à gérer les comportements des élèves. Les agressions auxquelles ils sont susceptibles de devoir répondre peuvent provenir des élèves, mais aussi des collègues et des parents avec lesquels ils doivent collaborer. Dans cette sous-section, différents types d'agression subis par le personnel scolaire sont présentés, en distinguant ceux rapportés par les enseignants versus ceux déclarés par leurs collègues des autres corps d'emploi.

Tous les membres du personnel scolaire ont été invités à répondre à la consigne suivante : *Indiquez combien de fois vous avez vécu personnellement les situations suivantes depuis le début de l'année scolaire.*



Agressions du personnel scolaire par les élèves



Dans le cadre de leurs fonctions, les membres du personnel scolaire peuvent subir des comportements négatifs de la part des élèves. La littérature mentionne que les enseignants sont particulièrement exposés à des situations imprévisibles qui peuvent dégénérer en agressions de toutes sortes (Martin et al., 2004). Des chercheurs suggèrent même que ces derniers font partie du groupe de travailleurs le plus susceptible de subir des actes violents en milieu de travail (Chappell et Di Martino, 2000; Hakanen et al., 2006; Jolly, 2009). Les informations présentées dans le Tableau 46 indiquent la fréquence à laquelle les membres du personnel scolaire participant à la présente enquête ont déclaré avoir été exposés à différents types d'agression de la part des élèves.

Les résultats présentés dans le Tableau 46 indiquent qu'en moyenne dans une école secondaire :

- 66,9 % du personnel scolaire déclare *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, être la cible d'impolitesses ou d'insultes de la part des élèves. Pour près de la moitié d'entre eux (51,6 %), c'est à raison *d'une ou deux fois au cours de l'année scolaire* que ces comportements se produiraient, alors que 15,3 % déclarent les subir à répétition, soit *plus de deux fois par mois*.
- Comparés à leurs collègues des autres corps d'emploi (55,6 %), les enseignants (73,5 %) rapportent davantage *au moins une fois au cours de l'année* être la cible d'impolitesses. Pour 54,4 % des enseignants et 44,4 % de leurs collègues, ces impolitesses se produiraient surtout à *une ou deux reprises au cours de l'année scolaire*. C'est aussi dans une proportion plus élevée (18,1 %) que les enseignants rapportent subir des impolitesses à une fréquence *souvent/très souvent*, comparativement aux collègues des autres corps d'emploi (11,2 %).

Tableau 46. Pourcentage des membres du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part des élèves du secondaire (%)

	Agressions subies (au moins 1 fois/année)			Quelques fois (1 à 2 fois/année)			Agressions répétées ¹ /harcèlement Souvent/Très souvent (cumul de 2-3 fois/mois et 1 fois/semaine)		
	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*
AGRESSIONS DE LA PART DES ÉLÈVES									
Impolitesses (insultes, grossièretés, etc.)	66,9	73,5	55,6	51,6	55,4	44,4	15,3	18,1	11,2
Menaces	11,4	12,8	9,6	10,3	11,4	8,9	1,1	1,4	0,7
Cible de fausses rumeurs /propos humiliants à l'école (autrement que par Internet)	8,0	9,7	5,3	7,1	8,5	5,0	0,9	1,2	0,3
Bris de biens personnels	7,1	9,0	2,5	6,0	7,9	2,1	1,1	1,1	0,4
Bousculades	6,7	8,0	4,2	6,3	7,6	4,0	0,4	0,4	0,2
Propos ou gestes à connotation sexuelle	6,4	7,5	4,4	5,7	6,8	3,9	0,7	0,7	0,5
Messages humiliants via Internet (ex.: Facebook ou autres)	4,4	5,1	1,9	4,1	4,7	1,9	0,3	0,4	0,0
Messages humiliants par courriel	1,4	1,4	1,1	1,2	1,2	1,0	0,2	0,2	0,1
Coups	1,5	1,7	1,5	1,3	1,5	1,4	0,2	0,2	0,1
Menaces avec un objet (ex. : arme, bâton, mobilier)	0,5	0,3	0,7	0,4	0,2	0,6	0,1	0,1	0,1

- Les membres du personnel scolaire rapportent aussi être la cible d'autres types d'agression *au moins une fois au cours de l'année scolaire* :
 - 8,0 % : de rumeurs ou de propos humiliants à l'école;
 - 11,4 % : de menaces;
 - 7,1 % : de bris d'objets personnels;
 - 6,7 % : de bousculades intentionnelles;
 - 6,4 % : de propos ou de gestes à connotation sexuelle;
 - 4,4 % : de messages humiliants via Internet (ex. : Facebook ou autres);
 - 1,5 % : de coups.
- Lorsque déclarés, ces comportements surviendraient surtout à *une ou deux reprises au cours de l'année scolaire*.

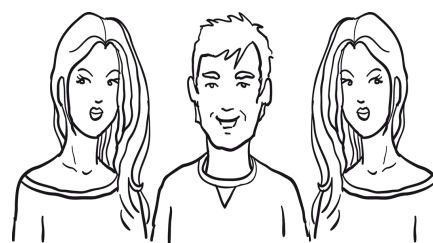
¹ La recherche propose qu'être victime à répétition d'actes d'agression au moins 2 à 3 fois par mois peut avoir des effets néfastes importants sur l'individu, mais qu'une agression isolée peut aussi entraîner des conséquences graves (Blaya, 2013; Solberg et Olweus, 2003; Vandebosch et Van Cleemput, 2008).

- Les comportements de *cyberagression* par un élève se produisent exceptionnellement, puisque rapportés par moins de 1,9 % du personnel scolaire, sans distinction entre les enseignants et leurs collègues des autres corps d'emploi.
- La distinction¹ la plus importante entre les enseignants (9,0 %) et les autres membres du personnel scolaire (2,5 %) se situe à l'énoncé: *un élève a détruit un de mes biens personnels*.
- Lorsque ces situations d'agression de la part des élèves sont rapportées *au moins une fois au cours de l'année* par le personnel scolaire, quatre distinctions s'observent selon le milieu socioéconomique dans lequel se situe l'école des répondants :
 - ⇒ *En milieu défavorisé le personnel scolaire rapporte moins subir les comportements suivants :*
 - des impolitesses ou des insultes : en milieu défavorisé (68,4 %), moyen (73,7 %) et favorisé (73,6 %);
 - des propos ou des gestes à connotation sexuelle : en milieu défavorisé (3,7 %), moyen (9,9 %) et favorisé (8,8 %);
 - des menaces : en milieu défavorisé (12,6 %) et favorisé (18,0 %)².
 - ⇒ *En milieu favorisé, le personnel scolaire rapporte davantage être la cible de messages humiliants de la part des élèves via Internet (7,8 %), comparativement à celui de milieu moyen (3,7 %) et défavorisé (2,7 %).*

¹ Seuls les écarts de 5,0 % et plus entre les proportions sont rapportés dans ce rapport.



Agressions entre collègues



La littérature rapporte que les enseignants qui développent des relations interpersonnelles positives avec leurs collègues (ex. : soutien, collaboration) jouissent d'une meilleure santé psychologique et utilisent des pratiques éducatives plus adéquates (Browsers, Tomic et Boluijt, 2011; Pas, Bradshaw et Hershfeldt, 2011).

Comme dans d'autres milieux de travail, les membres du personnel scolaire subissent différents types d'agression de la part de leurs collègues (Girard, Laliberté et Dompierre, 2003). Cet aspect a toutefois été peu étudié par les chercheurs qui ont procédé à l'analyse des manifestations de la violence dans les écoles.

Dans la présente enquête, l'ensemble du personnel scolaire a donc été questionné sur le sujet, en répondant à la consigne : *Indiquez combien de fois vous avez vécu personnellement chacune des situations suivantes depuis le début de l'année scolaire.*

Les résultats présentés dans le Tableau 47 indiquent qu'en moyenne dans une école secondaire :

- 11,9 % du personnel scolaire déclare être la cible d'actions détournées de la part d'un autre membre du personnel pour les exclure du groupe de collègues, et ce, *au moins une fois au cours de l'année scolaire*. Il s'agit du comportement d'agression entre collègues le plus souvent rapporté.
- Les membres du personnel scolaire rapportent aussi être la cible d'autres types d'agression de la part des collègues, *au moins une fois au cours de l'année scolaire* :
 - 7,7 % : de sacres et d'insultes de la part d'un collègue;
 - 6,7 % : de propos humiliants;

- 3,8 % : de menaces;
 - 4,0 % : de propos à connotation sexuelle;
 - 0,4 % : d'agressions physiques.
- Lorsque rapportées, c'est surtout à raison d'une ou deux fois au cours de l'année scolaire que ces situations se produiraient.
 - Aucune distinction ne s'observe selon le milieu socioéconomique dans lequel se situe l'école des répondants.

Tableau 47. Pourcentage du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part de collègues à l'école secondaire (%)

	Agressions subies (au moins 1 fois/année)			Quelques fois (1 à 2 fois/année)			Agressions répétées ¹ /harcèlement Souvent/Très souvent (cumul de 2-3 fois/mois et 1 fois/semaine)		
	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*
AGRESSIONS DE LA PART DE COLLÈGUES									
Actions détournées pour m'exclure du groupe de collègues	11,9	11,3	13,6	10,0	9,7	11,2	1,9	1,6	2,4
Insultes et sacres	7,7	6,2	10,2	7,2	5,7	9,8	0,5	0,5	0,4
Propos humiliants	6,7	6,8	6,9	5,8	5,8	5,9	0,9	1,0	1,0
Menaces	3,8	3,7	4,5	3,3	3,0	4,3	0,5	0,7	0,2
Propos à connotation sexuelle	4,0	4,1	3,3	3,6	3,6	2,9	0,5	0,5	0,4
Agression physique	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,4	0,1	0,1	0,0

* Collègues : personnel professionnel + autres personnels

¹ La recherche propose qu'être victime à répétition d'actes d'agression au moins 2 à 3 fois par mois peut avoir des effets néfastes importants sur l'individu, mais qu'une agression isolée peut aussi entraîner des conséquences graves (Blaya, 2013; Solberg et Olweus, 2003; Vandebosch et Van Cleemput, 2008).



Agressions du personnel scolaire de la part des parents



Il arrive que des parents s'en prennent au personnel scolaire, généralement pour manifester leur mécontentement. Ces agressions sont peu fréquentes, mais surviennent en milieu scolaire.

Tableau 48. Pourcentage du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part des parents à l'école secondaire (%)

	Agressions subies (au moins 1 fois/année)			Quelques fois (1 à 2 fois/année)			Agressions répétées ¹ /harcèlement Souvent / Très souvent (cumul de 2-3 fois/mois et 1 fois/semaine)		
	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*
AGRESSIONS DE LA PART DE PARENTS									
Sacres et insultes	16,3	14,5	18,6	15,5	13,7	17,7	0,8	0,8	0,9
Menaces	7,9	7,3	7,9	7,7	7,0	7,7	0,2	0,2	0,2
Messages injurieux par courriel	4,5	5,4	2,1	4,2	4,9	2,1	0,3	0,5	0,0
Agression physique	0,4	0,4	0,0	0,4	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0

* Collègues : personnel professionnel + autres personnels

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école secondaire :

- 16,3 % du personnel scolaire déclare être la cible d'insultes ou de sacres de la part de parents d'élève, *au moins une fois au cours de l'année scolaire*. C'est le type d'agression provenant des parents le plus souvent rapporté par cette catégorie de répondants.

¹ La recherche propose qu'être victime à répétition d'actes d'agression au moins 2 à 3 fois par mois peut avoir des effets néfastes importants sur l'individu, mais qu'une agression isolée peut aussi entraîner des conséquences graves (Blaya, 2013; Solberg et Olweus, 2003; Vandebosch et Van Cleemput, 2008).

- Les membres du personnel scolaire rapportent aussi être la cible d'autres types d'agression de la part des parents, *au moins une fois au cours de l'année scolaire* :
 - 7,9 % : de menaces;
 - 4,5 % : de messages injurieux par courriel;
 - 0,4 % : d'agressions physiques.
- Des distinctions s'observent toutefois selon le milieu socioéconomique des répondants quant au fait d'avoir été la cible d'agressions de la part de parents *au moins une fois durant l'année* :
 - ⇒ *En milieu favorisé*, le personnel scolaire rapporte davantage être la cible de menaces par les parents (14,4 %), comparativement à celui de milieu défavorisé (7,8 %) et moyen (5,9 %).

3.2.4 Lieux à risque dans et autour de l'école



Les lieux à risque dans l'école font référence aux endroits que les élèves et le personnel scolaire identifient comme ceux où il se produit souvent des comportements d'agression. Les élèves du secondaire ont été invités à dire si oui ou non il y avait souvent de la *violence* dans douze lieux précis, situés dans et autour de l'école. Le personnel scolaire devait se prononcer pour dix de ces mêmes lieux, n'ayant pas été interrogé sur la présence de la violence dans le quartier ou encore dans l'équipe sportive des jeunes. Les résultats obtenus pour les élèves et le personnel scolaire sont présentés simultanément à la Figure 18.

Les résultats présentés dans la Figure 18 indiquent qu'en moyenne dans une école secondaire :

- Les élèves identifient les lieux où se produisent souvent des agressions comme étant, par ordre d'importance : le terrain de l'école (47,8 %), les corridors (46,8 %), la salle des casiers (43,7 %) et le quartier (28,7 %).

- Les filles et les garçons ont des perceptions très similaires des endroits où se produit la violence.
- Les lieux identifiés à risque par le personnel scolaire sont, par ordre d'importance : la salle des casiers (64,6 %), les transports scolaires (57,9 %), le terrain de l'école (53,7 %) et les corridors (50,9 %).

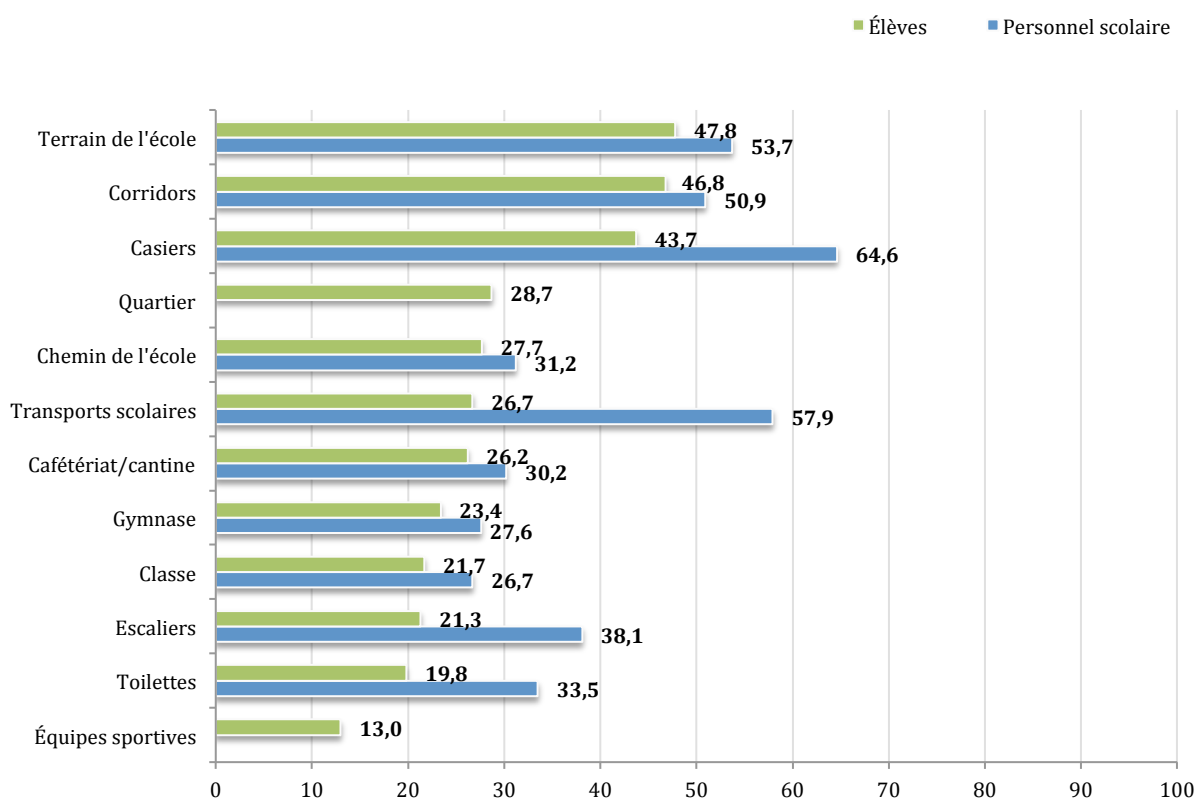


Figure 18. Pourcentage du personnel scolaire et des élèves du secondaire qui ont déclaré voir souvent de la violence dans ces lieux (%)

- Les différentes catégories de personnel scolaire (enseignants, professionnels et autres personnels) font consensus quant à ces lieux où surviennent les comportements d'agression au secondaire.
- Les perceptions sont similaires entre les élèves et le personnel scolaire concernant le chemin de l'école, la cantine/cafétéria et le gymnase. Toutefois, les écarts de perception sont cependant parfois très grands, notamment en ce qui concerne les transports scolaires, les casiers, les escaliers et les toilettes; le personnel scolaire nomme beaucoup plus ces lieux comme étant à risque pour les élèves.

- Peu importe leur niveau socioéconomique, les élèves d'une école secondaire nomment dans des proportions similaires, sensiblement les mêmes lieux où se produisent les comportements violents.

3.2.5 Interventions pratiquées en prévention, gestion et évaluation



La qualité des pratiques éducatives est un facteur important qui peut contribuer à réduire le risque que certaines situations génèrent des comportements d'agression dans une école. La nature des interventions, de même que leur application rigoureuse et constante, peuvent expliquer pourquoi certains milieux scolaires réussissent mieux que d'autres à maintenir un climat sain et sécurisant pour tous (Benbenishty et Astor, 2005; Thapa et al., 2012). Galand et Philippot (2005) mentionnent plus précisément que les pratiques préventives adoptées par les enseignants contribuent à désamorcer certains comportements perturbateurs des élèves.

Trois genres d'activités sont reconnues essentielles pour instaurer et maintenir ce type de climat dans une école, soit : les pratiques de prévention (Galand et al., 2004), de gestion des comportements (Walker et al., 2005), de même que les pratiques évaluatives pour mesurer l'efficacité des interventions (Altet, 2001).

Une série d'activités de prévention, de gestion et d'évaluation en contexte de violence à l'école ont été proposées aux répondants afin de connaître leurs pratiques, et la fréquence à laquelle ils effectuent certaines tâches. *Seuls les enseignants et les professionnels de l'école* ont été invités à répondre à la consigne suivante : *Indiquez la fréquence à laquelle il vous est arrivé de pratiquer ces activités au cours des deux dernières années.*

Dans cette sous-section, les résultats présentés dans les figures concernent les interventions pratiquées par l'ensemble du personnel enseignant et professionnel. Les résultats sont par la suite rapportés dans des tableaux, distinguant les types d'activités et leur fréquence selon les corps d'emploi.

Les pratiques préventives

Les activités préventives pratiquées en milieu scolaire ont le potentiel de faire diminuer le risque d'apparition de tout type de conduite négative (Benbenishty et Astor, 2005), contribuant ainsi à rendre la vie plus agréable à l'école (Gittins, 2006). Le personnel enseignant et professionnel s'est prononcé sur neuf types d'intervention préventive qu'ils sont susceptibles d'avoir pratiqués en contexte de prévention de la violence, et ce, *au cours des deux dernières années*.

La Figure 19 offre un aperçu de la répartition de l'ensemble du personnel enseignant et professionnel qui dit avoir pratiqué certains types d'activités. Par la suite, les résultats présentés dans le Tableau 49 précisent la fréquence des activités effectuées plus spécifiquement par les enseignants ou par les professionnels de l'école.

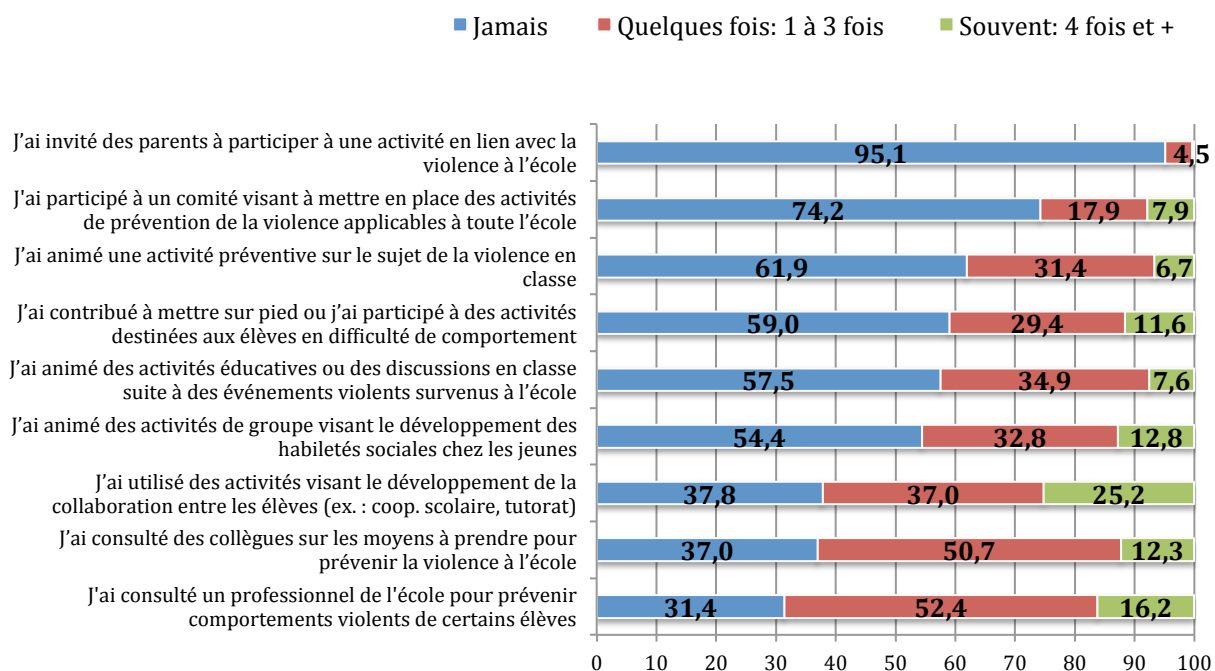


Figure 19. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du secondaire ayant pratiqué des activités préventives au cours des deux dernières années (%)

*Le total égale 100 %; les très petites valeurs n'apparaissent pas dans la figure

Tableau 49. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du secondaire ayant pratiqué des activités préventives *au cours des deux dernières années* (%)

	Activités pratiquées (au moins 1 fois)		Quelques fois (1 à 3 fois)		Souvent (4 fois et plus)	
	Enseignants	Professionnels	Enseignants	Professionnels	Enseignants	Professionnels
ACTIVITÉS PRÉVENTIVES						
J'ai consulté un professionnel de l'école pour prévenir comportements violents de certains élèves	69,6	63,3	53,7	48,7	15,9	14,6
J'ai consulté des collègues sur les moyens à prendre pour prévenir la violence à l'école	62,6	67,2	52,2	46,5	10,4	20,7
J'ai utilisé des activités visant le développement de la collaboration entre les élèves (ex. : coopérative scolaire, tutorat)	64,3	53,4	39,3	34,2	25,0	19,2
J'ai animé des activités de groupe visant le développement des habiletés sociales chez les jeunes	45,1	48,8	33,0	33,9	12,1	14,9
J'ai animé des activités éducatives ou des discussions en classe suite à des événements violents survenus à l'école	45,7	33,2	37,8	26,9	7,9	6,3
J'ai animé une activité préventive sur le sujet de la violence en classe	36,9	40,9	32,0	26,5	4,9	14,4
J'ai contribué à mettre sur pied ou j'ai participé à des activités destinées aux élèves en difficulté de comportement	38,4	61,3	29,5	35,6	8,9	25,7
J'ai participé à un comité visant à mettre en place des activités de prévention de la violence applicables à toute l'école	18,8	55,3	15,5	32,1	4,3	23,2
J'ai invité des parents à participer à une activité en lien avec la violence à l'école	3,0	14,2	2,8	13,3	0,2	0,9

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école secondaire :

- Plus de la moitié du personnel enseignant et professionnel déclare avoir pratiqué *au moins une fois au cours des deux dernières années*, les d'activités suivantes en prévention de la violence :
 - 68,6 % : consulter un professionnel de l'école pour prévenir les comportements violents de certains élèves : les enseignants (69,6 %) davantage que les professionnels (63,3 %); ¹
 - 63,0 % : consulter des collègues sur les moyens à prendre pour prévenir la violence à l'école : les enseignants autant que les professionnels;
 - 62,2 % : utiliser des activités visant le développement de la collaboration entre élèves : les enseignants (64,3 %) davantage que les professionnels (53,4 %);

¹ Seuls les écarts de 5,0 % et plus entre les proportions sont rapportés dans ce rapport.

- 45,6 % : animer des activités de groupe visant le développement des habiletés sociales chez les jeunes : les enseignants (45,1 %) autant les professionnels (48,8 %);
 - 42,5 % : animer des activités éducatives ou des discussions en classe suite à des événements violents survenus à l'école : les enseignants (45,7 %) davantage que les professionnels (33,2 %);
 - 38,1 % : animer une activité préventive sur le sujet de la violence en classe : les enseignants autant que les professionnels;
 - 41,0 % : contribuer à mettre sur pied ou ont participé à des activités destinées aux élèves en difficulté de comportement : les professionnels (61,3 %) davantage que les enseignants (38,4 %).
- Dans une proportion moins grande et *au moins une fois au cours des deux dernières années*, le personnel enseignant et professionnel dit avoir pratiqué les activités suivantes :
 - 25,8 % : participer à un comité visant à mettre en place des activités de prévention de la violence applicables à toute l'école : davantage les professionnels (55,3 %) que les enseignants (19,8 %);
 - 4,9 % : inviter des parents à participer à une activité préventive en lien avec la violence à l'école : les professionnels (14,2 %) davantage que les enseignants 3,0 %).
 - Le personnel enseignant et professionnel mentionne aussi avoir pratiqué certaines activités de prévention plus fréquemment, soit *quatre fois ou plus au cours des deux dernières années* :
 - 16,2 % : consulter un professionnel de l'école pour prévenir les comportements violents de certains élèves; les enseignants autant que les professionnels;
 - 12,3 % : consulter des collègues sur les moyens à prendre pour prévenir la violence à l'école; les professionnels (20,7 %) davantage que les enseignants (10,4 %).
 - Les résultats varient peu d'un milieu socio-économique à l'autre une exception près: l'ensemble du personnel d'une école en milieu défavorisé (56,6 %) dit contribuer davantage que celui de milieu favorisé (50,3 %) ou moyen (49,5 %) à mettre sur pied ou à pratiquer des activités destinées aux élèves en difficulté de comportement.

Les pratiques de gestion

Pour remplir sa mission éducative, le personnel scolaire est appelé à intervenir face à diverses situations à caractère menaçant ou hostile qui peuvent se produire, et ce, même si des mesures préventives ont été mises en place pour en diminuer le risque d'apparition. Les enseignants et les professionnels se sont prononcés sur sept types d'intervention qu'ils sont susceptibles d'avoir pratiqué en contexte de gestion des comportements violents, et ce, depuis les deux dernières années.

La Figure 20 offre un aperçu de la répartition de l'ensemble du personnel enseignant et professionnel qui dit avoir pratiqué ces types d'activités de gestion. Par la suite, les résultats présentés dans le Tableau 50 précisent la fréquence des activités effectuées plus spécifiquement par les enseignants ou par les professionnels de l'école.

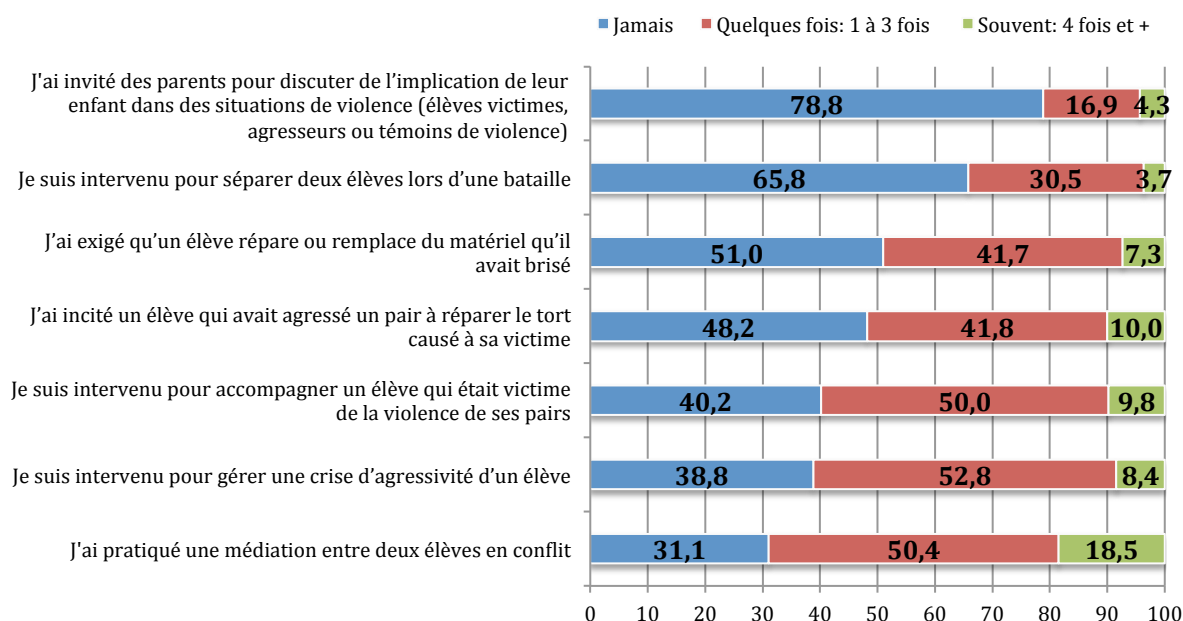


Figure 20. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du primaire ayant pratiqué des activités de gestion des comportements violents au cours des deux dernières années (%)

*Le total égale 100 %; les très petites valeurs n'apparaissent pas dans la figure.

Tableau 50. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du secondaire ayant pratiqué des activités de gestion des comportements violents *au cours des deux dernières années (%)*

	Activités pratiquées (au moins 1 fois)		Quelques fois (1 à 3 fois)		Souvent (4 fois et plus)	
	Enseignants	Professionnels	Enseignants	Professionnels	Enseignants	Professionnels
PRATIQUES DE GESTION DES COMPORTEMENTS VIOLENTS						
J'ai pratiqué une médiation entre deux élèves en conflit	69,3	67,6	54,2	33,6	15,1	34,0
Je suis intervenu pour gérer une crise d'agressivité d'un élève	63,1	51,6	56,2	34,8	6,9	16,8
Je suis intervenu pour accompagner un élève qui était victime de la violence de ses pairs	58,8	62,7	50,3	38,9	7,6	24,8
J'ai exigé qu'un élève répare ou remplace du matériel qu'il avait brisé	52,9	34,5	46,1	26,5	6,8	8,0
J'ai incité un élève qui avait agressé un pair à réparer le tort causé à sa victime	51,4	48,3	42,7	31,1	8,7	17,2
Je suis intervenu pour séparer deux élèves lors d'une bataille	35,3	31,7	32,2	25,7	3,1	6,0
J'ai invité des parents pour discuter de l'implication de leur enfant dans des situations de violence (élèves victimes, agresseurs ou témoins de violence)	18,6	34,2	16,8	17,4	1,8	16,8

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école secondaire :

- Plus de la moitié du personnel enseignant et professionnel dit avoir pratiqué *au moins une fois au cours des deux dernières années*, les activités suivantes en gestion de la violence à l'école :
 - 68,9 % : effectuer une médiation entre deux élèves en conflit : autant les enseignants que les professionnels;
 - 61,2 % : gérer la crise d'agressivité d'un élève : davantage les enseignants (63,1 %) que les professionnels (51,6 %);
 - 59,8 % : accompagner un élève victime de la violence de ses pairs : autant les enseignants que les professionnels;
 - 52,9 % : exiger qu'un élève répare ou remplace du matériel qu'il avait brisé; davantage les enseignants (52,9 %) que les professionnels (34,5 %);
 - 51,8 % : inciter un élève à réparer le tort causé à sa victime; autant les enseignants que les professionnels.
- En moyenne, dans une école secondaire, 21,2 % du personnel enseignant et professionnel dit avoir invité des parents à discuter de l'implication de leur enfant dans une situation de violence *au moins une fois au cours des deux*

dernières années; davantage de professionnels (34,2 %) que d'enseignants (18,6 %). La proportion des professionnels est aussi plus élevée (16,8 %) que celle des enseignants (1,8 %) à dire le faire plus souvent, *soit quatre fois ou plus au cours des deux dernières années*.

- Sur une base plus fréquente, soit *plus de quatre fois au cours des deux dernières années*, les interventions les plus rapportées par l'ensemble des enseignants et des professionnels sont 1) pratiquer la médiation entre deux élèves; 2) intervenir en situation de crise d'agressivité d'un élève; 3) accompagner un élève victime de la violence de ses pairs et 4) inciter un élève qui a agressé un pair à réparer le tort causé à sa victime. Pour ces trois interventions et pour la plupart des autres liées à la gestion des comportements violents, les professionnels sont proportionnellement plus nombreux à dire les pratiquer souvent. Deux exceptions se dégagent cependant : dans des proportions semblables, les enseignants et les professionnels déclarent intervenir fréquemment pour séparer une bataille ou encore pour inciter un élève à réparer le tort causé à sa victime.
- Les résultats varient peu selon le milieu socioéconomique où est située l'école des répondants quant à la pratique de ces activités de gestion des comportements violents à l'école.

Les pratiques évaluatives

Évaluer la situation s'avère une pratique essentielle avant de choisir les interventions qui ont plus de chance de s'avérer efficaces. Dans cette section, quatre questions traitant de pratiques évaluatives en contexte de violence à l'école ont été proposées au personnel professionnel et enseignant, deux d'entre elles étant exclusives au personnel enseignant.

La Figure 21 offre un aperçu de la répartition de l'ensemble du personnel enseignant et professionnel qui dit avoir pratiqué certains types d'activités évaluatives. Par la suite, les résultats présentés dans le Tableau 51 précisent la fréquence des activités effectuées plus spécifiquement par les enseignants ou par les professionnels de l'école.

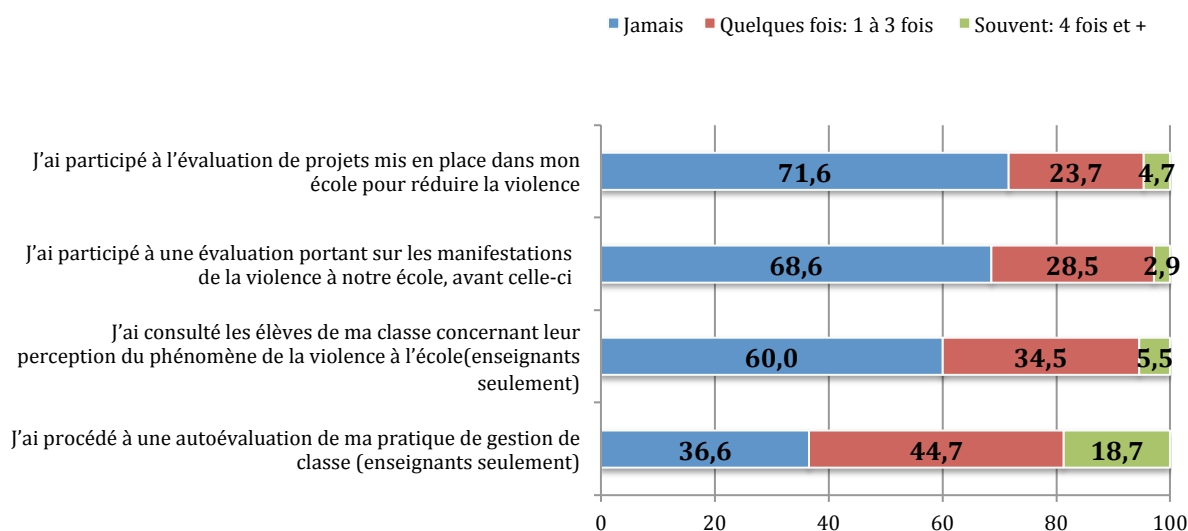


Figure 21. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du secondaire ayant pratiqué des activités d'évaluation au cours des deux dernières années (%)

* Seules les réponses des enseignants apparaissent dans la figure lorsque les questions leur étaient exclusivement adressées.

Tableau 51. Pourcentage du personnel enseignant et professionnel du secondaire ayant pratiqué des activités d'évaluation au cours des deux dernières années (%)

	Activités pratiquées (au moins 1 fois) *		Quelques fois (1 à 3 fois)		Souvent (4 fois et plus)	
	Enseignants	Professionnels	Enseignants	Professionnels	Enseignants	Professionnels
Activités d'évaluation en contexte de violence à l'école						
J'ai procédé à une autoévaluation de ma pratique de gestion de classe (enseignants seulement)	63,4	---	44,7	---	18,7	---
J'ai consulté les élèves de la classe concernant leur perception du phénomène de la violence à l'école (enseignants seulement)	40,0	---	34,5	---	5,5	---
J'ai participé à l'évaluation de projets mis en place dans mon école pour réduire la violence	26,0	45,1	23,1	28,6	2,9	16,5
J'ai participé à une évaluation portant sur les manifestations de la violence à notre école, avant celle-ci	30,0	37,2	28,7	26,1	1,3	11,1

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école secondaire :

- En contexte d'évaluation de la violence à l'école, le personnel enseignant et professionnel dit avoir pratiqué *au moins une fois au cours des deux dernières années*, les activités suivantes :

- 38,4 % : participer à l'évaluation de projets mis en place dans l'école pour réduire la violence : les professionnels (45,1 %) davantage que les enseignants (26,0 %);
 - 31,4 % : participer à une évaluation portant sur les manifestations de la violence à l'école (avant celle-ci) : les enseignants autant que les professionnels.
- **Concernant seulement les enseignants :**
 - 43,4 % disent avoir procédé à une autoévaluation de leur gestion de classe *au moins une fois au cours des deux dernières années* : 44,7 % l'auraient fait entre *une à trois fois* et 18,7 % *quatre fois et plus*;
 - 40,0 % rapportent avoir consulté les élèves de leur classe pour connaître leur perception du phénomène de la violence *au cours des deux dernières années* : 34,5 % l'auraient fait entre *une à trois fois* et 5,5 % *quatre fois et plus*.
 - Lorsque ces pratiques évaluatives sont déclarées, c'est principalement entre *une et trois fois* qu'elles auraient eu lieu *au cours des deux dernières années*.
 - Toutefois, sur une base fréquente, soit *quatre fois ou plus au cours des deux dernières années*, les professionnels disent participer davantage (16,5 %) que les enseignants (2,9 %) à l'évaluation de projets mis en place pour prévenir la violence à l'école.
 - Concernant la pratique de toutes ces activités évaluatives en contexte de prévention de la violence, aucune différence apparente ne se distingue selon le milieu socioéconomique où se situe l'école des répondants.

3.2.6 Formation du personnel scolaire : initiale, continue et besoins spécifiques



Le problème de la formation initiale des enseignants pour faire face à la violence à l'école a souvent été soulevé (Blaya et Beaumont, 2007; Debarbieux et Fostinos, 2012; Jeffrey et Sun, 2006; Royer, 2001). Pour sa part, la formation continue constitue un aspect clé permettant de pallier au manque de formation initiale.

Elle contribue au développement professionnel des intervenants scolaires et permet d'accroître leur sentiment d'efficacité personnelle pour gérer certaines situations difficiles à l'école (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012; Hustler, McNamara, Jarvis, Londra, Campbell et Howson, 2003). Au Québec, l'article 22.6 de la Loi sur l'instruction publique (L.I.P.) mentionne d'ailleurs qu'il revient aux enseignants de prendre des mesures appropriées leur permettant d'atteindre et de maintenir un haut degré de compétence professionnelle (Gouvernement du Québec, 2009).

En contexte de prévention et de gestion de la violence en milieu scolaire, la littérature s'est beaucoup plus intéressée à la formation des enseignants qu'à celle des autres membres du personnel scolaire (ex. : professionnels, personnel de soutien) qui ont eux aussi à faire face à des situations difficiles à l'école. C'est pourquoi, dans le cadre de la présente enquête, tous les membres du personnel scolaire ont été invités à mentionner s'ils avaient reçu ou pas de la formation initiale ou continue pour prévenir et gérer la violence à l'école, et à combien d'heures de formation environ ils avaient été exposés (voir Figures 22 et 23).

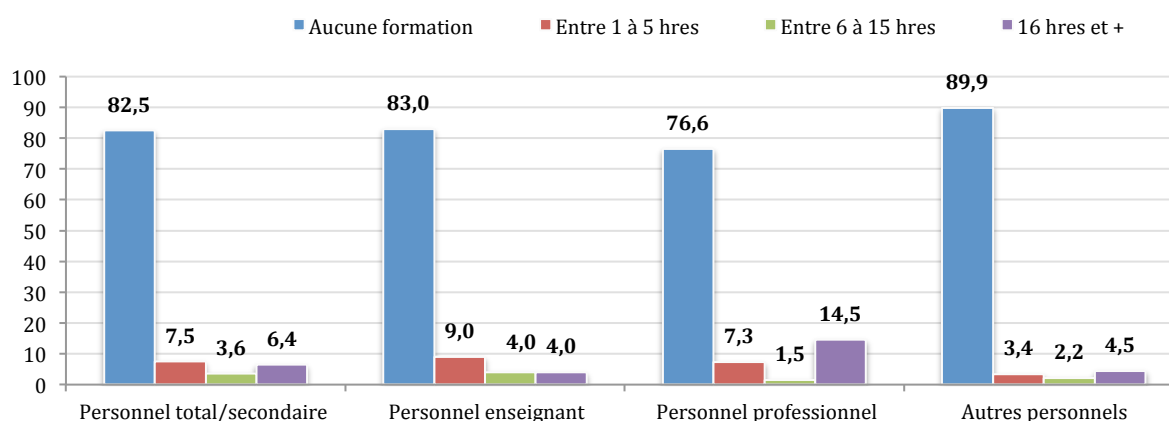


Figure 22. Pourcentage du personnel scolaire du secondaire ayant reçu de la formation initiale consacrée à la prévention ou à la gestion de la violence à l'école (%)

* 16 hres et + = cumul des réponses d) entre 16 – 30 hres, e) entre 30 - 45 hres et f) 45 hres et +

Les résultats révèlent qu'en moyenne dans une école secondaire :

- 82,5 % du personnel scolaire n'a reçu aucune formation initiale sur la question de la prévention ou de la gestion de la violence à l'école;

- 83,0 % des enseignants et 76,6 % des professionnels n'ont reçu aucune formation initiale sur la question;
 - 89,9 % des autres personnels n'en ont pas plus reçu.
- Ce sont les professionnels qui déclarent avoir reçu le plus d'heures de formation initiale; 14,5 % mentionnent qu'ils ont bénéficié de plus de 16 heures de formation universitaire, pouvant même aller au-delà de 45 heures pour 7,1 % d'entre eux.
 - ⇒ *En milieu défavorisé*, le personnel scolaire déclare dans une plus grande proportion avoir reçu une formation initiale de plus de 45 heures, comparativement aux autres milieux socioéconomiques.
 - ⇒ *En milieu favorisé*, les enseignants, plus particulièrement, déclarent dans une plus grande proportion, avoir reçu de la formation initiale sur le sujet.

La formation continue du personnel scolaire en matière de prévention ou de gestion de la violence à l'école

Puisque la formation continue revêt un caractère important en contexte de prévention et de gestion de la violence à l'école, tous les membres du personnel scolaire ont été invités à mentionner s'ils avaient reçu ou pas de la formation continue (perfectionnement) pour prévenir et gérer la violence à l'école, et à combien d'heures de formation environ ils avaient été exposés.

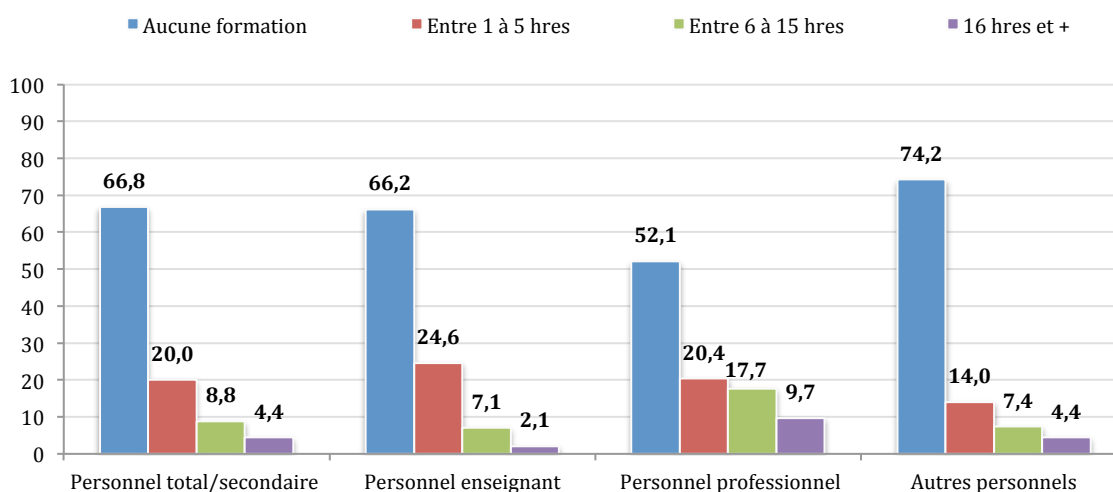


Figure 23. Pourcentage du personnel scolaire du secondaire ayant bénéficié de formation continue en prévention ou en gestion de la violence à l'école (%)

* 16 hres et + = cumul des réponses d) entre 16 - 30 hres, e) entre 30 - 45 hres et f) 45 hres et +

Les résultats rapportent qu'en moyenne dans une école secondaire :

- 66,8 % : du personnel scolaire dit n'avoir jamais participé à de la formation continue sur le sujet;
 - 20,0 % : mentionne en avoir bénéficié entre 1 et 5 heures;
 - 8,8 % : entre 6 et 15 heures;
 - 4,4 % : plus de 16 heures.
- Près de deux enseignants sur trois (66,2 %) disent n'avoir reçu aucune formation continue sur le sujet.
 - Un peu plus de la moitié des professionnels (52,1 %) rapportent n'avoir jamais participé à de la formation continue sur le sujet.
 - Trois membres des *autres personnels* sur quatre (74,2 %) mentionnent n'avoir reçu aucune formation continue sur le sujet.
 - ⇒ *En milieu défavorisé*, l'ensemble du personnel scolaire déclare davantage n'avoir reçu aucune formation continue sur la question (66,9 %), comparativement aux milieux favorisés (62,5 %) et moyens (61,4 %). C'est aussi ce qui se dégage plus particulièrement chez les enseignants des milieux défavorisés où ils sont 68,2 % à dire ne pas avoir participé à ce type de formation continue, comparativement à ceux des milieux favorisés (54,9 %) et moyens (62,8 %).

Les besoins en formation du personnel scolaire en matière de prévention ou de gestion de la violence à l'école

Tous les membres du personnel scolaire ont finalement été invités à mentionner leurs trois premiers choix concernant leurs besoins en formation, parmi une liste de sept options comprenant six thèmes reconnus contributives à la prévention et à la gestion de la violence à l'école et la possibilité de répondre : *Je n'ai pas besoin de formation spécifique*.

Les résultats présentés dans la Figure 24 indiquent qu'en moyenne dans une école secondaire :

- Les membres du personnel scolaire expriment, par ordre d'importance, leurs besoins de formation dans les proportions suivantes :
 - 67,5 % : l'intervention en situation de crise;
 - 63,8 % : la résolution de conflits entre élèves;

- 61,2 % : les connaissances et interventions concernant les diverses formes de violence;
- 38,4 % : la collaboration et l'intervention avec les parents;
- 27,0 % : la gestion de classe;
- 20,0 % : l'apprentissage coopératif en milieu scolaire.

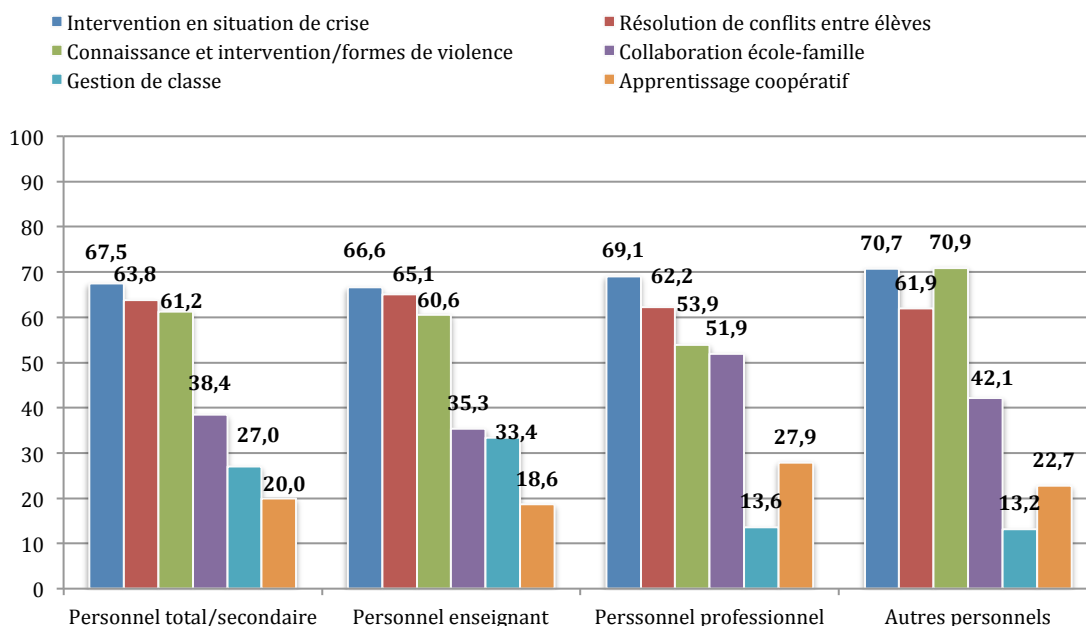


Figure 24. Pourcentage du personnel scolaire du secondaire ayant exprimé différents besoins en formation continue (%)¹

- Peu importe leur corps d'emploi, les enseignants, les professionnels et les autres membres du personnel priorisent les mêmes quatre thèmes de formation; l'intervention en situation de crise demeure le premier choix de tous.
- Plus spécifiquement, les enseignants mentionnent, par ordre d'importance, les besoins en formation suivants :

¹ Les résultats présentés dans la Figure 24 ne totalisent pas 100 %, puisque les répondants devaient indiquer, par ordre d'importance, leurs cinq principaux besoins en formation. Ainsi ils pouvaient cocher plus d'un choix de réponse.

- 66,6 % : l'intervention en situation de crise;
 - 65,1 % : la résolution de conflits entre élèves;
 - 60,6 % : les connaissances et interventions concernant les diverses formes de violence;
 - 35,3 % : la collaboration et l'intervention avec les parents;
 - 33,4 % : la gestion de classe;
 - 18,6 % : l'apprentissage coopératif.
- Les professionnels du milieu scolaire priorisent de façon similaire leurs besoins en formation, mais accordent plus d'importance à la collaboration et à l'intervention avec les parents (53,9 %) que leurs collègues enseignants (35,3 %).
 - Les autres membres du personnel mentionnent aussi des besoins en formation liés à leurs fonctions particulières, soit :
 - 70,9 % : les connaissances et interventions concernant les diverses formes de violence;
 - 70,7 % : l'intervention en situation de crise;
 - 61,9 % : la résolution de conflits entre élèves;
 - 42,1 % : la collaboration et interventions avec les parents;
 - 22,7 % : l'apprentissage coopératif;
 - 13,2 % : la gestion de classe.
 - Sauf en ce qui concerne la résolution de conflits entre élèves, l'ensemble du personnel scolaire priorise surtout des thèmes de formation les aidant à réagir face à la violence à l'école, alors que les activités formatrices touchant la prévention (collaboration école-famille, gestion de classe, apprentissage coopératif) sont moins choisies dans l'ensemble.
 - C'est 10,7 % de l'ensemble du personnel scolaire du secondaire qui indique comme premier choix de réponse, ne pas avoir besoin de formation spécifique dans ce domaine. Il s'agit plus spécifiquement de 9,9 % des enseignants, 9,0 % des professionnels et de 15,5 % des autres personnels.
 - Quel que soit le milieu socioéconomique de l'école, le personnel scolaire choisit les mêmes trois principaux thèmes quant aux besoins en formation.
 - D'autres suggestions de formation sont proposées par des membres du personnel scolaire, soit : l'intervention spécifique concernant la cyberintimidation et l'usage des réseaux sociaux, des outils de sensibilisation pour les élèves, l'élaboration et l'application du code de vie, la collaboration

entre le personnel scolaire, la gestion de crise de violence de parents envers le personnel scolaire, de même que la gestion de problèmes de violence en relation avec les problèmes de santé mentale.

3.3 Principales conclusions pour le secondaire: faits saillants

À partir d'un devis de recherche qui considère l'école comme unité d'analyse, les résultats présentés jusqu'à maintenant donnent un aperçu de ce qui est attendu de retrouver en moyenne dans une école secondaire québécoise. Pour conclure cette partie réservée au secondaire, des faits saillants ont été dégagés de l'ensemble des résultats décrits plus haut.

Climat et vie scolaires : perçus positivement et sécuritaire par les élèves, le personnel et les parents

Au secondaire, les élèves, le personnel scolaire et les parents disent percevoir positivement la qualité du climat et de la vie scolaires dans leur école avec des distinctions pour certaines échelles. Par ordre d'importance, les élèves déclarent apprécier la qualité des relations interpersonnelles et de soutien et disent se sentir en sécurité dans leur établissement scolaire. Bien que perçues assez positivement, les échelles *justice* et *engagement/attachement au milieu* obtiennent des moyennes moins élevées. Les membres du personnel scolaire mentionnent pour leur part apprécier la qualité des relations interpersonnelles et de soutien et déclarent se sentir en sécurité à l'école. Ils disent être satisfaits de la qualité des politiques et pratiques éducatives mises en place pour offrir un milieu sûr et sécurisant, de même que du leadership de la direction en contexte de prévention et de gestion de la violence. Les parents croient leur enfant en sécurité à l'école et sont satisfaits de la qualité de la collaboration école-famille. De plus, ils déclarent apprécier la qualité des relations interpersonnelles et de soutien au sein de l'établissement scolaire, considèrent que les règlements de l'école sont justes et que les élèves y sont traités avec équité.

Comportements d'agression et à risque observés à l'école: bagarres, consommation de drogue et d'alcool, vente de drogue, vandalisme, groupes dominants

Après les bagarres, les élèves et le personnel scolaire déclarent principalement avoir vu *au moins une fois au cours de l'année* du vandalisme, des élèves se présenter à l'école après avoir consommé de la drogue ou de l'alcool, des élèves consommer de la drogue à l'école, en vendre, ou encre des groupes d'élèves tenter d'imposer leurs règles. Plus du tiers des élèves et des membres du personnel

scolaire mentionnent avoir vu *au moins une fois au cours de l'année scolaire* un adulte insulter ou humilier un élève. Près du tiers des élèves et la moitié du personnel scolaire rapportent avoir vu *au moins une fois au cours de l'année*, des parents causer des problèmes à l'école.

Concernant la sécurité des lieux, c'est un peu plus de deux membres du personnel scolaire sur cinq et un peu plus d'un élève sur quatre qui déclarent avoir vu *au moins une fois au cours de l'année scolaire* des adultes étrangers s'introduire dans les limites de l'école. Plus d'un élève et d'un membre du personnel scolaire sur cinq déclarent avoir vu des gangs de l'extérieur causer des problèmes à l'école. Il est plutôt exceptionnel pour le personnel scolaire et les élèves de voir une arme à feu à l'école. Toutefois, un élève sur cinq et un peu plus d'un membre du personnel scolaire sur dix mentionnent avoir vu *au moins une fois dans l'année* d'autres types d'armes (ex. : couteau, bâton, etc.).

Les événements à risque observés sur une base plus régulière, *au moins deux à trois fois par mois* par les élèves et le personnel scolaire, sont souvent liés à la vente et à la consommation de drogue ou encore à la consommation d'alcool. Les élèves déclarent davantage avoir vu ces comportements s'ils fréquentent une école située en milieu favorisé. Toutefois, le personnel d'une école située en milieu défavorisé rapporte plus souvent voir ces comportements de consommation ou de vente que ne le font leurs collègues des autres milieux socioéconomiques.

Agressions subies par les élèves : insultes, bousculades, exclusions par les pairs, cris/sacres, ignorance et regards méprisants d'un adulte de l'école

Dans des proportions différentes, selon les types d'agression de graves à moins graves, des élèves déclarent subir ces comportements *au moins une fois au cours de l'année scolaire*: 47,5 % se font insulter ou traiter de noms (les filles autant que les garçons), 32,5 % sont la cible de commérages dans le but d'éloigner leurs amis (les filles davantage que les garçons), 25,8 % sont bousculés intentionnellement (les garçons davantage que les filles), 18,3 % sont traités de noms à connotation sexuelle tel que *pédale, fif, fifi, tapette ou gouine* (les garçons davantage que les filles), 18,6 % se font voler un objet personnel (les filles autant que les garçons), 11,6 % sont frappés (les garçons davantage que les filles) et 10,0 % sont la cible de messages humiliants ou de fausses rumeurs sur Internet (les filles autant que les garçons).

La plupart des élèves qui disent vivre ces situations y seraient surtout exposés à *une ou deux reprises au cours de l'année scolaire*.

Des élèves rapportent qu'à répétition, soit *au moins deux à trois fois par mois*, ils *subissent* les agressions suivantes de la part de leurs pairs :

- 16,5 %: des insultes (ou se font traiter de noms);
- 3,7 %: des tentatives de mise à l'écart du groupe;
- 5,9 %: des bousculades intentionnelles et près de 3,0 % des coups;
- 2,3 %: des messages humiliants ou de fausses rumeurs sur Internet (ex. : Facebook ou autres);
- 6,4 %: se font traiter de noms à connotation sexuelle (ex. : *pédale, fif, tapette ou gouine, etc.*).

Des élèves rapportent aussi subir des comportements négatifs de la part d'adultes de l'école, principalement à *une ou deux reprises au cours de l'année*. Ils mentionnent surtout être la cible de cris ou de sacres, de regards méprisants, d'humiliations verbales ou encore d'être ignorés alors qu'ils se font ridiculiser ou insulter (entre 8,8 % et 19,3 % des élèves rapportent ces comportements d'agression).

Perception des parents des agressions subies par leur enfant : insultes, bousculades, exclusions par les pairs, ignorance d'un adulte de l'école

En accord avec la plupart des résultats obtenus par les élèves, les parents mentionnent qu'*au moins une fois au cours de l'année scolaire* leur adolescent est insulté ou traité de noms, bousculé intentionnellement, rejeté en raison d'une caractéristique personnelle (ex. : trait physique, personnalité, résultats scolaires), que ses pairs tentent de le tenir à l'écart, qu'il est traité de noms à connotation sexuelle (ex. : *pédale, fif, tapette, gouine, etc.*), qu'on lui vole un bien personnel, qu'un adulte l'ignore alors qu'il se fait malmené ou encore qu'il est la cible de cris, de sacres ou d'humiliations verbales d'un adulte de l'école. C'est un peu moins de 10,0 % des parents déclarent que leur adolescent est *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, la cible de *cyberagression*. La plupart des parents qui rapportent ces situations mentionnent principalement qu'elles se produisent à *une ou deux reprises au cours de l'année scolaire*.

Des parents rapportent aussi que leur enfant est victime à répétition, soit *au moins deux à trois fois par mois*, des agressions suivantes :

- 10,4 % : d'insultes (ou se fait traiter de noms);
- 4,8 % : de bousculades intentionnelles;
- 3,7 % : de tentatives de mise à l'écart du groupe.

Agressions envers le personnel scolaire : impolites, menaces, coups par les élèves, exclusion par les collègues et cris, insultes et menaces par les parents

Près de 70,0 % des membres du personnel scolaire rapportent subir des impolites et des grossièretés de la part des élèves *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, alors qu'ils sont plus de 15,0 % à dire les vivre à répétition (*au moins deux à trois fois par mois*). Près de 10,0 % du personnel scolaire rapporte aussi recevoir des menaces ou faire l'objet de fausses rumeurs à l'école. Près de 7,0 % disent être la cible de bousculades, de propos à connotation sexuelle ou de bris de matériel, et ce, principalement *une à deux fois au cours de l'année scolaire*. Les comportements de *cyberagression* par un élève (ex. : messages humiliants sur un site Internet ou par courriel) sont rares, puisque rapportés par moins de 5,0 % du personnel scolaire.

C'est un peu plus d'un membre du personnel scolaire sur dix qui déclare être *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, la cible d'actions détournées de la part d'autres membres du personnel pour l'exclure du groupe de collègues. C'est aussi plus de 16,0 % des membres du personnel scolaire qui mentionnent être *au moins une fois au cours de l'année scolaire*, la cible de cris et de sacres de la part de parents. Près de 8,0 % rapportent être menacés et près de 5,0 % disent recevoir des courriels injurieux de la part de parents d'élèves.

Lieux à risque de violence : terrain de l'école, quartier, chemin de l'école et transport le scolaire

Au secondaire, les lieux à risque d'agression les plus identifiés par les élèves sont, par ordre d'importance : le terrain de l'école, les corridors et les casiers. Les écarts de perception entre élèves et personnel scolaire concernent surtout le transport scolaire, la salle des casiers et les escaliers, vus par le personnel scolaire comme plus à risque que par les élèves.

Les interventions pratiquées : prévention, gestion et évaluation pour réduire la violence à l'école

Les interventions de prévention les plus pratiquées, telles que rapportées par l'ensemble du personnel enseignant et professionnel sont : 1) consulter un professionnel de l'école pour prévenir les comportements d'agression de certains élèves; 2) consulter des collègues sur les moyens à prendre pour prévenir la violence à l'école et 3) utiliser des activités visant le développement de la collaboration entre élèves. Le quart des membres du personnel enseignant et professionnel dit avoir participé *au moins une fois* au cours des deux dernières années à un comité visant à mettre en place des activités de prévention de la

violence applicables à toute l'école, alors qu'un peu moins de 5,0 % rapportent avoir invité des parents à participer à une activité préventive en lien avec la violence à l'école.

Plus de la moitié du personnel enseignant et professionnel mentionne avoir pratiqué *au moins une fois au cours des deux dernières années*, les activités de gestion des comportements suivants : 1) pratiquer une médiation entre deux élèves en conflit; 2) gérer la crise d'agressivité d'un élève; 3) accompagner un élève victime de la violence de ses pairs et 4) inciter un élève qui avait agressé un pair à réparer le tort causé à sa victime. Pour ces quatre interventions et pour la plupart des autres liées à la gestion des comportements violents, les professionnels sont proportionnellement plus nombreux à dire les pratiquer plus fréquemment, soit plus de quatre fois depuis les deux dernières années. Deux exceptions se dégagent cependant : dans des proportions semblables, les enseignants et les professionnels déclarent intervenir fréquemment pour séparer une bataille ou encore pour inciter un élève qui avait agressé un pair, à réparer le tort causé à sa victime.

Un peu plus d'un membre du personnel enseignant et professionnel sur quatre rapporte avoir participé *au moins une fois au cours des deux dernières années* à l'évaluation de projets mis en place dans l'école pour réduire la violence et un peu plus mentionnent avoir participé à l'évaluation des manifestations de la violence dans leur école. Deux enseignants sur trois disent avoir procédé à une autoévaluation de leur pratique de gestion de classe. Cependant, seulement deux enseignants sur cinq disent avoir consulté *au cours des deux dernières années* leurs élèves pour connaître leur perception du phénomène de la violence à l'école.

Formations initiale et continue du personnel scolaire déficitaires et nouveaux besoins en formation

Finalement, un peu plus de quatre membres du personnel scolaire sur cinq déclarent ne pas avoir reçu de formation *initiale* sur la question de la prévention ou de la gestion de la violence à l'école. Les deux tiers du personnel scolaire mentionnent n'avoir jamais participé à de la formation *continue* (perfectionnement) sur le sujet; le personnel scolaire le déclare dans une proportion encore plus grande si leur école est située en milieu défavorisé. Les principaux besoins en formation exprimés sont dans l'ordre, l'intervention en situation de crise, la résolution des conflits entre élèves, de même que les connaissances sur les formes de violence et les interventions dans ce contexte.

PARTIE 4. CONCLUSION GÉNÉRALE

Les résultats qui ont été présentés permettent de dresser un portrait de ce qui est attendu de retrouver en moyenne dans une école primaire ou une école secondaire québécoise. En guise de conclusion, chaque partie de ce rapport sera reprise en commentant brièvement les différences ou similitudes qui peuvent exister entre les écoles primaires et secondaires au regard des différents aspects étudiés, soit le climat et la vie scolaires, les comportements d'agression et à risques observés, les différents types d'agression vécus par les élèves et le personnel scolaire, la perception des parents de la victimisation de leurs enfants, les pratiques éducatives en prévention, gestion et évaluation de la violence et finalement les aspects liés à la formation du personnel scolaire.

4.1 Différences et similitudes entre le primaire et le secondaire



La perception des élèves, du personnel scolaire et des parents sur différents aspects liés à la violence à l'école peut différer entre les ordres d'enseignement. Les lignes qui suivent abordent brièvement les principales différences rapportées en considérant les résultats descriptifs rapportés plus haut.

4.1.1 Climat et vie scolaires

Que ce soit dans une école primaire ou secondaire, les élèves, le personnel scolaire et les parents perçoivent positivement la qualité du climat et de la vie scolaires dans leur école. Ils y jugent positifs la qualité des relations interpersonnelles et le soutien apporté entre les individus. Ils sentent qu'ils sont en sécurité dans l'école ou encore, que leurs enfants le sont. Les élèves et les parents s'entendent pour dire que les élèves y sont traités avec justice et équité. Au primaire comme au secondaire, les parents apprécient la collaboration famille-école et se sentent les bienvenus à l'école. Comparés aux élèves du secondaire, ceux du primaire perçoivent plus positivement la qualité du climat et de la vie scolaires en général. Les élèves du primaire se considèrent un peu plus engagés et attachés à leur école et se sentent davantage traités avec justice que leurs aînés du secondaire. Les échelles *Justice* et *Engagement/attachement au milieu* qui obtiennent des moyennes moins élevées au secondaire méritent qu'on s'y attarde

en raison des liens qui ont été rapportés par différents chercheurs entre les dimensions du climat scolaire, la prévention de la violence à l'école et la réussite et la persévérance scolaires (Cohen, McCab, et al., 2009; Karcher, 2009).

Le personnel scolaire du primaire et du secondaire se dit satisfait du leadership de la direction en matière de prévention et de gestion de la violence ainsi que des politiques et des pratiques éducatives mises en place pour offrir un milieu sûr et sécurisant.

4.1.2 Comportements d'agression et à risque observés à l'école

Tant au primaire qu'au secondaire, les bagarres sont fréquemment observées, mais de façon plus régulière au primaire où plus de 30,0 % des élèves et du personnel scolaire disent les observer *au moins deux à trois fois par mois*. Au secondaire c'est près de 18,0 % des élèves et du personnel scolaire qui déclarent en être témoins à une même fréquence. Dans une école primaire ou secondaire, c'est près de la moitié des élèves et du personnel scolaire qui dit voir des groupes d'élèves tenter d'imposer leurs règles. Les actes de vandalisme sont cependant plus déclarés par le personnel scolaire et par les élèves du secondaire. Les comportements à risque les plus observés dans une école secondaire, et ce, tant par le personnel scolaire que par les élèves, sont ceux liés à la vente et à la consommation de drogue ou au fait que les adolescents se rendent à l'école après avoir consommé de la drogue ou de l'alcool. La proportion d'élèves du primaire qui dit voir des parents causer des problèmes à l'école est un peu plus petite que celle du secondaire.

Concernant la sécurité des lieux, près d'un élève et un membre du personnel scolaire sur trois, tant au primaire qu'au secondaire, mentionnent voir *au moins une fois au cours de l'année scolaire* des adultes étrangers s'introduire dans les limites de l'école. Au secondaire, plus d'un élève et d'un membre du personnel scolaire sur cinq disent voir des gangs de l'extérieur causer des problèmes à l'école; au primaire, un élève sur quatre le rapporte, comparativement à moins d'un membre du personnel scolaire sur dix.

4.1.3 Aggressions subies par les élèves du primaire et du secondaire

Alors qu'on pourrait croire que c'est surtout au secondaire que les élèves se font davantage agresser et que la *cyberagression* est un comportement répandu et vécu par un très grand nombre d'adolescents, le Tableau 52 présente des conclusions qui pourraient surprendre. Les résultats présentés ici concernent les types et les fréquences des agressions les plus souvent subies, telles que rapportées par les élèves du primaire et du secondaire.

Tableau 52. Pourcentage d'élèves du primaire et du secondaire ayant déclaré avoir subi certains types d'agression (%)

	<i>Agressions répétées¹ /harcèlement</i>			
	Quelques fois (1 ou 2 fois / année)		Souvent/Très souvent (cumul de 2-3 fois /mois et 1 fois / semaine)	
DIVERSES FORMES D'AGRESSION	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Insulté ou traité de noms	38,4	31,0	20,6	16,5
Bousculé intentionnellement	29,9	19,9	7,9	5,9
Cible de commérages pour éloigner les amis	29,6	23,9	10,4	8,6
Frappé	23,8	8,7	5,1	2,9
Vol d'objets personnels	20,6	15,8	2,8	2,8
Traité de noms à connotation sexuelle (ex. : pédale, fif, fifi, tapette ou gouine)	21,2	11,9	7,0	6,4
Menacé sur le chemin de l'école (piétons)	11,2	3,9	2,8	1,5
Cible de messages humiliants, fausses rumeurs sur internet (ex.: Facebook)	6,8	7,7	1,2	2,3
Agressé et blessé grièvement	5,6	1,5	1,0	1,0

Être insultés ou traités de noms, bousculés intentionnellement ou encore la cible de commérages dans le but d'éloigner les amis sont les trois principaux comportements d'agression rapportés par une proportion importante d'élèves du primaire et du secondaire, qu'ils disent le vivre occasionnellement au cours de l'année scolaire ou qu'ils en soient victimes à répétition (*plus de 2 à 3 fois par mois*).

Agressions occasionnelles et répétées entre pairs au primaire et au secondaire

Les élèves du primaire disent subir davantage de comportements négatifs de la part de leurs pairs sur une base occasionnelle que leurs aînés du secondaire. Ils rapportent dans de plus grandes proportions qu'au secondaire, être insultés ou traités de noms, frappés, être la cible de vols, être traités de noms à connotation sexuelle (*ex. : fif, tapette, gouine, etc.*), menacés sur le chemin de l'école (piétons) ou encore agressés et blessés gravement. Ils se distinguent des élèves du

¹ La recherche propose qu'être victime à répétition d'actes d'agression au moins 2 à 3 fois par mois peut avoir des effets néfastes importants sur l'individu, mais qu'une agression isolée peut aussi entraîner des conséquences graves (Blaya, 2013; Solberg et Olweus, 2003; Vandebosch et Van Cleemput, 2008).

secondaire sur presque tous les comportements d'agression, à l'exception de celui d'avoir été la cible de messages humiliants ou de fausses rumeurs sur Internet (voir Tableau 52).

Rappelons qu'au primaire, trois élèves sur cinq possèdent un téléphone cellulaire ou un appareil pouvant recevoir ou envoyer des messages texte; au secondaire, c'est plus des trois quarts des élèves qui en possèdent un. Malgré le fait que les élèves du secondaire disent en posséder davantage, il n'existe pas de différence quant à la fréquence des actes de *cyberagression* rapportés par les élèves des deux ordres d'enseignement.

Agressions répétées entre pairs : vécues au primaire comme au secondaire

Comme indiqué dans le Tableau 52, autant d'élèves du primaire que du secondaire rapportent être victimes de *harcèlement* à l'école et subir *au moins deux à trois fois/mois* les agressions de leurs pairs. Pour la plupart de ces comportements, il existe très peu d'écart entre la proportion d'élèves qui disent subir ces agressions à répétition, qu'ils soient au primaire ou au secondaire. Toutefois, le fait d'être victime d'insultes ou d'être traité de noms est déclaré par une proportion un peu plus grande d'élèves du primaire.

Agressions subies par les élèves de la part d'un adulte de l'école

Les élèves du primaire et du secondaire rapportent subir les mêmes comportements négatifs de la part d'adultes de l'école; ils disent être la cible de cris et de sacres, de regards méprisants, de propos humiliants ou encore déclarent être ignorés par ces derniers lorsqu'ils se font insulter ou humilier. Tant au primaire qu'au secondaire, c'est principalement de façon occasionnelle (*1 ou 2 fois au cours de l'année*) que ces comportements sont déclarés. Les élèves du primaire rapportent plus souvent que leurs aînés, être ignorés alors qu'ils se font ridiculiser ou insulter, tandis que ceux du secondaire déclarent plus souvent être la cible de cris ou de sacres, de regards méprisants ou d'humiliations verbales de la part d'adultes de l'école.

Tant au primaire qu'au secondaire, une plus grande proportion de garçons que de filles déclare subir la plupart de ces types d'agression provenant d'un adulte de l'école.

Agressions envers le personnel scolaire au primaire comme au secondaire

Les agressions de la part des élèves et subies par la plus grande proportion du personnel scolaire au primaire et au secondaire sont les impolitesses (insultes,

grossièretés, etc.). Lorsque déclarées, les agressions physiques surviennent à *une ou deux reprises au cours de l'année scolaire*. Les comportements de *cyberagression* (ex. : messages humiliants sur un site Internet ou par courriel) par un élève envers un membre du personnel scolaire sont rares aux deux ordres d'enseignement.

Au primaire, le personnel scolaire déclare, dans des proportions plus élevées qu'au secondaire, être bousculé ou frappé. Dans les deux ordres d'enseignement, l'agression entre collègues la plus rapportée par les membres du personnel, tout corps d'emploi confondu, demeurent les actions détournées d'un membre du personnel dans le but de les exclure du groupe de collègues.

Le personnel scolaire du primaire, comme celui du secondaire, mentionne que les sacres et les insultes sont les principales agressions qu'ils subissent de la part des parents, suivies par les menaces. Toutefois, ces comportements sont rapportés plus souvent par le personnel scolaire du secondaire.

4.1.4 Agressions subies par les élèves : perception des parents

Les parents des deux ordres d'enseignement rapportent surtout que leurs enfants sont insultés et traités de noms, bousculés intentionnellement ou encore mis à l'écart du groupe; ces comportements sont davantage rapportés par les parents du primaire. Concernant les autres types d'agression, comparés aux parents du secondaire, ceux du primaire mentionnent plus souvent que leur enfant est frappé ou qu'il est ignoré par un adulte alors qu'il se fait malmener par d'autres élèves. Ils rapportent dans des proportions similaires à celles des parents du secondaire, les autres agressions que leur enfant aurait pu subir de la part d'un adulte de l'école. En contrepartie, les parents du secondaire identifient plus fréquemment que ceux du primaire, les atteintes par voie électronique (*cyberagression*), les bris d'objets personnels et le fait que leur adolescent se fasse traiter de noms à connotation sexuelle. La *cyberagression* demeure l'une des formes d'agression la moins souvent rapportée tant par les parents du primaire que par ceux du secondaire.

4.1.5 Lieux à risque dans et autour des écoles

Selon les élèves du primaire, le terrain de l'école, le quartier et le chemin de l'école sont les lieux où ils observent le plus de comportements violents. Pour ceux du secondaire, ce serait le terrain de l'école, les corridors et la salle des casiers. Le personnel scolaire du primaire, comme celui du secondaire, identifie aussi le terrain de l'école parmi les endroits les plus à risque de violence, mais y

ajoute le transport scolaire, lieu qui n'a toutefois pas été priorisé par les élèves du primaire ou du secondaire.

Les perceptions du personnel scolaire et celles des élèves peuvent donc présenter des écarts assez importants, et ce, tant au primaire qu'au secondaire en ce qui concerne les lieux à risque de violence dans une école.

4.1.6 Interventions pratiquées: prévention, gestion et évaluation

Les interventions préventives utilisées par une plus grande proportion de membres du personnel enseignant et professionnel, que ce soit au primaire ou au secondaire, s'avèrent être 1) consulter un professionnel de l'école pour prévenir les comportements violents de certains élèves; 2) consulter des collègues sur les moyens à prendre pour prévenir la violence à l'école et 3) recourir à des activités visant le développement de la collaboration entre les élèves. Comparé à celui du secondaire, le personnel enseignant et professionnel du primaire déclare plus souvent référer au processus de consultation, que ce soit concernant les comportements violents de certains élèves ou encore la prévention plus globale de la violence à l'école. Tant au primaire qu'au secondaire, les parents sont très peu invités à participer aux activités de prévention de la violence à l'école.

Concernant la gestion des comportements d'agression, la grande majorité des membres du personnel enseignant et professionnel du primaire et du secondaire déclarent avoir pratiqué une médiation entre deux élèves en conflit *au cours des deux dernières années*, en plus forte proportion au primaire. Les quatre autres interventions de gestion des situations d'agression identifiées par une plus grande proportion de répondants des deux ordres d'enseignement sont 1) d'inciter un élève à réparer le tort causé à un pair; 2) d'exiger d'un élève qu'il remplace ou répare du matériel qu'il avait brisé; 3) de gérer une crise d'agressivité d'un élève et 4) d'accompagner un élève victime de la violence de ses pairs. L'intervention la moins pratiquée consiste à inviter des parents pour discuter de l'implication de leur enfant dans une situation de violence, activité principalement pratiquée par les professionnels des deux ordres d'enseignement. La proportion du personnel enseignant et professionnel du primaire est, comparativement à celle du secondaire, plus grande à avoir pratiqué l'une ou l'autre des activités de gestion des situations de violence proposées dans l'enquête.

Moins de la moitié du personnel enseignant et professionnel du primaire ou du secondaire dit avoir participé à une évaluation portant sur les manifestations de la violence dans leur école ou avoir participé à l'évaluation de projets mis en place

dans leur école pour réduire la violence. Toutefois, plus de trois enseignants sur cinq du primaire et du secondaire disent avoir procédé à une autoévaluation de leur pratique de gestion de classe *au cours des deux dernières années*. Plus de la moitié des enseignants du primaire mentionnent avoir consulté les élèves de leur classe concernant leur perception du phénomène de la violence à l'école, alors que cette consultation aurait été faite par deux enseignants sur cinq au secondaire.

4.1.7 Formations initiale, continue et besoins en formation du personnel scolaire

L'ensemble des membres du personnel d'une école primaire ou secondaire dit avoir reçu très peu de formation initiale et continue pour prévenir et gérer les problèmes de violence. Tant au primaire qu'au secondaire, les principaux besoins en formation exprimés sont dans l'ordre : l'intervention en situation de crise, la gestion des conflits entre élèves et les connaissances sur les formes de violence et les interventions dans ce contexte.

4.2 Limites de l'étude

Les données recueillies dans cette enquête présentent une source importante d'information et ont permis de constituer une banque de données servant à dresser un portrait de la violence dans les écoles québécoises. Comme dans toute recherche en sciences sociales, cette étude comporte un certain nombre de limites qu'il faut prendre en compte. Il faut d'abord garder à l'esprit que l'échantillon en est un de convenance, c'est-à-dire que les écoles ont participé sur une base volontaire, comme c'est souvent le cas dans ce type de recherche. De plus, l'information présentée dans ce rapport a été obtenue à partir de questionnaires autorapportés. Ce moyen de collecter des données auprès de grands échantillons repose sur la perception des faits rapportés par les répondants. Cette méthode est bien établie et largement utilisée au plan national et international, mais comme dans toute méthode de collecte de données qualitative ou quantitative, elle peut toutefois entraîner diverses formes de biais (ex. : interprétation des questions, désirabilité sociale, etc.). D'autres sources d'information (ex. : observations, entrevues, focus group, etc.) permettraient d'appuyer les résultats obtenus. Malgré ces limites, ce portrait peut être considéré représentatif de la situation des élèves québécois des écoles qui ont participé à l'étude. Pour ces raisons, les résultats permettent de dresser un état des lieux de ce qui est attendu de retrouver dans une école primaire ou secondaire au regard des différentes variables étudiées.

4.3 Pistes de réflexion et perspectives de recherche

À l'instar d'autres études récemment menées ailleurs dans le monde (Benbenishty et Astor, 2005; Debarbieux, 2011), il est possible de conclure que les répondants à cette enquête disent percevoir l'école comme un milieu sécuritaire et que bien qu'il s'y vive différents types d'agression ou de brimade entre les élèves, entre élèves et adultes et entre les adultes eux-mêmes, c'est surtout de façon occasionnelle qu'elles sont rapportées, tant par les élèves que par le personnel scolaire ou les parents. Ces chiffres suggèrent que bien qu'étant peu nombreux, certains élèves en sont victimes à répétition. Les conséquences de ce genre de victimisation à l'école aux plans personnel, social et scolaire sont maintenant bien connues et nécessitent des interventions appropriées pour permettre à ces élèves de se sentir bien à l'école et de s'investir dans leurs études. Il appartient au milieu scolaire de tout mettre en œuvre pour créer des conditions favorisant leur développement personnel, leur intégration sociale et leur réussite scolaire.

Ces résultats sont descriptifs et constituent une première lecture de la situation actuelle. Ils peuvent cependant déjà servir à alimenter les prochaines discussions sur la question de la violence dans les écoles au Québec. D'autres analyses continuent à s'effectuer pour préciser certains aspects de la violence dans les écoles québécoises. Il sera notamment possible d'étudier les liens entre les différentes variables à l'étude, de même que les aspects de la polyvictimisation, considérant le fait que des élèves peuvent subir plus d'une forme d'agression. Il sera dorénavant possible de suivre le phénomène au fil des ans, puisqu'une deuxième collecte de données est déjà planifiée pour le printemps 2015.

En définitive, pour susciter des retombées pratiques de cette étude, douze points de réflexion sont proposés afin d'alimenter le débat collectif et d'orienter les actions qui seront prises en vue de prévenir et réduire la violence dans les écoles.

12 POINTS DE RÉFLEXION POUR GUIDER LES ACTIONS

1. Le climat et la vie scolaires sont perçus positivement par les élèves, le personnel scolaire et les parents. Les élèves et le personnel disent se sentir en sécurité à l'école, les parents croient aussi que leur enfant y est en sécurité et se disent satisfaits de la collaboration école-famille.
2. Les bagarres sont observées plus fréquemment au primaire par les élèves et par le personnel scolaire. Au secondaire, les comportements à risque les plus mentionnés sur une *base hebdomadaire* par les élèves et le personnel scolaire sont : les élèves se présentent à l'école après avoir bu de l'alcool ou de la drogue, consomment de la drogue à l'école et vendent de la drogue à l'école.
3. Ce sont les élèves du primaire qui déclarent être le plus souvent agressés par leurs pairs sur une base occasionnelle (*1 à 2 fois au cours de l'année scolaire*).
4. La proportion d'élèves victimes de *harcèlement* à l'école est similaire au primaire et au secondaire et varie selon la nature de l'agression.
5. Les principales agressions subies à répétition et rapportées par les élèves du primaire et du secondaire qui en sont victimes (*au moins 2 à 3 fois par mois*) sont :
 - ⇒ être insulté et traité de noms : 20,6 % des élèves du primaire et 16,5 % du secondaire en sont victimes à répétition;
 - ⇒ être bousculé intentionnellement : 7,9 % des élèves du primaire et 5,9 % du secondaire en sont victimes à répétition;
 - ⇒ être la cible de commérages pour éloigner les amis : 10,4 % des élèves du primaire et 8,6 % du secondaire en sont victimes à répétition.

6. Les élèves du primaire (21,2 %) déclarent davantage que ceux du secondaire (11,0 %) se faire traiter de noms à connotation sexuelle de façon occasionnelle (ex. : *pédé, fif, tapette, gouine, lesbienne*), alors que 7,0 % des élèves du primaire et 6,4 % du secondaire disent en être victimes à répétition. Les garçons déclarent plus souvent ce genre d'agression que les filles.
7. La *cyberagression* est déclarée dans les mêmes proportions par les élèves du primaire et du secondaire sur une base occasionnelle (*1 ou 2 fois au cours de l'année scolaire*), soit par 6,8 % des élèves du primaire et 7,7 % du secondaire; 1,2 % des élèves du primaire et 2,3 % du secondaire disent en être victimes à répétition.
8. Entre 7,7 % et 14,8 % des élèves du primaire et 8,8 % et 19,3 % du secondaire rapportent *au moins une fois au cours de l'année scolaire* être la cible de cris et de sacres de la part d'un adulte de l'école, de regards méprisants, de propos humiliants ou encore d'être ignorés alors qu'ils se font ridiculiser ou insulter.
9. Le personnel scolaire du primaire rapporte davantage être frappé et bousculé par les élèves, mais c'est celui du secondaire qui mentionne le plus être la cible de sacres et d'insultes de la part des parents.
10. Le terrain de l'école est très souvent rapporté par les élèves et par le personnel scolaire comme étant un lieu où il y a souvent de la violence; le quartier et le chemin de l'école sont mentionnés par les élèves du primaire, alors que ceux du secondaire nomment les corridors et la salle des casiers. Le transport scolaire est identifié comme l'un des principaux lieux à risque tant par le personnel du primaire que par celui du secondaire. Toutefois, pour les élèves des deux ordres d'enseignement, le transport scolaire n'a pas été priorisé dans leur choix de lieux à risque.
11. Les parents sont très peu invités à participer aux activités de prévention pour prévenir la violence dans les écoles, et ce, au primaire comme au secondaire.
12. Une proportion importante d'enseignants du primaire et du secondaire déclare ne pas avoir reçu de formation initiale ni de formation continue pour les aider à prévenir et à gérer la violence à l'école. Les besoins en formation qu'ils ont priorisés concernent l'intervention en situation de crise, la résolution de conflits entre élèves, de même que les connaissances liées aux formes de la violence et aux interventions dans ce domaine.

REFERENCES

- Altet, M. (2001). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Arora, C.M.J. (1994). Measuring bullying with the Life in School Checklist. *Pastoral Care in Education*, 12(3), 11-16.
- Association canadienne de santé publique (2004). *Trousse d'évaluation de l'intimidation, du harcèlement et des relations entre enfants du même âge en milieu scolaire*. Récupéré du site de l'association: http://www.cpha.ca/uploads/progs/_/safeschools/assessment_toolkit_f.pdf
- Astor, R. A., Benbenishty, R. et Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46(2), 423-461.
- Beaulieu, J. (2007). *Victimisation par les pairs à l'école et dépression à l'adolescence : une étude franco-québécoise*. Thèse de doctorat non publiée. Université Laval, Québec, Canada.
- Beaumont, C. (2011a). La prévention de la violence dans les écoles québécoises: de la recherche à la pratique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 53, 101-114.
- Beaumont, C. (2011b). La violence en milieu scolaire : s'entendre sur une définition opérationnelle du phénomène. *Vie Pédagogique*, 156, Récupéré du site du MELS: <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/156/index.asp>.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec : CRIRES.
- Beaumont, C. et Paquet, A. (2009). Questionnaire sur la Sécurité et la Violence à l'École (QSVE). Rapport de recherche. Québec, Canada : Observatoire canadien pour la prévention de la violence à l'école.
- Beaumont, C., Paquet, A., Leclerc, D. et Frenette E. (2013). *Questionnaire sur la Sécurité et la Violence à l'École- Révisé (QSVE/R)*. Document inédit. Groupe de recherche sur la sécurité et la violence à l'école (SÉVEQ). Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif. Université Laval, Québec.
- Bélangier, J., Gosselin, C., Bowen, F., Desbiens, N. et Janosz, M. (2006). L'intimidation et les autres formes de violence à l'école. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (dir.), *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p. 129-145). Montréal, Canada : Gaëtan Morin Éditeur, La Chenelière Éducation.

- Benbenishty, R. et Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighbourhood, family, school, and gender*. New York, NY : Oxford University Press.
- Benton, J. (2003). Making schools safer and healthier for lesbian, gay, bisexual, and questioning students. *The Journal of School Nursing*, 19(5), 251-259.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. et Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Björkqvist, K., Österman, K. et Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. Dans K. Björkqvist et P. Niemelä (dir.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (p. 51-64). San Diego, CA : Academic Press.
- Blaya, C. (2006). *Violence et maltraitance en milieu scolaire*. Paris, France : Armand Collin.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Blaya, C. (2013). *Les ados dans la cyberviolence*. Paris, France : De Boeck.
- Blaya, C. et Beaumont, C. (2007, février). *La formation initiale des enseignants en matière de gestion des comportements agressifs et/ou de violence à l'école : un tour d'horizon international*. Communication orale présentée à la conférence internationale sur la violence à l'école, Sherbrooke, Québec.
- Bontempo, D. E. et D'Augelli, A. R. (2002). Effects of at-School victimization and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health risk behavior. *Journal of Adolescent Health*, 30(5), 364-374.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Browsers, A., Tomic, W. et Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self- efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*, 7(1), 17-39.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. et Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229.
- Cassidy, W., Jackson, M. et Brown, K.N. (2009). Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? *School Psychology International*, 30 (4), 383-402.
- Chappell, D. et Di Martino, V. (2000). *Violence at Work*. Genève: International Labour Office.
- Christenson, S. L. (2003). The family-school partnerships : An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Quarterly*, 18(4), 454-482.

- Cohen, J., Fege, A. et Pickeral, T. (2009). Measuring and improving school climate: A strategy that recognizes, honors and promotes social, emotional and civic learning - The foundation for love, work and engaged citizenry. *Teachers College Record*. Récupéré de la revue : <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15698>.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. et Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-193.
- Coyne, S. M., Archer, J. et Eslea, M. (2006). We're not friends anymore! unless...: The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression. *Aggressive Behaviors*, 32 (4), 294-307.
- Crick, N. R. et Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and socialpsychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- D'Augelli, A. R. (2002). Mental health problems among lesbian, gay, and bisexual youths ages 14 to 21. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7, 439-462.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire : 1- État des lieux*. Paris, France : ESF.
- Debarbieux, E. (1998). *Questionnaire sur la vie scolaire*. Université de Bordeaux.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris, France : Armand Collin.
- Debarbieux, E. (2011). *À l'école des enfants heureux... Enfin presque*. Document inédit réalisé pour l'Unicef France. Récupéré du site du ministère de l'Éducation nationale, France : http://www.agircontreharcelementalecole.gouv.fr/wpcontent/uploads/2011/12/unicef_france_violences_scolaires_mars_2011.pdf
- Debarbieux, E. et Fostinos, G. (2012). *L'école entre bonheur et ras le bol...* Observatoire international de la violence à l'école. Document récupéré à : http://www.autonome solidarite.fr/media/fas_oive_victimation_1er_degre.pdf
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D. et Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, 93, 553-574.
- 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), 749-758.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, en ligne: DOI 10.1007/s10212-012-0129-2.
- Friend, M. et Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Sixième édition. Boston, MA : Pearson.
- Galand, B. et Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient: Validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(2), 138-154.

- Galand, B. Philippot, P. Petit, S. Born, M. et Buidin G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-486.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1 (1), 85-115.
- Girard, S.A., Laliberté, D. et Dompierre, J. (2003). *Prévention de la violence au travail en milieu scolaire : outil de sensibilisation*. Récupéré en ligne à : www.rsss03.gouv.qc.ca/index_D-Publications-DSPQ.html.
- Gittins, C. (2006). *Réduction de la violence à l'école – Un guide pour le changement*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Gottfredson, G. D. et Gottfredson, D. C. (1985). *Victimization in schools*. New York, NY: Plenum.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A. et Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- Gouvernement du Québec. (2014). Loi sur l'Instruction publique. *Gazette officielle du Québec*, Mise à jour 1er juin 2014, Éditeur officiel du Québec. Récupéré du site Publications du Québec : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. et Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43(6), 495-513.
- Hinduja, S. et Patchin, J.W. (2007). Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence*, 6 (3), 89-112.
- Hustler, D., McNamara, O., Jarvis, J., Londra, M., Campbell, A. et Howson, J. (2003). *Teachers' perceptions of continuing professional development: research report no. 429*. Londres, GB : Queen's Printer.
- Janosz, M., Archambault, I., Pagani, L. S., Morin, A. J. S. et Bowen, F. (2008). Are there detrimental effects of witnessing school violence in early adolescence? *Journal of Adolescent Health*, 43 (6), 600-608.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Janosz, M., Pascal, S., Bouthillier, C., Bélanger, J. et Bowen, F. (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires et secondaires publiques québécoises: portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005*. Rapport de recherche. Montréal, Canada : GRES, Université de Montréal.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, Canada : PUL.

- Jolly, A. (2009). Violences adolescentes et souffrance des enseignants : Étude clinique sur 21 enseignants du secondaire. *Journal international de victimologie* 7(1) 16-29.
- Karcher, M. J. (2004). Connectedness and school violence : A framework for developmental interventions. Dans E. Gerler (dir.), *Handbook of school violence* (p.7-42). Binghamton, NY: Haworth Press.
- Karcher, M. J. (2009). Increases in academic connectedness and self-esteem among high school students who serve as cross-age peer mentors. *Professional School Counseling*, 12(4), 292-299.
- Leclerc, D., Beaumont, C., Massé, L., Dumont, M. et Allaire, L. (2012). *La violence laisse des traces, il faut s'en occuper !* Guide de prévention et d'intervention contre la violence envers le personnel de l'éducation. Montréal, Canada : Centrale des syndicats du Québec et CRIRES.
- Martin, F., Morcillo, A. et Blin, J. F. (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 579-604.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Sondages sur le climat scolaire*. Gouvernement de l'Ontario. Récupéré du site du Ministère de l'éducation ontarien au : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/safeschools/climate.html>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2012). *Compilation spéciale des données du recensement canadien de 2006*. Production mars 2012. Gouvernement du Québec. Récupéré sur le site du MELS : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*. Paris, France : ESF.
- Organisation mondiale de la santé. (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé*. Genève, Suisse : Bibliothèque de l'OMS.
- Pain, J. (Préface, 1999). Violences et relations violentes à l'école. Ce que nous pouvons faire dès demain. Dans D. Olweus, *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions*. Paris, France : ESF.
- Paquette, J. A. et Underwood, M. K. (1999). Young adolescents' experiences of peer victimization : Gender differences in accounts of social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(2), 233-258.
- Pas, E., Bradshaw, C. et Hershfeldt, P. (2011). Teacher and school level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50(1), 129-145.
- Payne, A. A. (2008). A multilevel analysis of the relationships among communal school organization, student bonding, and delinquency. *Journal of Research on Crime and Delinquency*, 45(4), 429-455.
- Pepler, D. et Craig, W. (2009). Responding to bullying and harassment: An issue of rights. Prevnet (dir.), *Rise Up for Respectful Relationships: Prevent Bullying* (p. 1-18), vol. 2, Prevnet Series.

- Poteat, P. V. et Espelage, D. L. (2007). Predicting psychological consequences of homophobic victimization in middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, 27(2)175-191.
- Royer, É. (2001). Violence à l'école et politique de formation des enseignants. Dans É. Debarbieux et C. Blaya (dir.), *Violence à l'école et politiques publiques* (p.181-192). Paris : ESF.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. et Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.
- Solberg, M. E. et Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive behavior*, 29, 239-268.
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A. et Guffey, S. (2012). *School Climate Research Summary. School Climate Brief, No.3*. National School Climate Center, New York, NY. Disponible en ligne au : www.schoolclimate.org/climate/research.php.
- Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF). (1990). La Convention internationale des droits de l'enfant. Récupéré du site de l'Unicef : <http://www.unicef.fr/userfiles/50154.pdf>.
- Vandebosch, H. et Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology and Behavior*, 11, 499-503.
- Van Wormer, K. et McKinney, R. (2003). What school can do to help gay/lesbian/bisexual youth: A harm reduction approach. *Adolescence*, 38(151), 409-420.
- Verlaan, P., Déry, M. et Boutin, S. (2012). Les conduites antisociales des filles : La question de l'agression indirecte. Dans G. M. Tarabulsky, M. A. Provost, J. P. Lemelin, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.). *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : Applications pratiques et cliniques. Tome 2* (p. 407-434). Québec, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.
- Vettenburg, N. et Huybregts, I. (2001). Antisocial student behavior and feelings of unsafety among teachers. *Youth Violence*, 523-551.
- Walker, H. M., Ramsey, E. et Gresham, F. M. (2005). *Antisocial Behavior in School: evidence-based practices*. 2nd Ed. London : Thomson-Wadsworth.
- Walls, E.N., Kane, S. B. et Wisneski, H. (2010). Gay-straight alliances and school experiences of sexual minority youth. *Youth and Society*, 41(3), 307-332.
- Wang, M.-T. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment: Testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 240-251.
- Way, N., Reddy, R. et Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Association with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194-213.