

COLLECTION DE
L'UMR SYNERGIA



Questions de l'heure

SOUS LA LOUPE DE L'UMR SYNERGIA

VOL.2, NO.2




Unité Mixte de Recherche
synergia



UNIVERSITÉ
LAVAL

COMITÉ DE RÉDACTION

Aude Gagnon-Tremblay, révision et rédaction

Nancy Gaudreau, éditrice

Myriam Lapointe-Breton, révision et rédaction

Catherine Mathis, révision linguistique

GRAPHISME

Mirally

REMERCIEMENTS

Cette publication a été réalisée dans le cadre des activités de mobilisation et de transfert des connaissances de l'Unité mixte de recherche Synergia.

Merci à nos partenaires fondateurs : le Centre de services scolaire de la Capitale, le Centre de services scolaire des Découvreurs, le Centre de services scolaire des Navigateurs et l'Université Laval.

ISSN 2818-2944

Un mot sur l'Unité mixte de recherche Synergia

L'Unité mixte de recherche (UMR) Synergia a pour mission de favoriser le bien-être des élèves présentant des difficultés d'adaptation à l'école et des personnes qui les accompagnent pour soutenir leur réussite éducative. Au sein de l'UMR, nous travaillons en synergie en partageant nos expertises afin de contribuer à l'avancement et au transfert des connaissances pour favoriser le développement professionnel du personnel scolaire et la mise en œuvre de pratiques éducatives appuyées par la recherche qui répondent aux besoins de ces élèves.

Adaptée à la réalité éducative québécoise, l'UMR Synergia souhaite développer une programmation scientifique qui découle des besoins exprimés par les milieux scolaires partenaires afin de soutenir le développement professionnel continu et la transformation des pratiques en milieu scolaire dans le domaine de l'intervention éducative auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation. C'est donc en concordance avec les plans d'engagement pour la réussite des centres de services scolaires partenaires que cette UMR vise à soutenir le réseau scolaire dans la recherche et le déploiement d'initiatives pour favoriser le bien-être de tous. Pour en savoir davantage sur l'UMR Synergia, ses activités et ses ressources partagées, [visitez son site web](#).



Unité Mixte de Recherche
synergia

Table des matières

Mot de la directrice	5
Comment faire face à la résistance au changement dans le cadre de consultations professionnelles ou d'activités de développement professionnel continu ?	6
Quels moyens l'organisation scolaire peut-elle mettre en place pour favoriser le développement professionnel et la satisfaction au travail du personnel enseignant ?	10
Comment favoriser l'implication et l'engagement des parents à l'école ?	16
La présence d'élèves en difficulté de comportement dans une classe peut-elle nuire aux autres élèves ?	22
L'augmentation de la violence en milieu scolaire : baser ses interventions sur des faits observables et des stratégies centrées sur le climat scolaire et les compétences socioémotionnelles	28

Mot de la directrice



Voici le deuxième numéro du deuxième volume de notre journal Questions de l'heure de l'UMR Synergia. Cette publication a été réalisée en complément à la 4^e journée Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia qui a eu lieu le 21 février 2025 à l'Université Laval. En cette occasion, cinq questions soumises par le personnel scolaire des centres de services scolaires partenaires ont été traitées par des chercheuses expertes dans le domaine. La résistance au changement, l'organisation du travail des enseignants en soutien à leur développement professionnel continu, la participation parentale à l'école, la composition de la classe et la violence à l'école sont abordés dans ce numéro.

Cette publication est constituée de deux parties. La première comporte cinq articles rédigés par des personnes étudiantes de 2^e et 3^e cycles intéressées à développer leurs compétences en vulgarisation scientifique. La seconde partie présente les médiagraphies commentées associées aux sujets traités dans les articles. Cette publication permet ainsi de soutenir la formation de la relève en communication scientifique et de favoriser son implication dans des activités de communication scientifique. Enfin, elle vise à faire connaître des résultats de recherche ainsi que des ressources en lien avec des sujets qui préoccupent les acteurs des milieux scolaires afin de les guider dans la mise en oeuvre de pratiques appuyées sur les connaissances issues de la recherche en éducation.

Bonne lecture!

Nancy Gaudreau, Ph. D., directrice de l'UMR Synergia



Comment faire face à la résistance au changement dans le cadre de consultations professionnelles ou d'activités de développement professionnel continu ?



Aude Gagnon-Tremblay

M.A., étudiante au doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université.



Geneviève Bergeron

Ph. D., professeure au Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Dans le cadre de la 4^e journée *Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia*, la professeure Geneviève Bergeron de l'Université du Québec à Trois-Rivières a répondu à la question « Comment faire face à la résistance au changement de certains membres du personnel scolaire dans le cadre de consultations professionnelles ou d'activités de développement professionnel continu ? ». Cet article rapporte les propos de la conférencière et propose d'abord de déconstruire la perception négative de la résistance au changement. Ensuite, il identifie des leviers d'intervention qui permettront aux accompagnateurs de mieux soutenir les membres du personnel scolaire. En guise de conclusion, il propose des stratégies recommandées par la recherche qui bonifieront les pratiques d'accompagnement du personnel scolaire.

Perception de la résistance au changement

En amont, la conférencière souligne l'importance de redéfinir la compréhension du terme « résistance ». De manière générale, la résistance au changement est perçue comme un obstacle ou une limite à éliminer. Les personnes adoptant cette perception sont plus à risque de chercher à vaincre ou à convaincre l'autre plutôt que de chercher à le comprendre et de se positionner eux-mêmes en « résistance à la résistance » (Mirick, 2018 ; Snyder et Anderson, 2009).

La conférencière considère toutefois les réactions de résistance comme un aspect essentiel et incontournable du processus de changement. En effet, elles sont des stratégies d'adaptation normales et des leviers d'intervention qui ne doivent pas être mis de côté. Par exemple, ces réactions peuvent témoigner d'une non-reconnaissance du besoin d'accompagnement, d'un conflit de croyances, de valeurs ou d'identité, d'une menace à l'estime de soi ou à l'égo, de rapport coût-bénéfice non avantageux, d'un manque de contrôle ou de pouvoir ou encore de l'emploi par l'accompagnateur d'un discours moralisateur ou de persuasion par des arguments d'autorité (Leclerc, 2024). Dans ce contexte, l'adoption d'une vision plus positive de la résistance par l'accompagnateur facilitera le soutien à l'autodétermination de la personne et lui permettra « de devenir ce qu'elle souhaite devenir ».

Comment intervenir auprès des personnes manifestant des réactions de résistance ?

Plutôt que d'invalider le vécu des personnes manifestant des réactions de résistance, la conférencière propose plutôt de **chercher à comprendre ce qui est exprimé**. Pour ce faire, elle recommande d'adopter une posture d'écoute empathique, de reconnaître et d'accueillir les points de vue divergents et de questionner l'individu (Blin et Saunier, 2022). Elle appuie ses propos par des exemples réels vécus lors de démarches d'accompagnement (Tableau 1).

Tableau 1.

Exemples de réactions de résistance et de postures d'accompagnement à éviter et à prioriser

RÉACTIONS DE RÉSISTANCE	POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT	
	CONTRE-PRODUCTIVE	PRODUCTIVE
« Je trouve qu'on tourne en rond pendant les rencontres. »	« Non, on ne tourne pas en rond. Si c'est ce que tu penses, bien peut-être que ça veut dire que tu devrais t'engager plus. »	« J'aimerais en savoir plus sur ce que tu veux dire. C'est important. Si je comprends bien ce que tu dis, c'est que tu trouves que ces rencontres ne t'apportent pas assez ? »
« Je n'ai pas vraiment le temps d'être ici ce matin, je devrais être en train de finir ma correction ! »	« Tout le monde est occupé. Et tu sais depuis longtemps que cette rencontre a lieu aujourd'hui. »	« J'entends que tu aurais d'autres priorités ce matin. Je peux comprendre que ta charge est lourde. Si tu veux, on va essayer de rendre ce moment le plus utile possible pour toi. Est-ce que d'autres sont dans la même situation ? »
« Théoriquement, c'est bien beau ton affaire, mais dans la réalité... »	« Oui, mais la théorie c'est important ! On ne peut pas juste faire ce qu'on pense. Je connais des personnes qui sont capables d'appliquer ce que je dis. »	« C'est vrai que, parfois la théorie semble loin du terrain. Si je comprends bien, tu trouves que cette façon de faire n'est pas réaliste à appliquer dans ton quotidien ? Ce serait très intéressant que tu m'expliques pourquoi. Ensuite je propose qu'on cherche une façon de l'adapter pour que ça fonctionne mieux. »

Il importe aussi d'expliquer aux personnes manifestant des réactions de résistance que le but n'est pas de les convaincre ou d'arriver à un accord à tout prix. En effet, le désaccord est un outil utile permettant de clarifier les positions et les enjeux, de développer de nouvelles idées et d'avancer dans le processus (Leclerc, 2024). Elle invite donc les accompagnateurs à **permettre et à faciliter les négociations et les remises en question**. Comme le mentionne la conférencière : « Parfois, on n'a pas le choix de parler des choses difficiles. Le désaccord est sain et important et les accompagnateurs ont tout avantage à faire émerger les enjeux, les tensions et les subtilités ».

De façon similaire, **soutenir la réflexion et la motivation** de la personne plutôt que de « travailler » sur la personne et la « changer » est une recommandation intéressante. En effet, en laissant davantage d'espace à la mobilisation de chacun, il sera plus facile d'identifier les chemins les plus profitables en cohérence avec leurs valeurs (Kenny et al., 2021). Elle appuie cette stratégie par un exemple réel vécu dans le cadre d'une consultation professionnelle (Tableau 2).

Tableau 2.

Exemples de réactions de résistance et de postures d'accompagnement

RÉACTIONS DE RÉSISTANCE	POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT	
	CONTRE-PRODUCTIVE	PRODUCTIVE
« Je ne vois pas pourquoi c'est moi qui devrais changer ma façon d'enseigner, le problème ce sont les élèves d'aujourd'hui! Ils ne font plus d'efforts! »	« Si tu refuses de changer, c'est normal que ça ne fonctionne pas. Les recherches montrent que ta façon de faire est à éviter. »	« Si je comprends bien, tu observes que tes élèves changent. Ok, mais j'aimerais qu'on revienne à ce que tu souhaites pour ta classe et tes élèves. Comment aimerais-tu que tes élèves s'engagent? Penses-tu que c'est possible de réfléchir à des stratégies qui te permettent d'enseigner en cohérence avec tes valeurs, tout en leur donnant le goût de faire des efforts? »

En accord avec la vision plus positive de la résistance proposée par la conférencière, il est utile de **laisser plus de latitude aux personnes plus ou moins volontaires**, par exemple pour qui l'accompagnement aurait été « fortement encouragé ». Pour ce faire, elle propose de prioriser des accompagnements de groupe qui limitent les relations seul à seul entre accompagné et accompagnateur ainsi que d'éviter les discours moralisateurs ou les arguments d'autorité, car ils suscitent méfiance et fermeture. Elle recommande également de s'abstenir de multiplier les tentatives de persuasion et de plutôt mettre en évidence les options et les choix qui s'offrent aux personnes. Enfin, elle rappelle qu'il faudra être prêt à accueillir l'expression des émotions parfois négatives des personnes qui ne sont pas pleinement volontaires (Kenny et al., 2021 ; Leclerc, 2024).

Enfin, dans le cas de personnes dont les réactions de résistance sont liées à un manque de confiance, il peut être judicieux de prendre des moyens pour soutenir davantage leur sentiment d'efficacité personnelle et leur autodétermination. Cela se ferait notamment en soulignant leurs progrès et leurs forces, qu'ils soient petits ou grands. **Encourager de manière soutenue les personnes** faciliterait aussi l'établissement d'un lien de confiance propice au développement personnel et professionnel (Blin et Saunier, 2022 ; Leclerc, 2024).

Conclusion

Pour conclure, la conférencière rappelle que les réactions de résistance du personnel scolaire entraînent parfois des inconforts chez les accompagnateurs, notamment lorsqu'elles font résonner leurs enjeux personnels ou leurs zones de vulnérabilité. Ainsi, afin de soutenir adéquatement le développement professionnel du personnel scolaire, il importe de reconnaître nos propres enjeux et défis. Une conscience de ses sensations et émotions ainsi qu'une meilleure compréhension des raisons sous-jacentes à celles-ci aideront l'accompagnateur à identifier les moyens d'accepter ces émotions et de les réguler afin de maintenir une posture d'accompagnement soutenante (Bergeron et al., 2021).

Retenons que certaines stratégies comme le respect, l'écoute empathique, la reformulation, les questions ouvertes, les espaces de négociation et l'écoute de soi permettent de comprendre et d'utiliser les réactions de résistance de manière constructive dans les processus d'accompagnement (Bergeron et al., 2021 ; Leclerc, 2024). Dans ce contexte, des questions comme « quels sont tes objectifs personnels? », « que vises-tu? » et « que souhaites-tu atteindre? » permettront aux personnes en processus de changement de s'ancrer dans la démarche et de mobiliser leurs ressources et préviendront les réactions de résistance. Enfin, la conférencière invite les accompagnateurs à réfléchir à la question suivante : « Quel accompagnateur voulez-vous devenir? »

MOTS-CLÉS :

Résistance au changement, consultation professionnelle, développement professionnel continu, stratégies

BIBLIOGRAPHIE

- Bergeron, G., Kenny, A. et Desmarais, M.-É. (2021). La prise en compte des émotions dans l'accompagnement. Dans N. Gaudreau, N. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : favoriser la réussite et le bien-être* (p. 107-135). Presses de l'Université du Québec.
- Blin, M. et Saunier, A. (2022). Autodétermination et (dés)institutionnalisation : un faux débat? *La nouvelle revue Éducation et société inclusives*, 94(1), 197-218. 10.3917/nresi.094.0197
- Kenny, A., Desmarais, M.-É. et Bergeron, G. (2021). L'engagement de l'apprenant et autres facteurs qui influencent le développement professionnel en éducation. Dans N. Gaudreau, N. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : favoriser la réussite et le bien-être* (p. 56-75). Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, C. (2024). *Intervenir en groupe : Savoirs et pouvoir d'agir* (5^e éd.). Presses de l'Université Laval.
- Mirick, R. G. (2018). Assessing initial contacts in involuntary transactions. Dans Rooney, R. H. et Mirick, R. G. (dir.), *Strategies for work with involuntary clients* (3^e éd., p. 167-195). Columbia University Press.
- Snyder, C. M. J. et Anderson, S. A. (2009). An examination of mandated versus voluntary referral as a determination of clinical outcome. *Journal of marital and family therapy*, 35(3), 278-292. 10.1111/j.1752-0606.2009.00118.x



Quels moyens l'organisation scolaire peut-elle mettre en place pour favoriser le développement professionnel et la satisfaction au travail du personnel enseignant ?



Ariane Fiset

M. A., doctorante en psychopédagogie,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université Laval



Myriam Lapointe-Breton

Ps. éd., étudiante au doctorat
en psychoéducation, Faculté des sciences
de l'éducation, Université Laval



Marie-Pier Duchaine

M. A., professeure invitée,
Département Éducation,
Université TÉLUQ

Introduction

Il est largement reconnu que le développement professionnel continu (DPC) constitue un levier essentiel pour l'évolution des pratiques enseignantes. Pour demeurer au fait des avancées dans le domaine de l'éducation et adapter ses pratiques aux besoins évolutifs de la société et des élèves, il est nécessaire que le personnel enseignant s'inscrive dans un processus de DPC (Duchaine, 2025). Or, plusieurs membres du personnel enseignant affirment manquer de temps et de ressources pour s'y engager. Dans ce contexte, quels moyens l'organisation scolaire peut-elle mettre en place pour favoriser le DPC du personnel enseignant ? Les stratégies présentées dans cet article ont pour objectif d'alimenter la réflexion et de fournir aux organisations des outils pour amorcer un changement de pratiques en matière de DPC au sein de leurs milieux.



Des moyens variés pour favoriser le développement professionnel continu

Afin de soutenir le DPC du personnel enseignant, l'organisation scolaire dispose de divers leviers, comme le réaménagement du temps consacré au DPC, la promotion de la collaboration professionnelle ainsi que la flexibilité des modalités de formation.

RÉAMÉNAGER LE TEMPS DÉDIÉ AU DPC

Le manque de temps, conjugué à la lourdeur de la tâche enseignante, constitue l'un des principaux obstacles à l'engagement dans le DPC (Butt et al., 2021). Afin de remédier à cette contrainte, plusieurs chercheurs recommandent de l'intégrer à la journée de travail (p. ex. Desimone et Garet, 2015; Sims et al., 2023). Ils soulignent également l'importance de miser sur un processus soutenu dans le temps et sur une alternance entre théorie, expérimentation en classe et échanges entre pairs pour favoriser des changements de pratique durables (Gruver et Bowers, 2020). Pour ce faire, la professeure Duchaine (2025) propose plusieurs pistes d'action concrètes :

- Instaurer des blocs réguliers dédiés au DPC (p. ex. des formations de courte durée offertes régulièrement);
- Offrir des microformations de dix minutes par semaine;
- Proposer, pendant la période des vacances scolaires, des formations intensives à l'intention des membres du personnel enseignant disponibles et intéressés;
- Réorganiser ou substituer certaines réunions par des ateliers collaboratifs ou des groupes de travail;
- Offrir des formations en ligne accessibles à tout moment (p. ex. des Massive Open Online Course [MOOC]).

ENCOURAGER LA COLLABORATION PROFESSIONNELLE

En plus d'améliorer les pratiques, la satisfaction personnelle, le sentiment d'appartenance et la motivation du personnel enseignant, la collaboration professionnelle permet de valoriser les compétences internes de l'équipe en faisant appel à des membres du personnel scolaire et non à des professionnels ou experts externes à l'organisation. Elle contribue également à renforcer l'implication du personnel scolaire, en favorisant son engagement dans un processus de formation par les pairs, ancré dans sa réalité et son contexte professionnel (Muckenthaler et al., 2020). Plusieurs avenues peuvent être envisagées pour encourager la collaboration professionnelle (Duchaine, 2025) :

- Créer des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP);
- Identifier du personnel enseignant ressource au sein de l'équipe-école et développer le mentorat entre pairs;
- Décloisonner les classes en organisant des séances de coenseignement et d'observation;
- Planifier et participer à des journées collaboratives pour le partage de pratiques inspirantes, telles que celles offertes par l'UMR Synergia.

OFFRIR DE LA FLEXIBILITÉ DANS LES MODALITÉS DE DPC

Chaque membre du personnel enseignant a des besoins, des préférences et un rythme d'apprentissage différents (Hagedoorn et al., 2023). Pour s'adapter à cette variété de besoins et personnaliser les parcours de DPC, adopter des modalités flexibles s'avère essentiel. Dans cette perspective, diverses stratégies peuvent être mises en œuvre (Duchaine, 2025) :

- Intégrer des thématiques transversales (p. ex. bien-être au travail, gestion du stress) ;
- Personnaliser les parcours de formation en fonction des besoins de l'équipe ;
- Proposer des formations hybrides (lesquelles comprennent notamment une portion théorique en ligne, suivie d'échanges en présentiel).

VALORISER ET PROMOUVOIR LE DPC

Le manque de reconnaissance institutionnelle peut réduire la motivation et la satisfaction professionnelle du personnel enseignant (Hollar et al., 2022). À l'inverse, lorsque l'organisation scolaire reconnaît et valorise le DPC, une augmentation de la satisfaction professionnelle et de la performance est généralement observée chez le personnel enseignant (Botham, 2018). De la même manière, la reconnaissance institutionnelle et sociale des efforts de DPC déployés par le personnel entraîne une motivation accrue à s'y engager (Ovesni et al. 2019). Différentes actions peuvent contribuer à valoriser et promouvoir le DPC, de même qu'à mettre en lumière les efforts et les initiatives du personnel enseignant (Duchaine, 2025) :

- Mettre en place un système de reconnaissance (p. ex. mentions honorifiques, prix) ;
- Attribuer des certifications officielles pour les formations suivies ;
- Promouvoir une culture de DPC à travers des témoignages et des communications internes (p. ex. infolettre, réseaux sociaux).

SOUTENIR LA MISE EN ŒUVRE DES ACQUIS

Le DPC serait plus efficace lorsque suivi d'une forme d'accompagnement, comme le mentorat (Darling-Hammond et al., 2017). Ces dispositifs d'accompagnement augmentent non seulement la probabilité d'amélioration des pratiques, mais aussi la durabilité des changements (Ovesni et al., 2019). À cet égard, la professeure Duchaine (2025) propose différentes pistes d'action pour soutenir la mise en œuvre des acquis par l'entremise de l'accompagnement :

- Offrir un accompagnement post-formation ;
- Prévoir des observations en classe suivies de rétroactions ;
- Favoriser les échanges contextualisés et signifiants entre pairs (d'un même milieu scolaire, voire d'un même niveau) sur la mise en œuvre de nouvelles pratiques ;
- Fournir des ressources complémentaires accessibles à tout moment (p. ex. en complément à une formation théorique).

Pistes de réflexion pour amorcer un changement

Les sections précédentes ont mis en lumière plusieurs leviers susceptibles de soutenir le DPC du personnel enseignant. Parmi ceux-ci, l'aménagement du temps se distingue comme une condition transversale essentielle, influençant directement la mise en œuvre des autres modalités, telles que la collaboration, l'accompagnement ou la flexibilité des parcours. Dans cette optique, l'instauration de courtes périodes régulières dédiées au DPC, bien que prometteuse (Duchaine, 2025), requiert des ajustements organisationnels qui dépassent le cadre individuel. S'inspirant de l'approche de Whitaker et Breaux (2013), la professeure Duchaine (2025) propose plusieurs stratégies concrètes et adaptées au contexte québécois afin d'amorcer ce changement de manière cohérente et soutenue.

REGROUPEZ LES PÉRIODES DE SPÉCIALITÉ

Regrouper les périodes de spécialité (p. ex. arts, musique, éducation physique et anglais) au même moment pour toutes les classes d'un même cycle (ou le personnel enseignant d'une même discipline au secondaire). Cette pratique permet de libérer le personnel titulaire de manière régulière (au moins à une reprise sur un cycle de dix jours) sans devoir faire appel à du personnel suppléant, facilitant la collaboration intercycle, interniveau ou interdisciplinaire.

INSTAURER UNE JOURNÉE ÉCOURTÉE DÉDIÉE AU DPC

Afin d'éviter que le DPC soit perçu comme une surcharge de travail, instaurer une journée écourtée qui lui est dédiée permet de créer un temps protégé régulier pour la formation. Pour ce faire, il est possible de réduire la journée d'enseignement une fois par cycle et de redistribuer les minutes perdues sur les autres journées. Il est recommandé de diminuer la journée dédiée au DPC d'une heure, permettant ainsi au personnel enseignant de suivre une formation ciblée ou de s'engager dans du travail collaboratif.



INTÉGRER DES TEMPS DE PLANIFICATION COLLABORATIVE

Les moments dédiés au travail collaboratif peuvent être consacrés à la planification afin de renforcer la cohérence pédagogique entre le personnel enseignant d'un même niveau. Cet arrimage favorise également l'ajustement des pratiques en fonction des besoins variés des élèves. Pour faciliter cette planification collaborative, il est possible d'établir des périodes fixes où le personnel enseignant travaille de concert (p. ex. lors des journées écourtées) ou d'utiliser certaines journées pédagogiques.

METTRE EN PLACE LE COENSEIGNEMENT

Les séances de coenseignement offrent au personnel scolaire un apprentissage en contexte réel, notamment grâce à l'observation mutuelle. Elles contribuent également à réduire l'isolement professionnel tout en renforçant le sentiment de compétence. Le coenseignement peut être facilité par un ajustement de l'horaire permettant le jumelage du personnel afin de réaliser conjointement les tâches de planification, d'enseignement et d'évaluation.

ORGANISER DES CAP

Les CAP encouragent le partage de pratiques et soutiennent l'amélioration continue. Elles contribuent également à instaurer une culture de collaboration et d'innovation pédagogique au sein des milieux éducatifs. Pour les mettre en place, des rencontres mensuelles peuvent être organisées autour d'un thème pédagogique précis, offrant un espace d'échange structuré. Ces rencontres permettent d'analyser des situations de classe et d'amener le collectif à réfléchir ensemble à des solutions adaptées. L'implication d'une personne conseillère pédagogique ou d'une personne experte externe peut enrichir les discussions et favoriser la mise en œuvre de nouvelles pratiques.

DÉVELOPPER LE MENTORAT ET LE SOUTIEN PAR LES PAIRS

Le mentorat et le soutien par les pairs constituent des moyens pertinents pour accélérer l'acquisition de compétences chez le personnel scolaire novice. Ils favorisent également un accompagnement personnalisé tout en valorisant l'expertise du personnel expérimenté. Pour optimiser leur mise en place, il est recommandé de structurer un programme de mentorat s'appuyant sur l'expérience du personnel chevronné, d'organiser des rencontres régulières entre personnes mentores et mentorées, et d'encourager l'observation mutuelle à travers des classes ouvertes.

ENCOURAGER LA RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE

La réflexion sur la pratique permet au personnel enseignant d'analyser ses interventions et de les ajuster dans une perspective d'amélioration continue. Elle contribue également à une meilleure compréhension des effets de ses pratiques pédagogiques sur les élèves et le climat de classe. Pour encourager cette démarche, il est recommandé d'intégrer des moments de réflexion individuels et collectifs à l'horaire, de favoriser l'utilisation d'outils d'autoévaluation et de grilles d'analyse, ainsi que de documenter les progrès et les ajustements dans un journal de bord pédagogique.



Conclusion

En conclusion, les pistes proposées par la professeure Duchaine (2025) pour favoriser le DPC, qui reposent en grande partie sur la collaboration, peuvent également s'appuyer sur la reconnaissance des membres du personnel se distinguant par leurs approches et pratiques inspirantes. Dès lors, la révision de l'horaire cycle afin d'y intégrer un bloc dédié à la formation entre pairs apparaît comme une avenue pertinente. Toutefois, il est crucial de veiller à ce que cette formation soit bien structurée et intégrée de manière à ne pas alourdir la charge de travail du personnel enseignant. En misant sur des approches flexibles, ancrées dans la réalité des milieux, les équipes-écoles peuvent progressivement instaurer une culture de DPC durable, tout en répondant aux besoins évolutifs des élèves.

MOTS-CLÉS :

Développement professionnel continu ; collaboration professionnelle ; formation entre pairs ; réorganisation de l'horaire scolaire ; mentorat et soutien par les pairs

BIBLIOGRAPHIE

- Botham, K. A. (2018). The perceived impact on academics' teaching practice of engaging with a higher education institution's CPD scheme. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(2), 164-175. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1371056>
- Butt, M., Aziz, A. et Nadeem, M. (2021). An investigation of the factors preventing teachers to attend professional development. *Global Educational Studies Review*, 6(1), 86-93. [https://doi.org/10.31703/gesr.2021\(VI-I\).09](https://doi.org/10.31703/gesr.2021(VI-I).09)
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. et Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Desimone, L. M. et Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 252-263. <http://dx.doi.org/10.25115/psyse.v7i3.515>
- Gruver, J. et Bowers, J. (2020). Evolution of inquiry questions in a cyclic professional development program. *The Canadian Journal of Action Research*, 20(3), 3-18. <http://doi.org/10.33524/cjar.v20i3.461>
- Hagedoorn, M., Koopman, M., Bouwmans, M. et de Bruijn, E. (2023). One size does not fit all – mapping informal and formal professional development activities of vocational teachers. *Teachers and Teaching*, 31(3), 372-392. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2276743>
- Hollar, N., Kuchinka, D. G. J. et Feinberg, J. (2022). Professional development opportunities and job satisfaction : A systematic review of research. *Journal of International Management Studies*, 22(1), 10-19. <http://dx.doi.org/10.18374/JIMS-22-1.2>
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S. et Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 486-504. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501>
- Ovesni, K., Hebib, E. et Radović, V. (2019). Continuing professional development of teachers : Interplay of the school management, school climate, motivation and incentives. *Teaching and Education*, 68(2), 21-34. <https://doi.org/10.5937/nasvas19021590>
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J. et Anders, J. (2023). Effective teacher professional development : New theory and a meta-analytic test. *Review of Educational Research*, 95(2), 213-254. <https://doi.org/10.3102/00346543231217480>
- Whitaker, T. et Breaux, A. (2013). *The ten-minute inservice*. 40 quick training sessions that build teacher effectiveness. Jossey-Bass.



Comment favoriser l'implication et l'engagement des parents à l'école ?



Jeanne Chouinard
M. A. en psychopédagogie,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université Laval



Élodie Marion
Ph. D., Professeure agrégée,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université de Montréal

Dans le cadre de la 4^e journée Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia, la P^{re} Élodie Marion de l'Université de Montréal a répondu à la question suivante adressée par le personnel scolaire des centres de services scolaires partenaires : « Comment favoriser l'implication et l'engagement des parents afin qu'ils assument leurs responsabilités dans l'éducation de leurs enfants ? ». Cet article résume les éléments clés de sa réponse.

De quoi parle-t-on lorsqu'il est question d'implication parentale ?

Les modalités de l'implication parentale se divisent en trois catégories : celle à l'école, celle à la maison et celle dans la communauté (Epstein et Salinas, 2004). Dans le cadre de cet article, seules les implications à la maison et à l'école sont présentées par souci de concision. L'implication des parents à la maison peut d'un côté se concrétiser dans le cadre de leur rôle parental en créant un environnement propice à l'apprentissage et au développement de l'enfant. On pense, par exemple, à la mise en place de routines, de saines habitudes de vie, d'hygiène de sommeil, etc. D'un autre côté, l'implication du parent à la maison peut se faire grâce au soutien de son enfant dans la sphère scolaire, tant par les communications qu'il entretient avec lui au sujet de l'école que par ses encouragements. À l'école, l'implication parentale peut prendre la forme de rencontres avec les enseignants, de participation à des décisions concernant la vie scolaire (p. ex. participation au conseil d'établissement, au plan d'intervention, etc.) ou d'engagement bénévole dans diverses activités (Epstein et Salinas, 2004; Tazouti, 2014; Arapi et al., 2018).



Pourquoi soutenir l'implication parentale à l'école ?

Avant de répondre à cette importante question, il convient de rappeler que l'éducation doit être comprise comme une responsabilité partagée entre l'école et la maison. Cela renvoie au principe de co-éducation : comme les besoins de l'enfant sont multiples (cognitifs, affectifs, sociaux, physiologiques), ni les parents ni les enseignants ne peuvent parvenir seuls à les satisfaire (Lasne, 2017). Afin d'éviter le développement d'un sentiment d'impuissance lorsque cette responsabilité ne semble pas partagée, Henderson et al. (2007) rappellent que le personnel du milieu scolaire peut, plutôt que d'émettre des souhaits à l'égard des parents, mettre en œuvre différentes pratiques (dont il sera question plus loin) qui permettent de soutenir le développement de l'implication parentale. Il importe ainsi selon ces auteurs de s'inscrire dans une posture d'analyse de ses pratiques.

Quels facteurs influencent l'implication parentale ?

Bien que les facteurs pouvant influencer l'implication parentale soient multiples, trois principaux dominent (Deslandes, 2012 ; 2019). Tout d'abord, le contexte de vie du parent, qui englobe son niveau de stress, sa disponibilité, ses expériences passées avec le système scolaire ou sa situation familiale, peut constituer un frein à l'implication parentale. Ensuite, on relève que le sentiment de compétence joue un rôle clé : certains parents peuvent se sentir insuffisamment outillés ou craindre ne pas répondre aux attentes de l'école. Ainsi, un parent d'élève en difficulté d'adaptation pourrait vivre un plus grand stress en raison des difficultés de son enfant puisqu'il ne se sent pas compétent dans ses interventions. Cela peut avoir comme effet de limiter son implication. Finalement, la perception d'être « invités » à participer à l'éducation de leur enfant est déterminante pour les parents. En effet, si les parents ne se sentent pas accueillis ou s'ils considèrent l'école comme un espace physique ou relationnel inaccessible, leur engagement s'en trouvera réfréné. Enfin, comme le mentionne Lasne (2017), « certains parents ne se considèrent pas éloignés de l'école, mais plutôt tenus à distance ».

Inspiré de Ville et Villages en santé dans Communagir (2025), le tableau 1 identifie des facteurs reconnus (les 5 R) comme permettant de favoriser l'engagement collectif. Dans le cas présent, nous présentons des exemples concrets à mettre en place à l'école afin de soutenir l'engagement des parents.

Tableau 1.
Les 5 R pour favoriser l'engagement des parents

RECONNAISSANCE	RESPECT	RÔLES	RELATIONS	RÉSULTATS
Reconnaître le vécu et les contributions présentes et passées du parent (en lien avec son enfant, sa classe, l'école, la communauté, etc.).	Considérer les valeurs, l'opinion, le point de vue et les expériences du parent.	Expliciter le rôle du parent en nommant les attentes de son implication.	Développer une relation avec le parent pour favoriser son ouverture.	Mettre en évidence les résultats de l'implication du parent.
P. ex. s'assurer de reconnaître les émotions des parents, mettre en évidence des contributions des parents, etc.	P. ex. respect des disponibilités des parents, de leurs intérêts et de leurs priorités dans l'organisation des rencontres.	P. ex. poser des questions concrètes aux parents pour définir le rôle de leur implication, donner des choix quant à leur rôle, clarifier les rôles de chacun.	P. ex. créer des prétextes de rencontres ou de moments pour échanger sur d'autres sujets avec le parent.	P. ex. nommer aux parents les résultats de leur implication, en lien avec leur enfant, la classe, l'école, la communauté.

Comment peut-on concrètement soutenir l'implication parentale à l'école ?

1- LES COMMUNICATIONS EN PERSONNE

Parmi les pistes de solution issues de la recherche, les communications, qu'elles soient en personne ou par écrit, s'avèrent un pilier essentiel pour favoriser l'implication parentale. Tout d'abord, pour soutenir les communications en personne, voire des rencontres, inviter individuellement les parents en effectuant des rappels téléphoniques ou de messagerie instantanée (notamment ceux n'ayant pas répondu via d'autres modes) est une pratique à préconiser et favoriserait la participation de ces derniers (Gurgand, 2011). Ensuite, concernant le type de rencontre, Monceau (2014) mentionne que les rencontres individuelles seraient à privilégier avec certains parents, notamment ceux en situation de vulnérabilité puisque pour ces parents, celles-ci sont vues comme étant les plus utiles. De plus, lors des rencontres, la reconnaissance des efforts déployés par les parents, par exemple lors des années antérieures, est un autre exemple de pratique à mettre de l'avant, et ce, avant de démarrer le travail sur un nouvel objectif. À cela s'ajoute le respect de la place des intérêts et des préoccupations des parents. Considérer ces derniers tant dans les invitations que dans les rencontres est aussi un moyen pour soutenir leur implication. Par exemple, une bonne pratique pourrait être d'impliquer les parents dans le développement de l'ordre du jour d'une rencontre de suivi au lieu que ce dernier lui soit imposé. Il est également important de respecter les disponibilités des parents et d'offrir au besoin des alternatives afin de faciliter leur implication. Finalement, le sentiment perçu du parent quant à son rôle et son sentiment d'être considéré est nécessaire afin que celui-ci puisse être convaincu de la pertinence de son implication (Deslandes, 2019). Il peut ainsi être pertinent de spécifier l'objectif d'une rencontre avec lui, en nommant en des termes concrets le ou les rôles possibles qu'il pourrait jouer pour atteindre le résultat attendu. Ce rôle doit par ailleurs être discuté avec le parent afin de s'assurer qu'il tient compte du contexte, du sentiment de compétence des parents, de ses préoccupations et de ses attentes.



2- PLANIFIER SES COMMUNICATIONS

La planification des communications avec les parents peut être réfléchi sous quatre aspects. Tout d'abord, la fréquence des communications, notamment pour les élèves en difficulté, doit être régulière (Loi sur l'instruction publique) et peut être déterminée en fonction de la réalité de l'enseignant. Ensuite, il importe de s'assurer que les communications soient bidirectionnelles (Henderson et al., 2007), c'est-à-dire que le plan de communication inclut autant de la diffusion d'information que des opportunités d'échanges avec les parents.. Pour ce qui est de leur forme, les questions ouvertes sont à préconiser afin de créer un climat d'ouverture dans les communications et de s'assurer de ne pas surinterpréter, par exemple. Finalement, voici quelques pistes d'action pour amorcer un changement :

- Planifier des communications sur différentes thématiques ;
- Décrire les comportements spécifiques de l'élève ;
- Poser des questions ouvertes ;
- Présenter ou manifester de l'empathie ;
- Offrir des pistes d'action concrètes ;
- Explorer ensemble de nouvelles solutions ou utiliser la reformulation ;
- Considérer le point de vue des deux parties.

Pour aller plus loin sur le sujet :

Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, 16, 34-52. <https://doi.org/10.7202/1012800ar>

Conus, X. et Ogay, T. (2019). Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), 45-65. <https://doi.org/10.3917/rif.044.0045>

Lemay, L., Marion, É., Blandford, M. et Desjardins, M.-S. (2021). La réalité complexe et le vécu des parents ayant un enfant aux besoins multiples : De la situation de l'enfant au système comme éléments d'influence. *Service social*, 67(2), 91-105. <https://doi.org/10.7202/1089104ar>



Pour conclure, l'éducation est une responsabilité partagée qui ne peut reposer uniquement sur les épaules des enseignants ou des parents. Il importe donc de soutenir son développement. Une approche collaborative qui prend en compte le contexte des familles constitue ainsi une avenue pertinente pour soutenir le développement et la réussite des enfants. La mise en œuvre de différentes pratiques qui favorisent la perception du parent à se sentir invité combinées à des communications diversifiées qui tiennent compte de la réalité du parent, comme vu plus tôt, s'avèrent des exemples clés pour soutenir le développement de la responsabilité des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant.

MOTS-CLÉS :

Implication parentale, responsabilisation, engagement, parents, relation école-famille

BIBLIOGRAPHIE

- Arapí, E., Pagé, P. et Hamel, C. (2018). Quels sont les liens entre l'implication parentale, les conditions socio-économiques de la famille et la réussite scolaire ? : Une synthèse des connaissances. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(1), 88-108. <https://doi.org/10.7202/1056284at>
- Communagir. (2025) La mobilisation, [En ligne], consulté le 20 mars, <https://communagir.org/contenus-et-outils/comprendre-et-agir/la-mobilisation/>
- Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : Vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille. *Développement humain, handicap et changement social*, 20(3), 77-92.
- Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta*, 48(1), 11. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.11-18>
- Epstein, J. L. et Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership*, 61(8), 12-19.
- Gurgand, M. (dir.). (2011). Quels effets attendre d'une politique d'implication des parents dans les collèges : Évaluation de l'impact de la mallette des parents. Rapport d'évaluation finale du projet APDIESES.11. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative.
- Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R. et Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale : The essential guide to family-school partnerships*. The New Press.
- Lasne, A. (2017). Obstacles à la fondation d'une relation de coéducation entre parents et enseignants. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(2), 291-306.
- Monceau, G. (2014). Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'école. *Éducation et Sociétés*, 34(2), 71-85. <https://doi.org/10.3917/es.034.0071>
- Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36, 97-116. <https://doi.org/10.3917/rief.036.0097>



La présence d'élèves en difficulté de comportement dans une classe peut-elle nuire aux autres élèves ?



Laurie Hébert

B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



Aude Gagnon-Tremblay

M. A., étudiante au doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



Marie-Claude Salvat

Ph. D., professeure agrégée, Département de psychoéducation et de psychologie, Université du Québec en Outaouais.

Dans le cadre de la 4^e Journée Question de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia, la professeure Marie-Claude Salvat de l'Université du Québec en Outaouais a répondu à la question suivante, adressée par les milieux scolaires partenaires: « La présence d'élèves en difficulté de comportement dans une classe peut-elle nuire aux autres élèves? » Cet article synthétise les propos de la conférencière. Il présente d'abord l'éducation inclusive des élèves présentant des difficultés de comportement. Ensuite, il survole des revues systématiques et des études empiriques qui abordent ce sujet. En guise de conclusion, il propose des pistes d'action pour mieux composer avec la présence des élèves en difficulté de comportement en classe ordinaire, soutenir leur participation et les apprentissages de tous les élèves.

Les difficultés de comportement en milieu scolaire

Les élèves présentant des difficultés de comportement (PDC) à l'école incluent à la fois les élèves à risque sur le plan comportemental et ceux présentant des troubles du comportement (Gaudreau, 2024). Les difficultés de comportement impliquent une grande diversité de manifestations extériorisées (p. ex. hyperactivité, intolérance à la frustration, agressivité, opposition) et intériorisées (p. ex. anxiété, symptômes dépressifs, retrait social) (Massé et al., 2020). Elles représentent un défi en milieu scolaire, car elles interfèrent avec les activités d'enseignement et d'apprentissage, rendent la gestion de classe plus complexe et accaparent souvent l'attention de l'enseignant (Déry et al., 2007; Plouffe et al., 2019). La conférencière mentionne d'ailleurs à ce sujet que les élèves PDC sont souvent perçus comme ceux qui perturbent le plus la dynamique de classe.

L'éducation inclusive au service des élèves PDC

L'éducation inclusive vise une participation active de tous les élèves, peu importe leurs besoins, leurs défis ou leur réalité. Elle entraînerait des effets positifs et optimaux sur l'ensemble des élèves en classe, explique la conférencière. L'éducation inclusive soutient le droit des élèves de recevoir une éducation de qualité dans leur école de quartier et dans la classe ordinaire. Elle se base sur la justice sociale et le respect des droits, ce qui signifie que les élèves PDC, comme les élèves ordinaires, ont droit à un environnement scolaire favorable aux apprentissages ou autrement dit, d'être scolarisés avec leurs pairs, en classe ordinaire. Dans ce contexte, il apparaît important de se questionner, à savoir si la présence d'élèves PDC en classe nuit aux autres élèves. Autrement dit, dans quelle mesure les élèves ordinaires scolarisés dans une classe avec les élèves en difficulté de comportement performant plus ou moins bien que s'ils étaient réunis dans un groupe-classe plus homogène ? Afin de répondre à cette question vive, la conférencière souligne l'importance d'appuyer les réflexions et les discussions sur les données empiriques issues des recherches en éducation.



Tableau 1.

Portrait des recensions d'écrits et d'études empiriques

ÉTUDES	RÉSULTATS ET CONCLUSIONS
Revue systématique de Kalambouka et al. (2007)	<ul style="list-style-type: none">• Recension de 26 études.• Les résultats suggèrent que la présence d'élèves à besoins particuliers ou présentant des difficultés comportementales ou émotionnelles n'a pas d'effets négatifs marqués sur les élèves ordinaires.
Revue systématique de Ruijs et Peetsma (2009)	<ul style="list-style-type: none">• Recension de 27 études.• Les résultats suggèrent que l'inclusion scolaire d'élèves PDC en classe ordinaire n'a pas d'effets négatifs au primaire ou encore améliore la performance des élèves ordinaires.• Au secondaire, deux études soulignent des effets négatifs chez les élèves ordinaires.• Sur le plan des apprentissages sociaux, deux études remarquent des effets positifs chez les élèves ordinaires, deux études constatent l'absence d'effets et une seule étude obtient des effets négatifs chez les élèves ordinaires.
Revue systématique de Dyssegard (2013)	<ul style="list-style-type: none">• Recension de 43 études.• Les résultats de la majorité des études indiquent que l'inclusion n'a aucun effet négatif sur les élèves ordinaires au niveau des apprentissages scolaires et sociaux.
Recension de Vienneau et Thériault (2015)	<ul style="list-style-type: none">• 7 recensions d'écrits et 9 études.• Les résultats démontrent que mieux comprendre la réalité des enfants à besoins particuliers est perçu comme un avantage de l'inclusion scolaire par les élèves ordinaires. Toutefois, les interactions en classe entraînent parfois des inconforts et peuvent poser des défis.• Une étude qualitative suggère que la majorité des élèves ne considèrent pas que la présence d'élèves en difficulté au sein de leur classe nuit à leurs apprentissages.• Cette même étude indique que la moitié des élèves doués estime que la présence d'élèves en difficulté peut nuire à leurs apprentissages car ils ralentissent le rythme du groupe.
Méta-analyse de Szumski et al. (2017)	<ul style="list-style-type: none">• Recension de 47 études.• Les résultats suggèrent que la présence d'élèves à besoins particuliers tend à influencer les apprentissages scolaires des autres élèves de manière positive et significative.• L'inclusion scolaire au primaire semble entraîner des effets positifs chez les élèves et des effets nuls au secondaire.
Revue systématique de Kart et Kart (2021)	<ul style="list-style-type: none">• Recension de 35 études.• Les résultats suggèrent des effets principalement positifs ou neutres sur les apprentissages des élèves ordinaires en contexte préscolaire et primaire.• Des effets neutres ou négatifs, mais faibles, sont observés au secondaire.

Survol de revues systématiques et d'études empiriques

Cinq recensions d'écrits et une méta-analyse s'intéressent à cette question, en rapportant les effets potentiellement négatifs, positifs ou neutres de diverses formes d'inclusion scolaire sur les apprentissages des élèves dits « ordinaires ». Les principaux résultats de ces études sont résumés dans le tableau 1. La conférencière souligne que bien que la majorité de ces études aient été réalisées ailleurs qu'au Québec (c.-à-d., aux É-U ou en Europe), leurs résultats peuvent également s'appliquer à notre contexte éducatif.

En somme, les résultats des études recensées suggèrent que la présence des élèves PDC en classe ordinaire n'a pas d'impact négatif sur les apprentissages sociaux et scolaires des élèves ordinaires. Des effets positifs sont même observés pour les élèves ordinaires du primaire. L'éducation inclusive ne semble pas brimer les droits des élèves ordinaires et peut même favoriser le développement de ceux-ci, notamment en ce qui concerne l'ouverture à la diversité et la tolérance. Toutefois, un petit nombre d'études remarquent quelques effets négatifs de l'inclusion scolaire au secondaire. Ces résultats invitent à réfléchir aux conditions pouvant faciliter la participation des élèves en difficulté de comportement et favoriser les apprentissages de l'ensemble des élèves, en particulier au secondaire.

Pistes de réflexion pouvant expliquer les différences entre le primaire et le secondaire

Selon la conférencière, il est possible que les services et les politiques visant à favoriser l'inclusion scolaire au préscolaire et au primaire (p. ex. le programme Agir tôt) permettent de mieux soutenir l'inclusion des élèves en PDC en classe régulière. Des auteurs constatent que les élèves ordinaires bénéficient grandement des pratiques inclusives qui sont déployées dans les classes du préscolaire et du primaire (Dyssegard et al., 2013; Kart et Kart, 2021).

La formation initiale des enseignants pourrait également contribuer à expliquer les différences au primaire et au secondaire. En effet, celle des enseignants du secondaire est plus axée sur le contenu disciplinaire, alors que celle du préscolaire et du primaire vise davantage le développement global de l'enfant (Kalambouka et al., 2007). Les enseignants du secondaire, généralement spécialistes d'un domaine, passent aussi moins de temps par semaine avec les élèves, contrairement à ceux du primaire. Des auteurs notent également que le manque de collaboration entre les enseignants du secondaire et ceux en adaptation scolaire peut influencer l'inclusion scolaire des élèves présentant des difficultés d'adaptation (Kalambouka et al., 2007; Szumski et al., 2017). Enfin, la conférencière souligne que peu d'études se sont intéressées à l'inclusion scolaire des élèves PDC au secondaire, ce qui limite notre compréhension des effets associés à leur présence en classe ordinaire.



Pistes d'action pour amorcer un changement

Afin d'assurer que la classe soit un lieu propice aux apprentissages et au développement des élèves quel qu'ils soient, la conférencière propose de s'attarder à certaines conditions pouvant favoriser l'inclusion scolaire.

1. Adopter une **attitude favorable** à l'égard de l'inclusion scolaire (Kart et Kart, 2021).
2. Utiliser différentes **stratégies différenciées**, comme le coenseignement, en partenariat avec les enseignants en adaptation scolaire (Kart et Kart, 2021).
3. S'assurer de la **compréhension commune** de l'inclusion scolaire des parents, des élèves et du personnel scolaire (Kalambouka et al., 2007).
4. Recevoir le **soutien et la formation** nécessaire et **travailler de manière flexible** en équipe (Kalambouka et al., 2007).
5. Rendre l'**environnement de classe plus socialement inclusif** (Mikami et al., 2013).

Pour aller plus loin sur le sujet :

L'intervention **MOSAIC** (*Making Socially Accepting Inclusive Classrooms*) de Mikami et al. (2013) forme le personnel scolaire afin qu'il encourage les pairs à être accueillants face aux élèves PDC et ainsi diminuer les biais négatifs à leur égard. Les stratégies suivantes sont mises de l'avant :

- Développement d'une relation privilégiée avec l'élève en difficulté, servant ainsi de modèle pour les pairs,
- Établissement et renforcement des règles de classe en faveur de l'inclusion sociale
- Planification des activités pour favoriser les liens sociaux entre les élèves ordinaires et ceux en difficulté.

En somme, l'amélioration du statut social des élèves en difficulté et leur plus grande inclusion sociale dans le groupe réduisent des comportements problématiques des élèves en difficulté de comportement, ce qui peut améliorer de manière générale le climat d'apprentissage en classe.

Conclusion

À la lumière des études consultées, la présence des élèves PDC en classe ne semble pas nuire aux autres élèves. En effet, les recensions et méta-analyses constatent davantage d'effets positifs que négatifs, particulièrement au primaire. La conférencière rappelle l'importance d'appuyer sa réflexion et son jugement sur des données empiriques afin de mettre en place des conditions favorables à l'éducation inclusive.

MOTS-CLÉS :

Éducation inclusive, élèves en difficulté de comportement, classe ordinaire, recension d'écrits

BIBLIOGRAPHIE

- Beaudoin, M. et Nadeau, M.-F. (2020). Quelles sont les perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales quant aux conditions qui influencent leur scolarisation en classe ordinaire? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22(1), 145–169. <https://doi.org/10.7202/1070028ar>
- Déry, M., Lapalme, M., Toupin, J., Verlaan, P. et Pausé, R. (2007). Hétérogénéité des troubles du comportement au primaire et perceptions de la situation sociale et familiale des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 109–126. <https://doi.org/10.7202/016191ar>
- Dyssegaard, C. B. et Sogaard Larsen, M. (2013). *Evidence on inclusion*. Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels* (2^e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Kalambouka, A., Farrel, P., Dyson, A. et Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers, *Educational Research*, 49 (4), 365-382. <https://doi.org/10.1080/00131880701717222>
- Kart, A., et Kart, M. (2021). *Academic and Social Effects of Inclusion on Students without Disabilities : A Review of the Literature*. *Education Sciences*, 11(16). <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Massé, L., Desbiens, N., et Lanaris, C. (2020). *Les troubles du comportement à l'école* (3^e édition). Chenelière éducation.
- Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Lerner, M. D., Emeh, C. C., Reuland, M. M., Jack, A., et Anthony, M. R. (2013). A randomized trial of a classroom intervention to increase peers' social inclusion of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(1), 100–112. <https://doi.org/10.1037/a0029654>
- Plouffe, T., Couture, C., Massé, L., Bégin, J.-Y. et Rousseau, M. (2019). Intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental : liens entre attitude des enseignants, stress et qualité de la relation enseignant-élève. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 177-199. <https://doi.org/10.7202/1060011ar>
- Ruijs, N. M., et Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Szumski, G., Smogorzewska, J., et Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms : A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
- Vienneau, R., et Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire : Une recension des écrits (2000 à 2014). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e édition). Presses de l'Université du Québec.



L'augmentation de la violence en milieu scolaire : baser ses interventions sur des faits observables et des stratégies centrées sur le climat scolaire et les compétences socioémotionnelles



Ella Marie Duval

M. A., étudiante au doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



Aude Gagnon-Tremblay

M. A., étudiante au doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



Claire Beaumont

Ph. D., professeure titulaire, Université Laval

Ces dernières années, la violence à l'école a fait régulièrement la première page des médias. Les raisons présentées de cette hypothétique augmentation restent pourtant floues, autant que les résultats probants confirmant cette tendance. Dans ce contexte, la professeure Claire Beaumont a été invitée à répondre à une question de l'heure afin de comprendre les variables à l'origine de la montée de la violence en milieu scolaire afin de choisir les meilleures interventions dans nos écoles. Cet article résume les propos de la conférencière et analyse différentes variables qui sont liées à la violence à l'école. Augmentation de la violence à l'école : affirmation basée sur quels faits ?

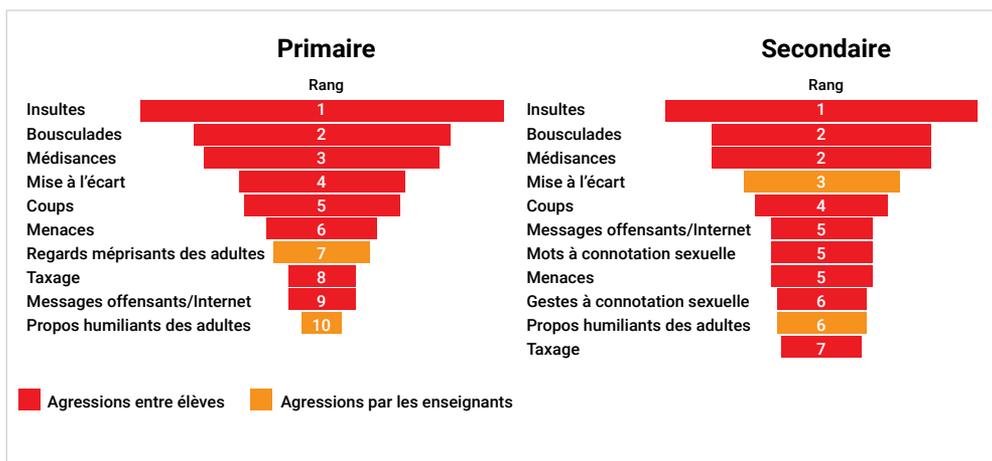
Il apparaît nécessaire de questionner l'augmentation de la violence en milieu scolaire rapportée dans les médias québécois. Ce constat est-il démontré? D'où vient cette croyance? À ce sujet, la professeure Beaumont est d'avis que des statistiques parfois douteuses relatées dans les médias pourraient entraîner une certaine panique sociale à ce sujet, nous éloignant de la réalité. De fait, aucune donnée fiable en 2025 ne peut assurer qu'il y a réellement augmentation de la violence dans les écoles. C'est aussi l'opinion du Syndicat de l'Enseignement du Grand-Portage (SEGP) qui dénonce un manque de données fiables pouvant attester d'une augmentation réelle de la violence dans les écoles (2024). Afin de fonder nos interventions sur des bases solides, il convient plutôt de se baser sur les faits réellement observés dans son école.



Rappelons qu'entre 2013 et 2019 l'enquête Sécurité et violence dans les écoles québécoises (Beaumont et al., 2020) a brossé un portrait de la violence dans les écoles du Québec. Contrairement à ce qui était aussi rapporté dans les médias pendant cette période, l'enquête n'a pas réussi à conclure à une détérioration de la violence à l'école, mais plutôt à une légère amélioration au fil des ans. En 2025, les seules données disponibles sont présentées à la figure 1. Ainsi, les élèves du primaire et du secondaire rapportent le plus fréquemment subir des insultes d'autres élèves. Au primaire, en septième position, ce sont les regards méprisants des enseignants de l'école qui sont rapportés tandis qu'au secondaire ces regards méprisants occupent le troisième rang des comportements d'agression les plus rapportés.

Figure 1.

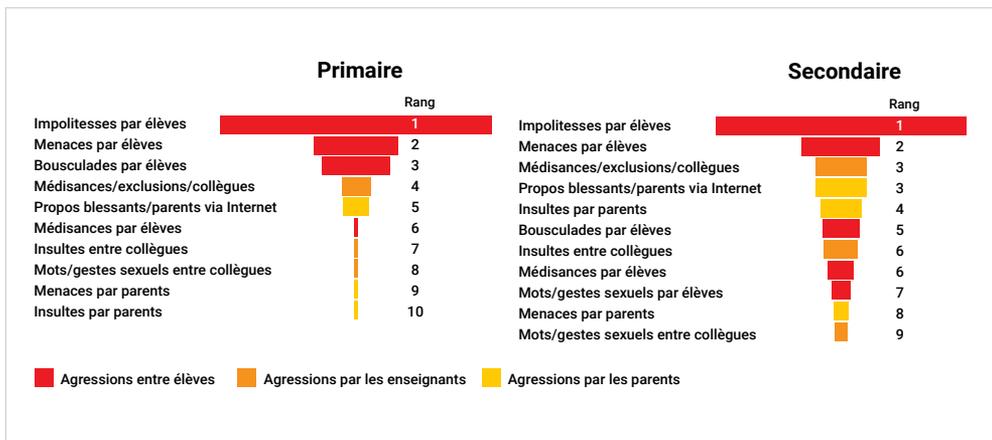
Les gestes de violence au primaire et au secondaire constatés par les élèves (Beaumont et al., 2025)



La figure 2 présente la perception des enseignants concernant les principales agressions subies par les élèves, leurs collègues ou les parents. Les résultats sont présentés selon l'ordre d'importance rapporté par les enseignants.

Figure 2.

Les gestes de violence au primaire et au secondaire constatés par le personnel scolaire (Beaumont, 2025)



C'est donc dire que les élèves vivent aussi des agressions de la part des adultes, tout comme les adultes de l'école peuvent aussi en vivre entre eux.

Quelles variables influencent la violence à l'école ?

Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1986) souligne l'importance de situer l'individu et les différents environnements dans lesquels il grandit dans la société mondialisée. En s'appuyant sur cette perspective, la professeure Beaumont explique le contexte sociopolitique dans lequel s'inscrit l'école continue d'influencer les élèves. Aujourd'hui, les jeunes sont constamment exposés via les médias aux conflits mondiaux, aux crises politiques et aux préjugés envers les minorités (ACLEd, 2025). Le dernier rapport du GRIS de Montréal (2025) abreuve également dans ce sens, puisqu'il constate une augmentation de l'intolérance des élèves du primaire et du secondaire envers les membres de la communauté LGBTQIA+ et une polarisation des attitudes.

La conférencière souligne également que la pandémie de la COVID-19 peut avoir alimenté l'insécurité déjà croissante chez la génération de parents qui peuvent l'avoir transmise à leurs enfants. Allaire et al., n.d. rapportent aussi que l'interruption des services et le contexte mondial plus anxiogène, exacerbé par une couverture médiatique démultipliée, sont de possibles variables qui peuvent accroître la violence et l'anxiété au sein des familles confinées durant plusieurs mois (Allaire et al., s.d.).

Enfin, la professeure Beaumont propose aux intervenants scolaires de se consacrer à l'effet école (Carra, 2009) : c'est-à-dire de se fixer des objectifs à partir des observations faites dans sa propre école, et non sur les données rapportées au national ou dans les médias. Deux dimensions du climat scolaire sont généralement plus fortement associées à la violence à l'école et doivent être prises en considération pour agir en prévention de la violence : le climat de sécurité et les relations interpersonnelles. Ces propos sont aussi ceux rapportés par Bradshaw et al., (2018). Comme l'expliquent Bérubé et Beaumont (2020), plus les relations entre les élèves et entre les élèves et le personnel scolaire sont négatives ou empreintes de violence, plus le climat est perçu négativement par l'ensemble des élèves. Dans ce contexte, favoriser des pratiques éducatives et organisationnelles positives et bienveillantes constitue une clé pour améliorer la qualité du climat scolaire (Bérubé et Beaumont, 2020 ; Steffgen et Recchia, 2012).

Pistes d'actions pour amorcer un changement

De nombreuses approches ont été proposées ces dernières années pour lutter contre les violences à l'école. Ainsi, entre 1980 et 2025, les interventions pour prévenir et gérer la violence ont connu une grande évolution.. D'abord centrées sur des pratiques axées sur la punition extrême (la politique de la tolérance zéro), aujourd'hui elles ont évolué vers des approches centrées sur le bien-être et le développement des compétences socioémotionnelles des élèves et des adultes intervenant auprès d'eux .





Afin de prévenir la violence en milieu scolaire, la conférencière conseille de développer tranquillement des mesures préventives systémiques, de prioriser le développement de relations de confiance entre les élèves et le personnel scolaire et entre les membres du personnel scolaire ainsi que d'instaurer des routines sécurisantes dans les milieux scolaires. Tout comme Smith (2019), la professeure Beaumont recommande aussi de prioriser la prévention plutôt que la réaction et les sanctions et de favoriser l'apprentissage socioémotionnel des élèves et du personnel scolaire. Neuf principes de base peuvent être utilisés afin de créer et maintenir un climat scolaire positif de manière continue (Beaumont, 2023).

1. Le bien-être général de chacun comme cible première : leur participation et engagement.
2. L'engagement de la direction : leadership partagé et bienveillance incarnée.
3. Une culture de bienveillance : collaboration et soutien.
4. Un curriculum intégrant apprentissages scolaires, émotionnels et sociaux.
5. Des politiques et procédures claires, connues et appliquées.
6. Une gestion positive des comportements ; écarts mineurs/majeurs.
7. La formation continue du personnel.
8. La rapidité à identifier et à répondre aux problèmes : communications courageuses.
9. Un partenariat régulier école-famille-communauté.

Conclusion

Pour prévenir la violence en milieu scolaire, il importe de baser les interventions sur des faits observables dans sa propre école et de multiplier les sources d'informations afin de brosser un meilleur portrait de son établissement. Il apparaît également essentiel d'observer les phénomènes de violence dans leur diversité, notamment en considérant les violences entre les élèves, mais également entre les élèves et les adultes et entre les membres du personnel scolaire, puisque tous un rôle à jouer dans la prévention de la violence. La mise en place de stratégies bienveillantes qui centrées sur l'enseignement et le soutien aux compétences socioémotionnelles des élèves et des adultes facilitera la création d'un climat de confiance et d'un environnement sécurisant pour tous.

MOTS-CLÉS :

Violence, milieu scolaire, variables, explications

BIBLIOGRAPHIE

- ACLEDE. (2025, mars 11). *ACLEDE Conflict Index : Global conflicts double over the past five years*. <https://acleddata.com/conflict-index/>
- Allaire, S., Archambault, I., Baron, G.-L., Beaumont, C., Bernard, M.-C., Delobbe A.-M., Deschênes, M., Gaudreau, N., Marion, C., Raynault, A., Parent, S., et Tremblay, M. (s.d.). *Pandémie, apprentissage à distance : iniquités, inégalités et insécurité (les 3 i de la pandémie)*. Réseau PÉRISCOPE. <https://periscope-r.quebec/publication/62dede1254721420881aefbf>
- Beaumont, C. (2020). Prévenir la violence et l'intimidation et réagir de manière éducative pour en atténuer les effets. Dans Gaudreau, N. (dir.), *Les conduites agressives à l'école : comprendre pour mieux intervenir*, Presses de l'Université du Québec, p. 159-184.
- Beaumont, C. (2024). *Promouvoir à la fois la santé mentale, un climat scolaire positif et la prévention de la violence : guide de planification pour soutenir de manière continue le bien-être à l'école*. Chaire de recherche Bienêtre à l'école et prévention de la violence, https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/Guide_de_planification.pdf
- Beaumont, C., Morissette, É., Côté, P., et Bergeron, N. (2020). *Un climat scolaire bienveillant et sécuritaire au service du retour à l'école en contexte de pandémie : un cadre d'intervention pour le personnel scolaire*. Chaire de recherche Bienêtre à l'école et prévention de la violence. https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/Actualites/CLIMAT_SCOLAIRE_ET_PANDEMIE.pdf
- Benbenishty, R., Astor, R. A., et Roziner, I. (2023). An eighteen-year longitudinal examination of school victimization and weapon use in California secondary schools. *World Journal of Pediatric*, 19. <https://doi.org/10.1007/s12519-023-00714-w>
- Bérubé, S. et Beaumont, C. (2020). Liens entre les mauvais traitements du personnel éducatif envers les élèves et le climat scolaire à l'école primaire. *Les carnets de la Chaire*, 5(2). https://umr-synergia.ulaval.ca/app/uploads/2023/04/Volume_5_no_2_2020.pdf
- Bradshaw, C. P., Pas, E. T., Bottiani, J. H., Debnam, K. J., Reinke, W. M., Herman, K. C., et Rosenberg, M. S. (2018). Promoting Cultural Responsivity and Student Engagement Through Double Check Coaching of Classroom Teachers : An Efficacy Study. *School Psychology Review*, 47(2), p. 118-134. [10.17105/SPR-2017-0119.V47-2](https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0119.V47-2)
- Bradshaw, C.P., Cohen, J., Espelage, D. L. et Nation, M. (2021). Addressing School Safety Through Comprehensive School Climate Approaches. *School Psychology Review*, 50(2-3), p. 221-236. [10.1080/2372966X.2021.1926321](https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1926321)
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development : Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22, p. 723-742. [10.1037/0012-1649.22.6.723](https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723)
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education : Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), p. 201-237. www.hepg.org/her/abstract/8https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn
- Cohen, J., et Espelage, D. L. (2020). *Feeling safe in school : Bullying and violence prevention around the world*. Harvard Educational Press.
- GRIS-Montréal. (2025, 30 janvier). *Montée de l'intolérance dans les écoles : le GRIS-Montréal et la FCPQ lancent un appel à l'action*. <https://www.gris.ca/montee-de-lintolerance-dans-les-ecoles-le-gris-montreal-et-la-fcpq-lancent-un-appel-a-laction/>
- Institut National de Santé Publique du Québec (INSPQ) (2019). *Analyse de la couverture médiatique de l'intimidation dans la presse écrite québécoise*. <https://www.inspq.qc.ca/intimidation>
- Jones, S., McGarrah, M. et Kanh, J. (2019). Social and Emotional Learning : A Principled Science of Human Development in Context. *Psychology of Sport and Exercise*, 54(3), p. 129-149. https://lscjournalclub.org/wp-content/uploads/2019/09/Jones_2019_Social.pdf
- Pepler, D. J., Craig, W. M., O'Connell, P., Atlas, R., et Charach, A. (2004). Making a difference in bullying : evaluation of a systemic school-based programme in Canada. Dans Smith, P. K., Pepler, D. et Rigby, K. (dir.), *Bullying in schools : How successful can interventions be ?* (p.125-139). Cambridge University Press.
- Smith, P. (2019). *The psychology of school bullying*. Routledge.
- Steffgen, G. et Recchia, S. (2012). *Chapitre 6. La violence à l'école s'explique-t-elle par l'environnement scolaire ?* Dans B. Galand, C. Carra et M. Verhoeven (dir.), *Prévenir les violences à l'école* (p. 111-122). Presses Universitaires de France. [10.3917/puf.verho.2012.01.0111](https://doi.org/10.3917/puf.verho.2012.01.0111)
- Syndicat de l'Enseignement du Grand-Portage (SEGP). (2024, 3 septembre). *Plan de lutte contre l'intimidation et la violence en milieu scolaire*. <https://segp.ca/publications-segp/videos/plan-de-lutte-contre-lintimidation-et-la-violence-en-milieu-scolaire-2/>



MÉDIAGRAPHIES COMMENTÉES

La résistance au changement dans le cadre d'activités de développement professionnel continu ?	36
Moyens à mettre en place pour favoriser le développement professionnel et la satisfaction au travail du personnel enseignant	39
Le soutien à l'engagement parental à l'école ?	42
La présence d'élèves en difficulté de comportement dans une classe peut-elle nuire aux autres élèves ?	44
L'augmentation de la violence en milieu scolaire : Quels sont les facteurs et les possibles causes ?	48

MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

La résistance au changement dans le cadre d'activités de développement professionnel continu

Laurie Hébert¹, Aude Gagnon-Tremblay, A.² et Geneviève Bergeron³

Articles scientifiques et professionnels

Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104. 10.7202/1054158a

Cet article se base sur les changements engendrés par l'inclusion scolaire. Deux projets de recherche sont présentés s'intéressant à la différenciation dans l'expérience des acteurs engagés dans le processus de recherche-action-formation et aux pratiques inclusives utilisées dans le cadre d'une démarche de recherche. Les résultats suggèrent entre autres que les enseignants remettent en question leurs représentations de pratiques permettant de favoriser l'apprentissage de tous les élèves en contexte régulier.

Bergeron, G., Prud'homme, L. et Rousseau, N. (2019). Illustrations, apports et limites d'une posture inductive en recherche-action-formation. *Approches Inductives*, 6(1), 10-37. 10.7202/1060043a

Cet article démontre l'importance de la recherche-action-formation, une posture singulière du chercheur dans l'exploration de phénomènes humains en s'adaptant aux particularités du terrain. Les auteurs souhaitent illustrer la manière dont cette perspective inductive s'articule dans une recherche-action-formation. Finalement, les apports et les limites de cette posture sont discutés.

Bergeron, G., Prud'homme, L. et Rousseau, N. (2016). Soutenir le développement de pratiques plus inclusives : illustration d'un dispositif d'accompagnement inscrit dans une visée professionnalisante et autonomisante. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(1), 1-15. 10.6084/m9.figshare.11918160.v1

Cet article présente un dispositif de formation et d'accompagnement s'intégrant dans une visée professionnalisante et autonomisante. Les auteurs visent à positionner une équipe professionnelle comme premier acteur de leur propre projet et processus de développement professionnel, en tenant compte de leurs besoins et de leur contexte. Les postulats de base, les caractéristiques du dispositif ainsi que les apports et les limites de cette approche sont présentés.

Blin, M. et Saunier, A. (2022). Autodétermination et (dés)institutionnalisation : un faux débat ? *La nouvelle revue Éducation et société inclusives*, 94(1), 197-218. 10.3917/nresi.094.0197

Cet article présente une recherche ethnographique en IMPro en s'intégrant dans une approche humaniste autour de la conviction inconditionnelle d'appartenance. Les résultats montrent que le développement de la négociation permet aux adolescents de développer de réelles habiletés à l'autodétermination. Ils soulignent aussi la responsabilité collective et partagée du processus de promotion de l'autodétermination.

Martin, F., A. Morcillo et Blin, J. F. (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), p. 579-604. 10.7202/012083a

L'étude présentée dans cet article concerne le personnel éducatif des établissements du secondaire. Elle s'intéresse à la prise en compte des émotions dans l'activité réelle du personnel. Les émotions interviennent aussi lors de perturbations scolaires et entraînent des comportements ne s'inscrivant pas dans des pratiques réfléchies. Les auteurs proposent une réflexion concernant les programmes de formation et des bases utiles à la gestion des perturbations scolaires.

1. B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
2. M.A., étudiante au doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
3. Ph. D., professeure au Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Snyder, C. M. J. et Anderson, S. A. (2009). An examination of mandated versus voluntary referral as a determination of clinical outcome. *Journal of marital and family therapy*, 35(3), 278-292. 10.1111/j.1752-0606.2009.00118.x

Cet article s'intéresse à l'efficacité de la psychothérapie auprès d'individus obligés d'y participer, que ce soit par ordre judiciaire ou par leur employeur. Les chercheurs ont examiné les études sur la résistance des clients et leur disposition motivationnelle au changement. Ils ont ensuite analysé les recherches portant sur l'efficacité des traitements imposés. La revue de littérature se conclut par des suggestions pour de futures recherches sur l'efficacité des traitements selon que les clients s'y sont dirigés de manière obligatoire ou volontaire.

Livres et chapitres de livre

Bergeron, G., Kenny, A. et Desmarais, M.-É. (2021). La prise en compte des émotions dans l'accompagnement. Dans N. Gaudreau, N. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : favoriser la réussite et le bien-être* (p. 107-135). Presses de l'Université du Québec.

Dans ce chapitre de livre, les auteurs mettent en évidence l'influence des émotions dans l'accompagnement et l'importance de leur prise en compte. Elles proposent des stratégies afin de réguler ses propres émotions ainsi que des repères afin de mieux prendre en considération les émotions de la personne accompagnée. Le chapitre est guidé par des questions clés telles que : « En quoi l'accompagnement comporte-t-il une dimension émotionnelle et quelles sont ses implications ? Quels sont les bénéfices de la prise en compte des émotions dans l'accompagnement ? Comment faire une juste place aux émotions dans les processus d'accompagnement visant le développement professionnel ? ».

Blin, M. et Boivin, J. (2021). 100 idées pour promouvoir l'autodétermination et la pair-aidance. Tom Pousse.

Cet ouvrage propose des conseils afin d'adapter les pratiques d'accompagnement des personnes fragilisées. Les auteurs présentent en détail les concepts d'autonomie, de participation, de pouvoir d'agir et d'autodétermination. Par exemple, la pair-aidance ainsi que la mobilisation des acteurs sur le terrain sont illustrées. L'ouvrage se termine par des questionnements illustrés d'exemples.

Daigle, S., Bergeron, G., Gouin, J.-A., Gagnon, C. et Larivière-Durocher, G. (2021). L'accompagnement, une voie d'accès prioritaire au développement professionnel. Dans N. Gaudreau, N. Trépanier et S. Daigle (dir.) *Le développement professionnel en milieu éducatif : favoriser la réussite et le bien-être* (p.76-106). Presses de l'Université du Québec.

Dans ce chapitre de livre, les auteurs abordent l'acte d'accompagnement, l'agir compétent de l'accompagnateur et les retombées de l'accompagnement. Le chapitre est guidé par des questions clés telles que : « Qu'est-ce qui motive le recours à l'accompagnement dans le cadre du développement professionnel dans les milieux d'éducation ? Quelles sont les particularités de l'acte d'accompagnement ? Sur quoi repose l'agir compétent d'un accompagnateur ? Quelles sont les retombées de l'accompagnement ? ».

Kenny, A., Desmarais, M.-É. et Bergeron, G. (2021). L'engagement de l'apprenant et autres facteurs qui influencent le développement professionnel en éducation. Dans N. Gaudreau, N. Trépanier et S. Daigle (dir.) *Le développement professionnel en milieu éducatif : favoriser la réussite et le bien-être* (p.56-75). Presses de l'Université du Québec.

Dans ce chapitre de livre, les auteurs abordent le développement professionnel à travers différents dispositifs et modalités de formation continue destinés à des adultes professionnels en situation d'emploi en milieu éducatif. Le chapitre est guidé par des questions clés telles que : « Quels sont les éléments à considérer pour que les activités de développement professionnel soient bénéfiques pour l'apprenant ? Quels sont les facteurs qui favorisent l'engagement des professionnels dans leur développement professionnel et quels sont ceux susceptibles de l'entraver ? ».

Le Breton, D. (2012). *L'interactionnisme symbolique*. Presses Universitaires de France.

Ce livre présente l'un des courants importants de la sociologie américaine. L'histoire de son développement à partir des philosophies pragmatistes et l'École de Chicago sont présentées. Les chapitres abordent l'histoire et la théorie de l'interactionnisme, la dramaturgie sociale de Erving Goffman et l'ethnométhodologie. L'ouvrage se termine par un long chapitre sur la déviance montrant comment les analyses se basent sur des études de terrain et sur l'observation de comportement.

Leclerc, C. (2024). *Intervenir en groupe : Savoirs et pouvoir d'agir* (5^e éd.). Presses de l'Université Laval.

Ce livre offre une synthèse des connaissances en psychosociologie des groupes et se veut un outil de référence pratique à l'exercice de l'animation et à l'intervention en groupe sous toutes les formes et dans différents contextes. Il s'adresse particulièrement aux personnes occupant des fonctions d'animation ou d'intervention dans des groupes tâche, de soutien, de counseling, de recherche-action et de codéveloppement. L'auteure s'adresse à toute personne souhaitant agir sur ce qui se vit, se négocie et se transforme dans les groupes.

Mirick, R. G. (2018). Assessing initial contacts in involuntary transactions. In Rooney, R. H. et Mirick, R. G. (dir). *Strategies for work with involuntary clients* (3^e éd., p.167-195). Columbia University Press.

Ce chapitre explore l'évaluation des interactions initiales entre les clients involontaires et les professionnels. Des recherches montrent que le comportement du client involontaire lors des premiers contacts avec le professionnel peut être le résultat d'un stress élevé ou d'une réaction à l'autorité. Le chapitre présente quatre perspectives pour aider à percevoir cette interaction : 1) la déviance, 2) la résistance, 3) la réactance et 4) la présentation de soi stratégique. Le chapitre présente aussi trois études de cas pour explorer ces concepts.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, L'Harmattan.

La première partie de cet ouvrage aborde l'accompagnement comme il se manifeste. Plus précisément, on se questionne sur la manière qu'il se présente, qu'il est défini, qu'on en parle et qu'il est vécu. La deuxième partie présente plutôt l'accompagnement comme qu'il est pensé. L'auteure présente les fondements de l'accompagnement, l'accompagnement inactuel et actuel ainsi que l'accompagnement et la postmodernité.

Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques* (2^e éd.). Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

Cette deuxième édition s'avère un guide méthodologique qui donne des repères pour penser à la mise en œuvre de l'accompagnement selon la multiplicité des formes (tutorat, mentoring, coaching, counseling, consulting), des publics et des contextes professionnels. Les auteurs proposent du matériel méthodologique et théorique qui a été conçu par et pour des professionnels. Des pistes de réflexion individuelles et collectives sont proposées afin de comprendre le concept d'accompagnement.

Pereira, I. (2017). *Paolo Freire, pédagogie des opprimé*. e.s. Libertalia.

Cet ouvrage fait une introduction aux pédagogies critiques. L'œuvre du « pédagogue des opprimés » par Paulo Freire, pédagogue brésilien, présente l'émergence internationale d'une pédagogie critique et émancipatrice. L'ensemble de ses champs d'intervention (problématique de genre, écologie, inégalités sociales) questionnent les pratiques éducatives. Dans cet ouvrage, la pensée de Freire est présentée ainsi que les courants de la pédagogie critique qui en proviennent. Une conclusion propose de se questionner sur la manière dont on peut se lancer dans les pédagogies critiques.

Moyens à mettre en place pour favoriser le développement professionnel et la satisfaction au travail du personnel enseignant

Ariane Fiset¹, Myriam Lapointe-Breton² et Marie-Pier Duchaine³

Articles scientifiques

Botham, K. A. (2018). The perceived impact on academics' teaching practice of engaging with a higher education institution's CPD scheme. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(2), 164-175. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1371056>

Cet article examine l'impact perçu de la participation à un programme de développement professionnel continu (DPC) sur les pratiques pédagogiques du personnel enseignant en contexte d'enseignement supérieur. Les résultats indiquent que, bien que l'engagement dans des programmes de DPC ait des effets positifs sur la pratique enseignante, ces effets sont souvent modulés par des facteurs comme la motivation individuelle et le soutien organisationnel. L'auteur souligne l'importance d'adopter une approche systématique pour intégrer le DPC au sein des institutions, en veillant à l'adapter aux besoins spécifiques du personnel enseignant afin d'améliorer les pratiques enseignantes de manière durable.

Butt, M., Aziz, A. et Nadeem, M. (2021). An investigation of the factors preventing teachers to attend professional development. *Global Educational Studies Review*, 6(1), 86-93. [https://doi.org/10.31703/gesr.2021\(VI-I\).09](https://doi.org/10.31703/gesr.2021(VI-I).09)

Cet article met en lumière les principaux freins à la participation du personnel enseignant au DPC, en insistant sur le manque de temps, le manque de soutien institutionnel et la lourdeur de la tâche. Les auteurs soulignent la nécessité d'un engagement organisationnel clair pour surmonter ces obstacles, notamment par une meilleure planification, une offre accessible et une reconnaissance accrue du DPC au sein des milieux scolaires.

Desimone, L. M. et Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 252-263. <http://dx.doi.org/10.2515/psy.e.v7i3.515>

Dans cet article, les personnes autrices brossent un portrait des pratiques exemplaires en matière de DPC aux États-Unis. S'appuyant sur des recherches empiriques, Desimone et Garet identifient cinq caractéristiques clés associées à des effets positifs sur les pratiques enseignantes : un contenu centré sur les savoirs disciplinaires, un apprentissage actif, la cohérence avec les autres initiatives de l'école, la durée suffisante des activités et la participation collective. L'article insiste sur l'importance d'un DPC ancré dans le quotidien professionnel et soutenu par un leadership scolaire mobilisé.

Gruver, J. et Bowers, J. (2020). Evolution of inquiry questions in a cyclic professional development program. *The Canadian Journal of Action Research*, 20(3), 3-18. <http://doi.org/10.33524/cjar.v20i3.461>

Les auteurs présentent un modèle de DPC cyclique, centré sur l'enquête collaborative et la réflexion continue. Ils montrent comment les questions posées par le personnel enseignant évoluent au fil des cycles de formation, ce qui témoigne d'un approfondissement des savoirs professionnels. L'étude illustre l'importance d'un accompagnement soutenu dans le temps et d'une alternance entre théorie, expérimentation en classe et échanges entre pairs pour favoriser des changements de pratique durables.

1. M. A., doctorante en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
 2. Ps. éd., doctorante en psychoéducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
 3. M. A., professeure invitée, Département Éducation, Université TÉLUQ

Hagedoorn, M., Koopman, M., Bouwmans, M. et de Bruijn, E. (2023). One size does not fit all – mapping informal and formal professional development activities of vocational teachers. *Teachers and Teaching*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2276743>

Cet article met en lumière la diversité des modalités de DPC mobilisées par le personnel enseignant du secteur professionnel, en distinguant les activités formelles (p. ex. formations structurées) des démarches informelles (p. ex. échanges spontanés entre collègues). Les auteurs insistent sur l'importance de reconnaître cette pluralité d'approches, afin de mieux répondre aux besoins, aux préférences et aux contextes professionnels du personnel enseignant. L'étude plaide en faveur d'une conception flexible et personnalisée du DPC.

Hollar, N., Kuchinka, D. G. J. et Feinberg, J. (2022). Professional development opportunities and job satisfaction: A systematic review of research. *Journal of International Management Studies*, 22(1), 10-19. <http://dx.doi.org/10.18374/JIMS-22-1.2>

Cet article propose une recension systématique des écrits portant sur le lien entre les occasions de développement professionnel et la satisfaction au travail. Les personnes autrices soulignent que l'accès à des occasions de DPC pertinentes et soutenues par l'organisation exerce une influence positive sur la motivation, l'engagement et le sentiment d'efficacité du personnel enseignant. L'analyse met également en évidence l'importance de la reconnaissance du DPC dans les milieux éducatifs pour favoriser la rétention du personnel et le développement d'une culture collaborative.

Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S. et Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 486-504. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501>

À partir d'une étude menée dans des écoles allemandes, les auteurs montrent que la collaboration entre les membres du personnel enseignant constitue un levier central du développement organisationnel. Ils mettent en évidence ses retombées positives sur l'engagement professionnel, la satisfaction au travail et l'amélioration des pratiques. Pour en favoriser l'implantation, ils recommandent de créer des espaces-temps formels dédiés aux échanges entre pairs et d'en faire un objectif explicite de la planification scolaire.

Ovesni, K., Hebib, E. et Radović, V. (2019). Continuing professional development of teachers: Interplay of the school management, school climate, motivation and incentives. *Teaching and Education*, 68(2), 21-34. <https://doi.org/10.5937/nasvas19021590>

Les auteurs examinent les conditions qui soutiennent l'engagement du personnel enseignant dans une démarche de DPC. Ils insistent notamment sur le rôle déterminant de la direction, du climat scolaire et de la reconnaissance institutionnelle dans la motivation à se former. L'étude souligne qu'au-delà des aspects logistiques, les pratiques de gestion et la valorisation du DPC influencent directement la participation du personnel enseignant.

Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J. et Anders, J. (2023). Effective teacher professional development: New theory and a meta-analytic test. *Review of Educational Research*, 95(2), 213-254. <https://doi.org/10.3102/00346543231217480>

S'appuyant sur une méta-analyse récente, cet article propose un cadre théorique renouvelé du DPC efficace. Les auteurs identifient les caractéristiques des dispositifs les plus prometteurs, notamment leur durée, leur ancrage dans la pratique, la collaboration entre pairs et le soutien à la mise en œuvre. L'étude met en évidence l'importance d'un DPC intégré, soutenu et aligné aux besoins réels du terrain, afin de générer des effets durables sur les pratiques enseignantes.

Livre

Whitaker, T. et Breaux, A. (2013). *The ten-minute inservice. 40 quick training sessions that build teacher effectiveness*. Jossey-Bass.

Cet ouvrage propose une série de courtes formations clés en main, chacune conçue pour être menée en dix minutes ou moins, dans une perspective concrète et accessible. Les auteurs misent sur des échanges ciblés, ancrés dans le quotidien du personnel enseignant, pour favoriser des réflexions collectives et des ajustements de pratiques. Le format s'inscrit dans une logique de DPC accessible, flexible et facilement implantable, particulièrement pertinent dans des contextes où le temps consacré au développement professionnel est limité.

Rapport

Darling-Hammond, L., Hyster, M. E. et Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

Ce rapport phare identifie les caractéristiques essentielles d'un développement professionnel efficace, basé sur une recension des écrits scientifiques. Il met en évidence sept composantes clés, dont l'apprentissage actif, la collaboration et la rétroaction constructive. Les autrices insistent sur l'importance de concevoir des dispositifs qui s'ancrent dans la pratique et qui soutiennent l'apprentissage continu du personnel enseignant, dans une perspective d'amélioration durable des pratiques et de la réussite des élèves.

Articles scientifiques et professionnels

Conus, X. et Ogay, T. (2019). Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), 45-65. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0045>

Cet article explore le rôle de la confiance dans la construction de la relation parent-enseignant à partir d'une étude de cas menée dans une école suisse accueillant des élèves de familles issues de la migration et aux revenus modestes. Les résultats montrent comment un excès de confiance de la part de l'enseignant peut mettre à mal la confiance réciproque et peut l'amener à s'imaginer être dans une relation de collaboration avec le parent, alors que cette perception est loin d'être partagée.

Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, 16, 34-52. <https://doi.org/10.7202/1012800ar>

Cette étude s'intéresse aux représentations et aux pratiques enseignantes visant la participation de familles vivant en contexte de vulnérabilité dans onze écoles primaires en France. Plusieurs situations ont été étudiées, telles que la communication avec l'école, la supervision du travail scolaire et la posture adoptée par les enseignants dans la collaboration. Les enseignants identifient la collaboration avec le parent comme étant primordiale et s'y engageant bien qu'elle puisse être fragile.

Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune: vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille. *Développement humain, handicap et changement social*, 20 (3), 77-92.

Cet article propose un modèle intégrateur des divers facteurs et processus de la collaboration école-famille en s'appuyant sur des recensions d'écrits, des rapports et des résultats d'études des quinze dernières années. L'auteure cerne les conditions facilitantes et contraignantes qui contribuent ou nuisent au développement de relations école-famille. Un inventaire des éléments visant à guider parents et enseignants par rapport à la compréhension et l'exercice de leur rôle respectif est proposé.

Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta*, 48 (1), 11. <https://doi.org/10.17811/rife.48.1.2019.11-18>

Cet article soulève l'importance que la responsabilité de l'éducation soit partagée entre l'enseignant et le parent. Il propose ensuite des concepts et des définitions des écrits liés à l'implication parentale et à la collaboration école-famille. Finalement, un modèle intégrateur, qui se base sur celui de Hoover-Dempsey et al. (1997; 2010), présente des facteurs et des processus liés à l'implication parentale et influençant la réussite de l'élève. Ce modèle se veut un outil précieux pour engager des activités réflexives.

Epstein, J. L. et Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership*, 61(8), 12-19.

Dans cet article, ces auteurs explorent l'importance des partenariats entre les écoles, les familles et les communautés pour améliorer la réussite des élèves. Des stratégies concrètes permettant aux écoles d'impliquer efficacement les parents et la communauté dans l'éducation des enfants sont proposées. Les auteurs soulignent que cette collaboration nécessite une approche structurée et intentionnelle fondée sur des pratiques éprouvées et un engagement mutuel.

Lasne, A. (2017). Obstacles à la fondation d'une relation de coéducation entre parents et enseignants. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(2), 291-306.

L'étude présentée dans cet article s'intéresse aux difficultés rencontrées à l'étape de l'initiation d'une relation coéducative entre les parents et l'école. Le dispositif étudié réunit des parents d'origine populaire et les acteurs scolaires d'un collège en France. L'analyse soulève des écarts et des décalages entre la conviction en la collaboration et la capacité à dépasser ses présupposés envers le parent. Les résultats montrent que peu d'enseignants semblent s'appuyer sur les compétences des parents.

Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36, 97-116. <https://doi.org/10.3917/rief.036.0097>

À partir de recherches empiriques et de méta-analyses, cet article examine les liens entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires des enfants. Il est soulevé que les dimensions de l'implication parentale sont positivement liées aux performances scolaires avec des effets de petite à moyenne taille. Cet article propose aussi d'autres pistes de recherche et met en évidence les effets de différents contextes sur l'implication parentale.

Livres et chapitres de livre

Goupil, G. (2020). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (5^e éd.), Chenelière.

Ce livre décrit les caractéristiques des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et propose des stratégies d'intervention. Il explore les troubles tels que le trouble du spectre de l'autisme et les déficiences langagières, sensorielles et physiques, en intégrant des approches théoriques et pratiques favorisant leur inclusion scolaire. Cet ouvrage est une ressource pour les enseignants et les intervenants cherchant à adapter leurs pratiques en tenant compte des récentes avancées. Un chapitre de ce livre est par ailleurs dédié aux collaborations.

Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R. et Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. The New Press.

Ce livre détaille comment et quand les écoles devraient construire des relations et, ultimement, des partenariats, avec les parents et les communautés. L'ouvrage présente les résultats de nombreuses recherches quant à l'effet de l'implication parentale chez l'enfant et le parent ainsi que des exemples pratiques et des conseils pour construire des partenariats efficaces entre les familles et l'école.

Site Web

Communagir. (2025) *La mobilisation* [En ligne], consulté le 20 mars, <https://communagir.org/contenus-et-outils/comprendre-et-agir/la-mobilisation/>

La page « La mobilisation » de Communagir explore le processus par lequel les forces vives d'une communauté locale se regroupent pour agir ensemble. Elle propose des approches pratiques et théoriques pour comprendre et encourager la mobilisation communautaire, soulignant que les changements au sein d'une communauté sont souvent complexes et nécessitent la participation de divers acteurs. Cette page identifie des facteurs reconnus comme permettant de favoriser l'engagement des parents.

MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

La présence d'élèves en difficulté de comportement dans une classe peut-elle nuire aux autres élèves ?

Laurie Gagné¹, Laurie Hébert², Aude Gagnon-Tremblay³ et Marie-Claude Salvas⁴

Articles scientifiques et professionnels

Beaudoin, M. et Nadeau, M. -F. (2020). Quelles sont les perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales quant aux conditions qui influencent leur scolarisation en classe ordinaire? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22(1), 145-169. <https://doi.org/10.7202/1070028ar>

Cet article présente une recension des écrits qui aborde le point de vue des élèves concernant leur expérience scolaire en lien avec l'éducation inclusive. Ainsi, les conditions qui freinent et qui soutiennent la scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales en classe ordinaire seraient la relation avec l'enseignant, le contexte d'apprentissage et les interactions avec les pairs.

Conseil Supérieur de l'Éducation. (2017, octobre). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves de la maternelle à la 5^e secondaire*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Cet avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) se penche sur 10 milieux scolaires qui ont se sont adaptés à la diversité des élèves afin de favoriser la réussite pour tous. Par l'entremise d'une démarche exploratoire, le CSE s'est intéressé aux «histoires de réussite» de ces établissements s'approchant le plus près possible des milieux ordinaires. Il en résulte 6 recommandations adressées au ministre qui soutiennent la réaffirmation des visées inclusives du système scolaire et un soutien financier accru permettant la mobilisation des milieux ainsi qu'un engagement dans la résolution des obstacles.

Consiglio, A., Guarnera, M. et Magnano, P. (2015). Representation of Disability. Verification of the Contact Hypothesis in School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1964-1969. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.408>

Cette étude compare les attitudes et les représentations sociales envers les enfants en situation de handicap avec deux groupes d'enfants de 9 à 12 ans, soit ceux ayant eu des expériences de contacts avec ces derniers et ceux n'en ayant eu aucune. Il en ressort que les enfants ayant eu des expériences de contacts avec les enfants en situation de handicap présentent davantage d'attitudes et de représentations sociales positives. De plus, l'étude souligne l'importance du contexte scolaire dans l'intégration des personnes en situation de handicap.

Déry, M., Lapalme, M., Toupin, J., Verlaan, P. et Pauzé, R. (2007). Hétérogénéité des troubles du comportement au primaire et perceptions de la situation sociale et familiale des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 109-126. <https://doi.org/10.7202/016191ar>

L'étude soulève les caractéristiques familiales et sociales qui distinguent les élèves qui présentent des troubles du comportement au primaire des élèves non à risque. En déterminant si les élèves répondent ou non aux critères diagnostiques d'un trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité, d'un trouble d'opposition avec provocation ou d'un trouble de conduite selon la nature et la sévérité du problème, il en ressort que les élèves qui les présentent ne se distinguent pas tous de ceux n'en présentant aucun. Il serait ainsi pertinent de suggérer des interventions distinctes pour chacun des sous-groupes.

1. B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

2. B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

3. M.A., étudiante au doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

4. Ph. D., professeure titulaire, Département de psychoéducation et de psychologie, Université du Québec en Outaouais.

Dyssegaard, C. B. et Sogaard Larsen, M. (2013). *Evidence on inclusion*. Danish Clearinghouse for Educational Research.

Cet article aborde les connaissances actuelles concernant les stratégies qui influencent positivement l'inclusion scolaire. À l'aide d'une revue de la littérature présentant 43 articles, il est soulevé que les stratégies qui auraient généré des effets positifs se déclinent en deux catégories : les initiatives qui ciblent l'école et les initiatives qui ciblent l'élève personnellement.

Kart, A. et Kart, M. (2021). Academic and Social Effects of Inclusion on Students without Disabilities: A Review of the Literature. *Education Sciences*, 11, 16. <https://doi.org/10.3390/educi11010016>

Cet article aborde les effets académiques et sociaux de l'inclusion scolaire des élèves présentant des besoins particuliers en classe ordinaire sur les élèves sans besoins particuliers. Parmi la littérature consultée, les effets de cette inclusion scolaire seraient positifs ou neutres sur la réussite scolaire des élèves sans besoins particuliers dans les degrés inférieurs, tandis qu'une influence négative ou neutre serait observée pour les degrés supérieurs. De plus, les élèves sans besoins particuliers auraient bénéficié de cette l'inclusion scolaire sur le plan social.

Kalambouka, A., Farrel, P., Dyson, A. et Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382. <https://doi.org/10.1080/00131880701717222>

Cette revue de la littérature aborde les effets du placement des élèves présentant des besoins particuliers dans les classes ordinaires sur la réussite scolaire et sociale des élèves sans besoins particuliers. Les résultats concluent que le placement des élèves présentant des besoins particuliers en classe ordinaire n'influence pas négativement les élèves sans besoins particuliers, 81% des articles soulevant plutôt des bénéfices ou des résultats neutres.

Killen, M., Burkholder, A. R., Sims, R. N., Yee, K. M., Glidden, J., Luken Raz, K. V., Kaufman, E., Sweet, T. M. et Stapleton, L. M. (2024). Does Intergroup Contact Increase Children's Desire to Play With Diverse Peers and Reduce Experiences of Social Exclusion? *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 30(3), 413-425. <https://doi.org/10.1037/pac0000713>

Cette étude observe les effets du programme d'intervention en classe «Developing Inclusive Youth». Celui-ci inclut des expériences de contact direct et indirect avec des pairs issus de la diversité afin de déterminer si le désir d'entrer en contact des enfants avec ce groupe pouvait augmenter et ainsi, réduire les expériences d'exclusion sociale. Les élèves ayant suivi le programme ont démontré davantage d'attentes positives à l'égard de leurs pairs issus de la diversité et ont vécu moins d'expériences d'exclusion sociale que les élèves issus du groupe contrôlé.

Lachance-Demers, L. -P. (2023). La reconnaissance de la neurodiversité comme piste de solution pour une école plus inclusive. *Enfance en difficulté*, 10. <https://doi.org/10.7202/1108075ar>

Cet article aborde l'enjeu que représente la neurodiversité en milieu scolaire. Il soulève notamment son évolution historique et les définitions lui étant associées, en mentionnant que l'absence de ce concept dans les documents ministériels résulte du manque de connaissance lié au sujet en contexte francophone. Subséquemment, l'article propose des pistes de réflexion pertinentes liées à la neurodiversité, telles sa valorisation et la dénormalisation de certaines caractéristiques personnelles.

Nakken, H. et Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47-61. <https://doi.org/10.1080/13603110110051386>

Cette revue de la littérature propose un état des connaissances concernant l'effet de l'intégration des élèves présentant des handicaps sensoriels, moteurs et/ou mentaux dans les classes ordinaires sur le développement de contacts sociaux avec leurs pairs sans besoins particuliers. Les résultats se révèlent contradictoires : dans certaines études, les élèves présentant des besoins particuliers ont davantage de contacts sociaux et développent davantage de liens avec leurs pairs, d'autres ne rapportent aucun effet, et finalement, certaines observent des effets négatifs.

Plouffe, T., Couture, C., Massé, L., Bégin, J. -Y. et Rousseau, M. (2019). Intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental : liens entre attitude des enseignants, stress et qualité de la relation enseignant-élève. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 177-199. <https://doi.org/10.7202/1060011ar>

Cet article aborde la relation entre le stress de l'enseignant et la qualité de sa relation avec l'élève présentant des difficultés comportementales. Parmi les 221 enseignants du secondaire qui ont participé à l'étude, les résultats démontrent que le stress vécu et la qualité des relations enseignants-élèves contribuent à l'explication des attitudes favorables ou défavorables des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire.

Rhoad-Drogalis, A. et Justice, L. M. (2020). Is the Proportion of Children With Disabilities in Inclusive Preschool Programs Associated With Children's Achievement? *Journal of Early Intervention*, 42(1), 83-96. <https://doi.org/10.1177/1053815119873100>

Cette étude explore la relation entre le pourcentage d'enfant présentant des handicaps légers ou modérés et leur acquis en langage et en littérature durant l'année scolaire. Parmi les 516 enfants du préscolaire répartis dans 75 classes, la proportion d'enfants en situation de handicap variait de 7% à 92%. Les résultats démontrent que le pourcentage d'enfants en situation de handicap n'est pas lié aux acquis réalisés au printemps pour le langage, la connaissance des concepts imprimés et la connaissance de l'alphabet.

Ruijs, N. M. et Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>

Cette revue de la littérature s'intéresse aux effets de l'inclusion scolaire sur les enfants présentant des besoins particuliers et les enfants ne présentant pas de besoins particuliers. Elle aborde les effets sur le développement cognitif et socioémotionnel. Les résultats démontrent des effets positifs et neutres en ce qui a trait à l'éducation inclusive, les résultats scolaires des deux groupes d'élèves étant comparables, voire meilleurs que ceux des classes non inclusives. De plus, cet article soulève des disparités entre les élèves performants et ceux sans besoins particuliers, en plus des différences liées à la posture sociale, qui semble meilleure chez ce dernier groupe que chez ceux présentant des besoins particuliers.

Salend, S. J. et Garrick Duhaney, L. M. (1999). The Impact of Inclusion on Students With and Without Disabilities and Their Educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126. <https://doi.org/10.1177/074193259902000209>

Cette revue de la littérature aborde les effets de l'inclusion scolaire sur les élèves présentant ou non des besoins particuliers. Il en ressort que les résultats sont mitigés quant aux impacts de l'inclusion scolaire sur les résultats académiques et sociaux des élèves présentant des besoins particuliers, que le placement d'élèves sans besoins particuliers dans les programmes d'inclusion scolaire n'interfère pas avec les résultats académiques des élèves sans besoins particuliers, présentant plutôt des bénéfices, et que les réponses des enseignants face à l'inclusion scolaire n'est pas unanime.

Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43-44, 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>

Cet article aborde quatre thèmes de la dimension sociale, soit les amitiés, les interactions, l'acceptation par les pairs et l'autoperception de la participation sociale dans les classes inclusives et ordinaires, notamment les différences entre la participation sociale des élèves avec et sans besoins particuliers. Les données récoltées auprès de 1115 élèves du primaire et du secondaire révèlent que les élèves présentant des besoins particuliers présentent des résultats inférieurs aux quatre thèmes, en comparaison avec les élèves sans besoins particuliers. Pour ces derniers, les résultats sont relativement élevés dans les classes inclusives, au profit des classes ordinaires.

Shogren, K. A., Gross, J. M. S., Forber-Pratt, A. J., Francis, G. L., Satter, A. L., Blue-Banning, M. et Hill, C. (2015). The Perspectives of Students With and Without Disabilities on Inclusive Schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 243-260. <https://doi.org/10.1177/1540796915583493>

Cette étude examine les expériences des élèves avec et sans besoins particuliers à l'intérieur d'établissements scolaires inclusifs, notamment leur perception liée à la culture de leur école, de l'inclusion et des pratiques mises en place afin de répondre à leurs besoins. Les discussions menées auprès des 86 élèves participants soulèvent trois thèmes principaux : le sentiment d'appartenance à la culture de l'école, l'inclusion et ses effets sur les élèves et les pratiques scolaires et de classe.

Staub, D. et Peck, C. A. (1995). What Are the Outcomes for Nondisabled Students? *Educational Leadership*, 52(4), 36-40.

Cet article répond d'abord à trois préoccupations fréquemment soulevées pour les élèves ne présentant pas de besoins particuliers en lien avec l'inclusion scolaire, soit la progression académique, le temps et l'attention alloués par l'enseignant ainsi que l'apprentissage de comportements indésirables de la part des élèves présentant des besoins particuliers. De plus, l'article mentionne que l'inclusion scolaire ne cause pas d'effets négatifs pour les élèves ne présentant aucun besoin particulier : au contraire, elle aurait plutôt des effets positifs. Une réduction de la peur des différences, une croissance de la cognition sociale, une amélioration de l'image de soi, le développement de principes personnels ainsi que la création d'amitié seraient observés.

Szumski, G., Smogorzewska, J. et Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>

Cet article aborde les effets de l'inclusion scolaire sur les élèves ne présentant aucun besoin particulier qui côtoient des élèves présentant des besoins particuliers. Parmi les 47 études analysées regroupant 4 800 000 élèves, les effets sur le premier groupe s'avèrent positifs. Le pays, le mode de mise en œuvre, la composition de l'équipe-école, le niveau et le type de besoins particuliers ainsi que le niveau scolaire ont été examinés.

Livres et chapitres de livre

Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Cet ouvrage aborde la gestion de classe et s'adresse à l'intention du personnel enseignant afin de créer un climat de classe sain, sécurisant et favorable aux apprentissages. Il y est notamment question de six composantes, soit la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, le développement de relations positives, le maintien de l'attention et de l'engagement des élèves, la gestion des comportements difficiles et la posture de l'enseignant.

Massé, L., Desbiens, N., et Lanaris, C. (2020). *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd.). Chenelière éducation.

Ce livre aborde les difficultés de comportement et d'adaptation chez les élèves. Se déclinant en quatre parties, il débute par les difficultés d'adaptation et les troubles du comportement en milieu scolaire. Puis, il est question du cadre de l'intervention, en mentionnant également le cadre légal et organisationnel. La troisième partie de cet ouvrage regroupe les interventions préventives et proactives, soit en abordant le climat de classe et l'importance de la collaboration, du soutien à la motivation et de la gestion de crise. Finalement, l'évaluation et les interventions ciblées, spécialisées et intensives sont déclinées.

Rousseau, N., Voyer, D. et Espinosa, G. (2024). *Le Bien-être et la réussite de l'élève à l'école: Perspective internationale*. Presses de l'Université du Québec.

Cet ouvrage collectif aborde la réussite et le bien-être des élèves en contexte de diversité sous la loupe de contextes géographiques différents, soit de provinces canadiennes, de la France, de la Roumanie et de la Suisse. Il mentionne les différentes postures adoptées ainsi que les contextes éducatifs selon la localisation géographique dans l'optique d'optimiser les systèmes éducatifs.

Vienneau, R., et Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire : Une recension des écrits (2000 à 2014). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Ce chapitre propose une recension des écrits concernant les effets de l'inclusion scolaire. Il y est question de ses effets chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), chez les élèves en difficulté, en Amérique du Nord, au niveau de la dimension sociale, chez les élèves en classe ordinaire et dans la transition à l'école secondaire. Finalement, une recension des effets de l'inclusion scolaire des plus récentes études est explicitée.

MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

L'augmentation de la violence en milieu scolaire : Quels sont les facteurs et les possibles causes ?

Ella Marie Duva¹, Aude Gagnon-Tremblay² et Claire Beaumont³

Articles scientifiques et professionnels

Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). Perceptions d'élèves en difficulté de comportement concernant les pratiques de gestion de classe. *Les carnets de la Chaire : La collection de la Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence*, 6, 1-8. https://umr-synergia.ulaval.ca/app/uploads/2023/04/Volume_6_no_1_2021.pdf

Cette recherche doctorale vise à documenter les perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) de l'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants, en les mettant en relation avec leurs caractéristiques personnelles, comportementales et environnementales. Des entrevues individuelles réalisées auprès de 14 élèves PDC scolarisés en classe d'adaptation scolaire dans 4 écoles secondaires ont révélé que les pratiques efficaces perçues par ces élèves regroupent les pratiques éducatives positives à l'égard des cinq composantes de la gestion de classe. Les pratiques négatives, quant à elles, influencent négativement l'expérience scolaire des élèves et sont perçues comme étant inefficaces par ces derniers.

Bérubé, S. et Beaumont, C. (2020). Liens entre les mauvais traitements du personnel éducatif envers les élèves et le climat scolaire à l'école primaire. *Les carnets de la Chaire : La collection de la Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence*, 5(2), 1-8. https://umr-synergia.ulaval.ca/app/uploads/2023/04/Volume_5_no_2_2020.pdf

Cette étude vise à comprendre les liens qui existent entre les mauvais traitements du personnel éducatif et la perception des élèves du primaire concernant le climat scolaire. Des 19 675 élèves de 4^e, 5^e et 6^e année provenant de 141 écoles qui ont rempli le questionnaire, la maltraitance psychologique serait la plus fréquemment vécue. Les cris et les jurons (15,78 %), les regards méprisants (15,05 %) et les humiliations verbales (7,72 %) prennent le dessus sur les maltraitements physiques, qui incluent d'avoir été poussé (3,73 %) et d'avoir été pincé ou frappé (1,46 %). Ces pratiques éducatives inappropriées affectent négativement la perception des élèves du climat de sécurité, relationnel, de justice et d'attachement lorsqu'elles sont vécues.

Breton, N. et Bouchard, C. (2020). Dynamiques interactionnelles : liens entre le soutien émotionnel et l'engagement de l'enfant à l'éducation préscolaire cinq ans. *Les carnets de la Chaire : La collection de la Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence*, 5, 1-8. https://umr-synergia.ulaval.ca/app/uploads/2023/04/Volume_5_no_1_2020.pdf

Cette recherche traite du développement global de l'enfant par l'influence réciproque du soutien émotionnel offert à l'enfant par l'enseignant et de l'engagement de l'enfant dans des interactions en classe. 12 enseignantes et 113 enfants âgés entre 5 et 6 ans ont été observés à l'aide du *Classroom Assessment Scoring System* et de l'*Individual Classroom Assessment Scoring System*. Les résultats soulèvent que le soutien émotionnel offert par l'enseignante est au niveau moyen, ce qui place l'engagement de l'enfant envers l'enseignante au niveau faible et envers ses pairs au niveau moyen-faible. Ainsi, le soutien émotionnel serait directement relié à l'engagement de l'enfant en classe.

Benbenishty, R., Astor, R. A., et Roziner, I. (2023). An eighteen year longitudinal examination of school victimization and weapon use in California secondary schools. *World Journal of Pediatric*. <https://doi.org/10.1007/s12519-023-00714-w>

Cet article examine l'évolution de la victimisation, de l'utilisation d'armes et du climat scolaire au fil du temps, en comparant les trajectoires d'évolution reliées au genre et à l'origine ethnique, ainsi que les différentes trajectoires d'évolution entre les établissements d'enseignement. Par le biais d'une étude longitudinale menée aux États-Unis de 2001 à 2019 comprenant 6 219 166 élèves de 7^e, 9^e et 11^e année de 3253 écoles, les résultats démontrent que tous les éléments relatifs à la victimisation et à l'utilisation d'armes ont connu des réductions linéaires significatives et substantielles.

Bradshaw, C.P., Cohen, J., Espelage, Dorothy L. et Nation, M. (2021) Addressing School Safety Through Comprehensive School Climate Approaches, *School Psychology Review*, 50(2-3), 221-236. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1926321>

1. B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

2. M.A., étudiante au doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

3. Ph. D., professeure titulaire, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval.

Cet article propose une revue critique et une synthèse de la littérature concernant le climat scolaire, en mettant l'accent sur les sujets liés à la mesure, à la collecte et à l'analyse de données, ainsi qu'à la planification de la prévention et de la promotion. Les auteurs examinent les processus transactionnels par lesquels les expériences et les facteurs contextuels influencent le climat scolaire traduisent des résultats liés à la sécurité pour les élèves. Ils examinent également les mécanismes de changement de culture scolaire et communautaire et les normes comportementales liées aux efforts de promotion et de mise en œuvre du climat scolaire.

Cardin, C. (2015). La perception de la collaboration école-famille des parents d'élèves victimisés par leurs pairs au primaire. *Les carnets de la Chaire: La collection de la Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence*, 1, 1-8. https://umr-synergia.ulaval.ca/app/uploads/2023/04/Volume_1_no_1_2015.pdf

Cette recherche examine si la perception des parents du Québec de la collaboration école-famille est influencée par le fait que leurs enfants soient victimes de violence à l'école. 4 394 parents d'élèves du primaire ont été sondés. Les résultats révèlent que de manière générale, ces parents ont une perception positive de la collaboration école-famille, plus spécifiquement les parents du préscolaire et ceux dont l'enfant fréquente une classe spécialisée. De plus, la victimisation de l'enfant amène chez le parent une perception plus négative de cette collaboration que chez un parent dont l'enfant n'a pas été victimisé. Ainsi, une perte de confiance des parents envers la capacité du personnel scolaire à faire cesser la situation est soulevée.

Carra, C. (2009). Violences à l'école et « effet-établissement ». *Déviance et société*, 33 (2), 149-172. <https://shs.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2009-2-page-149?lang=fr>

Cet article aborde la monographie d'une école primaire d'un milieu urbain accueillant un public issu des milieux populaires les plus précarisés. Les problèmes de violence et la mauvaise réputation de cette école se sont transformés 3 ans après l'arrivée d'une équipe pédagogique de la pédagogie Freinet. L'étude compare les données recueillies dans cette école avec celles de 30 autres écoles. Il en ressort de cette comparaison que l'apparition d'un effet-établissement reposant sur le travail d'équipe autour d'un projet pédagogique fort, structurant les pratiques professionnelles et les relations avec les élèves et leurs parents est observée.

Clouston, C. (2017). La victimisation par les pairs et le fait d'apporter des objets pouvant servir d'arme à l'école. *Les carnets de la Chaire: La collection de la Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence*, 3(3), 1-8. https://umr-synergia.ulaval.ca/app/uploads/2023/04/Volume_3_no_3_2017.pdf

Cette étude explore le lien entre la victimisation par les pairs et le fait d'apporter des objets dangereux et pouvant servir d'arme à l'école. En effet, le taux de victimisation à l'école s'expliquerait par des facteurs s'influençant mutuellement et qui sont liés aux individus, à l'école, à la famille ou au milieu socioculturel ou sociopolitique. Les stratégies pour réagir face aux agressions peuvent varier selon les individus. Des 28 015 élèves de 12 à 17 ans provenant de 79 écoles secondaires publiques qui ont rempli le questionnaire, 5,1 % déclarent avoir apporté au moins un objet dangereux à l'école durant l'année scolaire, et le couteau serait le plus rapporté, tous âges et milieux socioéconomiques confondus. Les garçons victimes de violence directe seraient également plus à risque d'amener un objet dangereux à l'école.

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>

Cet article aborde les meilleures pratiques et politiques contemporaines aux États-Unis en matière de création de climats scolaires bienveillants et sécuritaires, de collaboration entre l'école et la famille ainsi que les préoccupations socioémotionnelles et éthiques. L'auteur soutient également l'importance des partenariats entre les chercheurs et les praticiens afin de développer des méthodes d'évaluation authentiques, l'écart entre les pratiques probantes reliées au domaine socioémotionnel et les lignes directrices existantes.

Jones, S., M. McGarrah et J. Kanh (2019). Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context. *Psychology of Sport and Exercise*, 54(3), 129-149. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>

Cet article propose un résumé de la Prévention science, un cadre ayant guidé la recherche sur l'apprentissage socioémotionnel. Il aborde également les quatre principes permettant de guider la prochaine génération quant aux pratiques et à la recherche liées aux apprentissages socioémotionnels. Il s'agit en ce sens, d'ancrer la recherche dans les théories de changement transparentes et pertinentes, la conception d'activités de recherches en collaboration avec les praticiens afin de répondre aux besoins du terrain, de mener et de communiquer les plans et les résultats de recherche avec une terminologie précise et la création d'outils de mesure qui facilitent l'amélioration continue de l'enseignement et de l'apprentissage.

Poulin, R. et Beaumont, C. (2016). L'influence du climat d'attachement et d'engagement sur la victimisation des élèves du primaire et du secondaire. *Les carnets de la Chaire: La collection de la Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence*, 2, 1-8. https://umr-synergia.ulaval.ca/app/uploads/2023/04/Volume_2_no_1_2016.pdf

Cette recherche aborde le lien entre l'influence de la perception du climat d'attachement et d'engagement des élèves du primaire et du secondaire sur les diverses formes de victimisation à l'école. 14 958 élèves du primaire provenant de 123 écoles et 41 221 élèves du secondaire provenant de 78 écoles ont été sondés. Les résultats révèlent que la perception du climat d'engagement et d'attachement est plutôt positive dans les écoles primaires et secondaires, mais qu'elle le serait davantage au primaire. De plus, la qualité de ce climat aurait une influence sur la victimisation au primaire et au secondaire, mais les effets seraient davantage importants au secondaire. L'étude propose également des interventions efficaces pour l'engagement et pour l'attachement sur diverses formes de victimisation.

Livres et chapitres de livre

Beaumont, C. (2020). Prévenir la violence et l'intimidation et réagir de manière éducative pour en atténuer les effets. Dans Gaudreau, N. (dir.), *Les conduites agressives à l'école: comprendre pour mieux intervenir* (p. 159-184). Presses de l'Université du Québec.

Ce chapitre de livre propose la compréhension de ce que constitue une approche globale et positive en prévention de la violence à l'école. De plus, il amène à reconnaître les principes et les clés d'actions visant la création d'un climat scolaire positif. Il cible également le modèle intégrateur à quatre niveaux dans l'apprentissage de la planification de l'intervention ainsi que l'établissement des interventions venant en aide aux auteurs, aux cibles et aux témoins de violence et d'intimidation afin de mieux vivre ensemble.

Cohen, J. et Espelage, D. L. (2020). *Feeling safe in school: Bullying and violence prevention around the world*. Harvard Educational Press.

Cet ouvrage aborde la sécurité à l'école en soutenant les aspects sociaux, émotionnels et intellectuels de celle-ci. Par le point de vue d'experts, un aperçu du sentiment de sécurité à l'école est défini pour 11 pays par le biais d'objectifs et de stratégies permettant de promouvoir cette dernière et par l'utilisation de mesures permettant d'évaluer les progrès réalisés dans la matière.

Pepler, D. J., Craig, W. M., O'Connell, P., Atlas, R. et Charach, A. (2004). Making a difference in bullying: evaluation of a systemic school-based programme in Canada. Dans P. K. Smith, D. Pepler et K. Rigby (dir.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (p.125-139). Cambridge University Press.

Ce chapitre de livre débute par l'initiative de lutte contre l'intimidation menée au début des années 1990 par le Conseil scolaire de Toronto et par des chercheurs de l'Université York. En collaboration avec ces derniers et en s'inspirant d'une intervention norvégienne qui avait prouvé son efficacité dans la réduction de la prévalence de la victimisation et de l'intimidation, 4 écoles ont été mises à l'essai dans l'élaboration d'un cadre d'intervention en milieu scolaire, et une évaluation a été conduite dans 3 écoles primaires. Les résultats démontrent peu de progrès à court terme, mais observent des changements dans une implantation allant de 18 à 30 mois.

Smith, P. (2019). *The psychology of school bullying*. Routledge.

Ce livre explore l'intimidation sous différents angles, soit en abordant les facteurs qui mènent les élèves à devenir des auteurs, des cibles et des témoins. Il expose également des stratégies proactives à mettre en place afin de réduire l'intimidation à l'intérieur des établissements d'enseignement, en plus de proposer des stratégies réactives pour le personnel scolaire.

Outils et programmes variés

Beaumont, C., Morissette, É., Côté, P., et Bergeron, N. (2020). *Un climat scolaire bienveillant et sécuritaire au service du retour à l'école en contexte de pandémie: un cadre d'intervention pour le personnel scolaire*. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence. https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/Actualites/CLIMAT_SCOLAIRE_ET_PANDEMIE.pdf

Ce document s'adressant aux membres du personnel éducatif expose les fondements du cadre d'intervention et propose des pistes d'action ainsi que des ressources humaines et matérielles afin de créer un climat scolaire sécuritaire et bienveillant. Ce cadre d'intervention vise à soutenir la planification, la mise en œuvre ainsi que la régulation d'actions concertées dans la réussite de la rentrée scolaire en contexte post-pandémie. Distribué en six sections, il aborde le cadre d'intervention en infographie, six facteurs externes à l'école à considérer en planification d'intervention, les cinq di-

mensions du climat scolaires et leurs pratiques et des clés d'actions pour chacune des dimensions du climat scolaire.

Beaumont, C. (2024). *Promouvoir à la fois la santé mentale, un climat scolaire positif et la prévention de la violence : guide de planification pour soutenir de manière continue le bien-être à l'école*. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence. https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/Guide_de_planification.pdf

Ce guide, qui s'adresse aux directions d'établissement et à toute personne souhaitant soutenir la manière continue le bien-être, le climat scolaire et les efforts de prévention de la violence à l'école, propose un soutien au niveau de l'élaboration annuelle du plan de lutte contre l'intimidation et la violence selon une approche globale et positive. Il prend également en compte les défis liés à la socialisation des élèves, leur bien-être et celui du personnel scolaire. Il propose des définitions des termes abordés, un modèle intégrateur pour réfléchir aux actions éducatives intégrées, des caractéristiques développementales rencontrées chez les élèves du primaire et du secondaire, des moyens concrets pour mettre en place une approche globale et positive dans l'école et des outils pour consigner les informations nécessaires à l'élaboration du plan d'action.

Institut National de Santé Publique du Québec (INSPQ) (2019). *Analyse de la couverture médiatique de l'intimidation dans la presse écrite québécoise*. <https://www.inspq.qc.ca/intimidation>

Ce dossier sur l'intimidation propose différents volets, soit le traitement de l'intimidation dans les médias, des faits saillants sur celle-ci, d'une définition du concept, de l'intimidation vécue par les jeunes, par les adultes, par les personnes de la diversité sexuelle et de genre et par les populations autochtones ainsi que la prévention. La page propose également des volets liés à la violence conjugale et à la violence sexuelle.

Ressources multimédias

Duchaine, M.- P. (Animatrice) et Beaumont, C. (Invitée) (2024, 8 janvier). Comment déployer l'apprentissage socioémotionnel de manière structurée à l'école primaire? (004) [épisode de balado]. Dans *L'éducation sous la loupe de l'UMR Synergia*. <https://www.youtube.com/watch?v=Nd-hp85EoUHE&list=PL2XzWNu86HsJpQVBWJ-XHEal25WCRHP4t&index=13>

Cet épisode de balado aborde les outils pour les acteurs scolaires afin d'être en mesure de déployer l'apprentissage socioémotionnel de manière structurée à l'école primaire. La professeure Beaumont mentionne l'importance de s'intéresser à l'enseignement des apprentissages socioémotionnels en milieu scolaire. De plus, elle aborde les conditions d'efficacité afin d'augmenter les chances de réussite ainsi que l'importance de développer un programme de développement des compétences socioémotionnelles qui répond aux besoins du milieu: plus les intervenants seront en accord, plus les conditions seront idéales pour l'intervention.

Sites Web

Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence (2012-2023). (2023). Ressources pour la communauté. <https://www.violence-ecole.ulaval.ca/aide/>

Cette page Web propose une description de la Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence fondée par Claire Beaumont. Elle propose différents onglets destinés tant aux élèves du primaire et du secondaire qu'aux jeunes adultes qui vivent ou observent des situations de violence ou d'intimidation. Elle propose également des guides et des conseils pour les parents dont les enfants sont victimes de violence ou d'intimidation à l'école, en plus de proposer des pistes d'action pour le personnel scolaire. De plus, diverses publications scientifiques sont disponibles à l'intention de tout individu souhaitant agir pour contrer la violence à l'école.

Merci à nos partenaires pour leur soutien financier



UNIVERSITÉ
LAVAL

*Centre
de services scolaire
de la Capitale*

Québec 

*Centre
de services scolaire
des Découvreurs*

Québec 

*Centre
de services scolaire
des Navigateurs*

Québec 



**Questions
de l'heure**

SOUS LA LOUPE DE L'UMR SYNERGIA