

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

Par : Claire Beaumont

Collaboration :
Natalia Garcia



Collection de la Chaire

Québec 



UNIVERSITÉ
LAVAL

Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence
Faculté des sciences de l'éducation

Graphisme :
Camilo García

ISBN : 978-2-924465-19-6

Pour citer ce document :

Beaumont, C. (2023). *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*. Collection de la Chaire. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Avec la participation financière du gouvernement du Québec

Table des matières

INTRODUCTION	3
1 Partir du bon pied...	5
1.1 Développer un langage commun : santé mentale, bien-être, climat scolaire, compétences sociales et émotionnelles et violence à l'école	5
1.2 Connaître le Modèle d'actions éducatives intégrées pour choisir des interventions visant à la fois le bien-être individuel et collectif à l'école	11
1.3 Revisiter quelques caractéristiques développementales des élèves (primaire et secondaire)	12
2 Adopter une approche globale et positive ... pour l'amélioration continue de l'expérience scolaire	17
2.1 Des règles d'or pour planifier l'amélioration continue de la vie à l'école	18
2.2 Une pyramide d'intervention à quatre niveaux pour promouvoir le bien-être à l'école et agir de manière graduée face aux problèmes qui se présentent	20
2.3 Une démarche structurée pour accompagner les acteurs scolaires dans la prévention spécifique de la violence à l'école	26
3 Fonder ses actions sur des bases solides ... recueillir des données et évaluer les retombées des actions	27
3.1 Des suggestions pour recueillir des données dans votre milieu	27
3.2 Des suggestions pour évaluer votre plan d'action	28
4 Utiliser des outils pour interpréter vos résultats ... et planifier votre plan d'action selon un processus réfléchi	31
4.1 Grille d'analyse pour prioriser les actions	33
4.2 Grille de planification pour organiser les actions	34
4.3 Guide d'élaboration d'un plan d'action global pour l'amélioration continue de l'expérience scolaire	35
5 Des documents d'aide à la réflexion pour améliorer ses pratiques	36
5.1 Contribuer au bien-être individuel et collectif à l'école par l'apprentissage expérientiel. Le Carnet 4-A : Agir, Analyser, Ajuster, Améliorer	36
5.2 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	36
CONCLUSION	37
ANNEXES	38

Introduction

Les défis à relever en éducation sont nombreux : réussite éducative, santé mentale, satisfaction et motivation professionnelle, etc. Si on conçoit que des enfants/adolescents heureux apprennent mieux, et que leur bien-être est tributaire de celui du personnel scolaire, il s'avère judicieux de planifier nos actions en visant plusieurs cibles à la fois, sans toutefois s'épuiser. Pour ce faire, il faut agir de manière stratégique! C'est dans cette optique que ce document a été créé. Conçu au départ en complément aux *Questionnaires sur la sécurité et la violence dans les écoles* (Beaumont et al., 2021), il s'adresse aux directions d'établissement et à toute personne qui souhaitent soutenir de manière continue le bien-être, le climat scolaire et les efforts de prévention de la violence à l'école. Il contient des informations pouvant vous aider à élaborer annuellement votre plan de lutte contre l'intimidation et la violence (L.I.P., 2012) selon une approche globale et positive, en prenant en compte les défis liés à la socialisation des élèves, à leur bien-être de même qu'à celui du personnel scolaire. En vous basant sur des données recueillies dans votre milieu, ce guide propose différents outils et stratégies fondés sur la recherche pour vous aider à planifier et à évaluer vos actions dans le but de les améliorer de manière continue.

Pour partir du bon pied et partager un langage commun, le guide décrit d'abord les termes « santé mentale, bien-être, climat scolaire, compétences sociales et émotionnelles et violence à l'école », principaux défis à relever par la communauté éducative dans le contexte actuel. Un modèle intégrateur pour réfléchir à des actions éducatives intégrées est proposé au personnel scolaire pour relever ces défis sans s'épuiser. Quelques caractéristiques développementales rencontrées généralement chez les élèves du primaire et du secondaire sont ensuite présentées afin d'avoir bien en tête ces informations qui serviront à ajuster vos attentes et vos objectifs selon les capacités de vos élèves. L'approche globale et positive préconisée dans ce guide de planification permet d'optimiser l'efficacité de votre plan d'action pour l'amélioration continue du climat scolaire, du bien-être à l'école de même que les efforts de prévention de la violence. Il propose des moyens concrets pour la mise en oeuvre de cette approche globale et positive dans votre école (outils de réflexion, principes directeurs et clés d'action, plan d'action, etc.). Il suggère ainsi une pyramide de prévention à 4 niveaux pour planifier l'intervention à partir d'une approche éducative faisant d'abord la promotion du bien-être de chacun à l'école (élèves et adultes), prévoyant aussi des interventions graduées pour répondre aux besoins spécifiques. Pour planifier les interventions et impliquer le maximum d'acteurs scolaires, une démarche d'accompagnement en sept étapes est de plus proposée afin d'agir de manière quotidienne et concertée et de conserver un regard critique sur ses pratiques. Pour terminer, des outils sont mis à votre disposition pour consigner les informations nécessaires à l'élaboration de votre plan

d'action, pour analyser vos résultats, planifier vos interventions et évaluer leurs retombées dans votre milieu.

Soutenir de manière continue un climat scolaire positif ça ne s'improvise pas! Pour y parvenir, il faut agir stratégiquement tout en se rappelant que c'est par des gestes simples et quotidiens, posés de manière consciente, que ce bien-être collectif s'installe et se maintient dans une école comme la vôtre.

Bonne planification !



Claire Beaumont, Ph. D.

Titulaire de la Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence

Professeure à la faculté des sciences de l'éducation

Université Laval

1. Partir du bon pied

1.1 Développer un langage commun : santé mentale, bien-être, climat scolaire, compétences sociales et émotionnelles et violence à l'école

S'appuyer sur une définition commune des aspects sur lesquels on souhaite travailler s'avère une condition de base pour l'équipe-école. Pour bien assumer les missions qui ont été confiées à l'école et faire face aux nombreux défis actuels de l'éducation, il est important de travailler de manière stratégique en orientant nos efforts vers des interventions intégrées qui contribueront à la réussite éducative des élèves en passant par le bien-être du personnel scolaire. C'est pourquoi les notions « santé mentale, bien-être, compétences sociales et émotionnelles, climat scolaire et violence à l'école » sont d'abord décrites.

1.1.1 Santé mentale

Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2018), la santé mentale représente un état de complet bien-être physique, mental et social. Si, en contexte scolaire, le terme a souvent été associé à des « problèmes de santé mentale », on comprend mieux aujourd'hui que ce concept peut aussi définir « ...un état de bien-être dans lequel un individu peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et est capable de contribuer à sa communauté. Dans ce sens positif, la santé mentale est le fondement du bien-être d'un individu et du bon fonctionnement d'une communauté. » (OMS 2018)

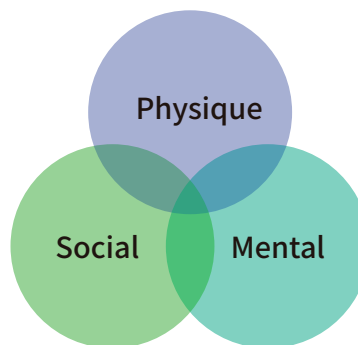


Figure 1. La santé mentale : un état de bien-être physique, mental et social

1.1.2 Le bien-être

On entend plus régulièrement parler du bien-être des individus, mais moins du bien-être collectif. Des précisions s'imposent ici pour comprendre pourquoi nous associons le sentiment de bien-être collectif à celui d'un climat scolaire positif.

Le bien-être individuel. L'Agence de la santé publique du Canada (2006) et l'OMS (2014) considèrent que le bien-être est indissociable d'une bonne santé mentale. Bien que le concept de bien-être ait été défini de diverses manières, un accord paraît toutefois se dégager pour le décrire comme étant le sentiment de satisfaction ressenti par un individu à l'égard de sa vie. La figure 2 illustre cinq déterminants qui contribuent au bien-être d'un individu selon Seligman (2011).

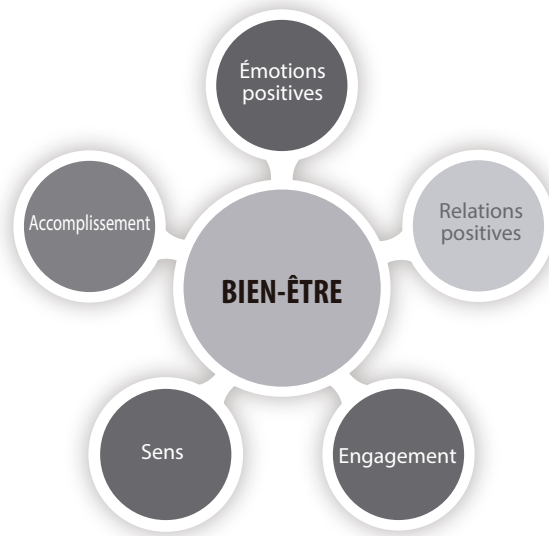


Figure 2. Les cinq déterminants du bien-être selon Seligman (2011)

Ainsi, les personnes qui jouissent d'un haut niveau de bien-être ressentent plus souvent des émotions agréables que désagréables (Diener, 2000), nouent et maintiennent plus facilement des relations positives et de confiance avec les autres, s'engagent davantage dans des activités stimulantes, utilisent leurs forces au service d'autrui et se sentent compétentes dans différentes activités (Kutsyuruba et al., 2019; Ryan et Deci, 2001).

Le bien-être en milieu scolaire se définit plus spécifiquement comme un sentiment de satisfaction personnelle vécu par les élèves ou par les membres du personnel face à différents aspects de l'expérience scolaire incluant les relations interpersonnelles, les activités pédagogiques ou encore un sentiment de compétence dans un domaine quelconque (Guimard et al., 2015; Murat et Simonis-Sueur, 2015).

Le bien-être collectif est décrit pour sa part, comme un état positif qui découle de la satisfaction de besoins personnels, organisationnels et collectifs. L'approche socioécologique qui traite de la nature collective du bien-être fait ressortir l'influence de l'environnement sur le bien-être humain (Barry, 2009; Nelson et Prilleltensky, 2010).

1.1.3 Le climat scolaire

Bien qu'il existe aussi plusieurs définitions du climat scolaire, il s'agirait globalement de l'ambiance générale ressentie dans un établissement selon l'évaluation qu'en font les élèves et les adultes de l'école. Ce climat se construit à partir des normes, des valeurs, de l'équité, des pratiques éducatives, des attentes des uns envers les autres, du leadership de la direction, de la structure organisationnelle de l'établissement (Cohen et al., 2009; NSCC, 2007; Thapa et al., 2013). Plus qu'une simple agrégation des niveaux de bien-être individuel, il se mesure à travers la perception de l'ensemble des membres de la communauté éducative (élèves, enseignants, personnel professionnel, de soutien, du service de garde, etc.) faisant intervenir des dimensions collectives du vivre-ensemble. Dans sa Politique de la réussite éducative (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 10), le gouvernement du Québec réfère à l'importance du climat scolaire « que l'on souhaite bienveillant, inclusif, ouvert à la diversité, exempt de violence et qui favorise le goût d'apprendre et de réussir ».

Climat scolaire et bien-être à l'école. Si le National School Climate Center (2020) a répertorié plus de 14 aspects du climat scolaire répartis en 6 dimensions (sécurité, apprentissages sociaux et scolaires, relations interpersonnelles, environnement éducatif, médias sociaux, personnel scolaire), la figure 3 indique ceux qui ont été associés plus fréquemment au bien-être des élèves à l'école.

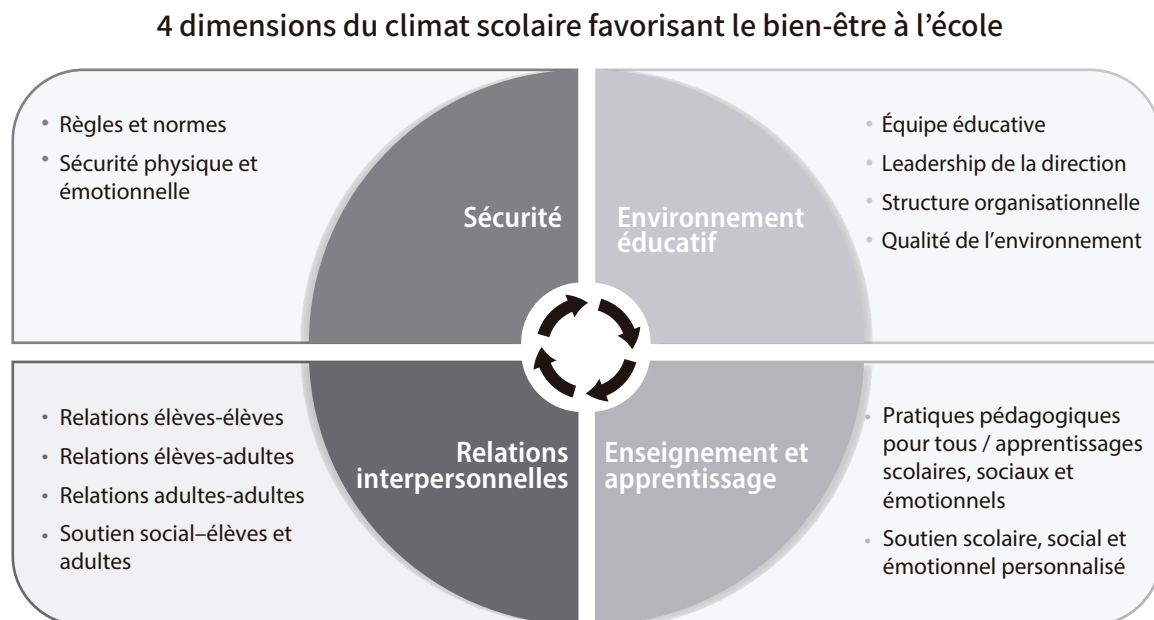


Figure 3. Des dimensions du climat scolaire associées au bien-être à l'école (Beaumont & Pelletier, 2021)

Au Québec, le cadre d'intervention de Beaumont et al. (2020)¹, illustré à la figure 4, a récemment retenu l'attention en ciblant 5 aspects du climat scolaire à prioriser pour favoriser le bien-être des élèves et des adultes de l'école. Ce cadre d'intervention, conçu en contexte de pandémie, a fait ressortir l'importance que les interventions menées auprès des élèves tiennent compte des influences que ces derniers subissent dans les différents environnements qu'ils fréquentent (ex. : famille, le WEB, les sports).

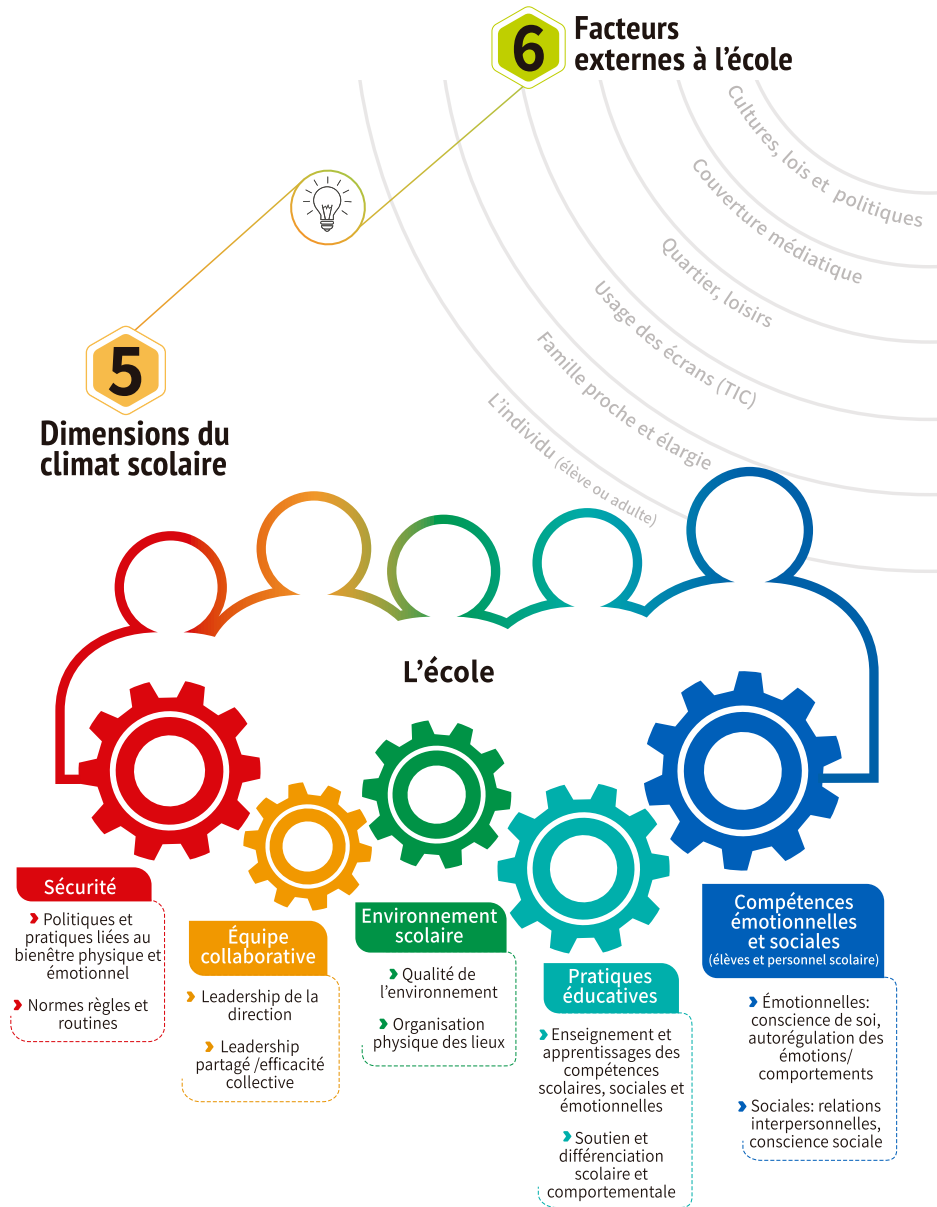


Figure 4. Cadre d'intervention pour un climat scolaire bienveillant et sécuritaire (Beaumont et al., 2020)

¹ Ce cadre d'intervention se trouve à la section 5 de ce document. Il peut aussi être disponible à : <https://www.violence-ecole.ulaval.ca/>

1.1.4 Les compétences sociales et émotionnelles pour un climat scolaire bienveillant et sécuritaire

Les compétences sociales et émotionnelles décrivent un « ...ensemble de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire qui permet à l'individu de bien identifier, exprimer, comprendre, utiliser et réguler ses propres émotions pour adapter son comportement en situation réelle » (Espejo-Siles et al. 2020). Ces compétences se développent tout au long de la vie, faisant ainsi partie d'un processus d'apprentissage continu. Selon Schonert-Reichl (2019), pour favoriser le développement de ces compétences chez les enfants, il importe qu'elles leur soient enseignées, que les adultes qui les côtoient les modélisent par leurs propres comportements, et qu'elles soient pratiquées le plus souvent possible dans des situations de la vie quotidienne. Si l'organisme Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2017) a fait connaître cette approche dans les milieux scolaires en décrivant cinq domaines de compétences, au Québec, un groupe d'experts (chercheurs et praticiens) ont développé un modèle comprenant 6 compétences socioémotionnelles à développer pour le bien-être individuel et collectif à l'école (Beaumont et al., 2021). Ce modèle ajoute la compétence « conscience de l'interdépendance » qui permet de faire prendre conscience de l'influence du milieu sur l'individu de même que celle de l'individu sur le milieu. Cette nouvelle compétence socioémotionnelle permet de travailler plus précisément les différents aspects du climat scolaire tributaire de l'engagement de chaque acteur scolaire.

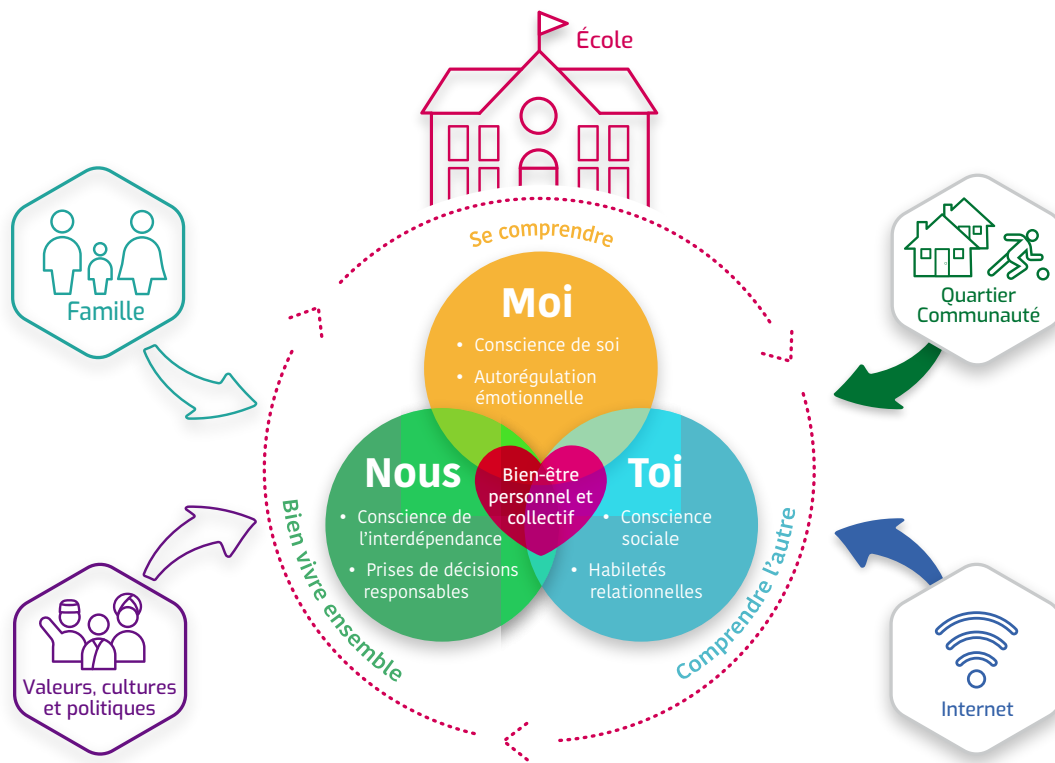


Figure 5. Le modèle écosystémique de l'apprentissage socioémotionnel pour le bien-être individuel et collectif à l'école (Beaumont et al., 2021)

1.1.5 La violence à l'école

Un manque de consensus autour des termes violence ou intimidation peut entraîner des difficultés dans l'évaluation et l'intervention face à ces phénomènes. Pour se doter d'un langage commun, en contexte québécois, la Loi sur l'instruction publique a défini ainsi ces deux concepts :

Violence : « ...toute manifestation de force, de forme verbale, écrite, physique, psychologique ou sexuelle, exercée intentionnellement contre une personne, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse, de la léser, de la blesser ou de l'opprimer en s'attaquant à son intégrité ou à son bien-être psychologique ou physique, à ses droits ou à ses biens ».

L'intimidation, un type de violence interpersonnelle, a aussi été définie ainsi : « ... tout comportement, parole, acte ou geste délibéré ou non à caractère répétitif, exprimé directement ou indirectement, y compris dans le cyberspace, dans un contexte caractérisé par l'inégalité des rapports de force entre les personnes concernées, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse et de léser, blesser, opprimer ou ostraciser ».

Pour créer leurs questionnaires sur la *Sécurité et la violence dans les écoles (QSVE-R)* qui ont servi au monitoring national de la violence dans les écoles québécoises entre 2013 et 2019, Beaumont et ses collaborateurs ont considéré deux types d'agressions : l'agression directe et indirecte. Pour ces chercheurs, une agression est directe lorsqu'elle se manifeste par des comportements d'agression en présence de la personne ciblée (ex., frapper) et indirecte, lorsqu'elle réfère aux actes posés en l'absence physique de l'individu ciblé (ex., propagation de fausses rumeurs) ou via un médium (ex., autres personnes, technologies de l'information). Cinq formes particulières de comportements d'agression ont ainsi été mesurées :

- **L'agression de forme directe/insultes, menaces** est la plus rapportée dans les écoles. Elle comprend les insultes verbales (ex. : traiter de noms), mais aussi les comportements non verbaux à caractères menaçants (ex. : regards menaçants).
- **L'agression de forme directe/physique** inclut les comportements qui portent atteinte à l'intégrité physique de la personne visée (ex. : frapper, bousculer ou maltraiter). Ces comportements d'agression peuvent occasionner des blessures corporelles, mais aussi des conséquences à long terme tant sur le plan physique que psychologique.
- **L'agression de forme indirecte/sociale** qui vise à saboter la vie sociale de la personne ciblée (ex. : propager des rumeurs ou exclure) peut entraîner une souffrance et une détresse souvent plus grande que les agressions physiques. La personne isolée par des agressions sociales devient ainsi plus vulnérable à subir d'autres formes d'agressions.
- **L'agression de forme indirecte/matérielle** décrit le fait de s'en prendre à un individu par l'intermédiaire de sa propriété (ex. : bris, vol ou vandalisme). Ces agressions affectent l'intégrité morale de la personne (ex. : inquiétude ou implications financières).
- **L'agression de forme indirecte/électronique** est caractérisée par le recours à des moyens électroniques pour atteindre sa cible (ex. : insulter par texto ou propager des images compromettantes). Cette forme d'agression implique le fait qu'une seule agression peut se

perpétuer par le transfert d'informations sur le Web et donc occasionner rapidement de graves conséquences chez la personne visée.

1.2 Connaître le Modèle d'actions éducatives intégrées pour choisir des interventions visant à la fois le bien-être individuel et collectif à l'école

La figure 6 propose notre *Modèle d'actions Éducatives Intégrées*, pour aider le personnel scolaire à choisir des interventions réfléchies qui favoriseront à la fois le bien-être individuel et collectif à l'école. Il s'agit d'un modèle intégrateur qui permet d'agir de manière stratégique, sans s'épuiser, en gardant à l'esprit certains aspects qui favorisent à la fois la santé mentale optimale et le bien-être de chacun, le climat scolaire et la prévention de la violence à l'école.

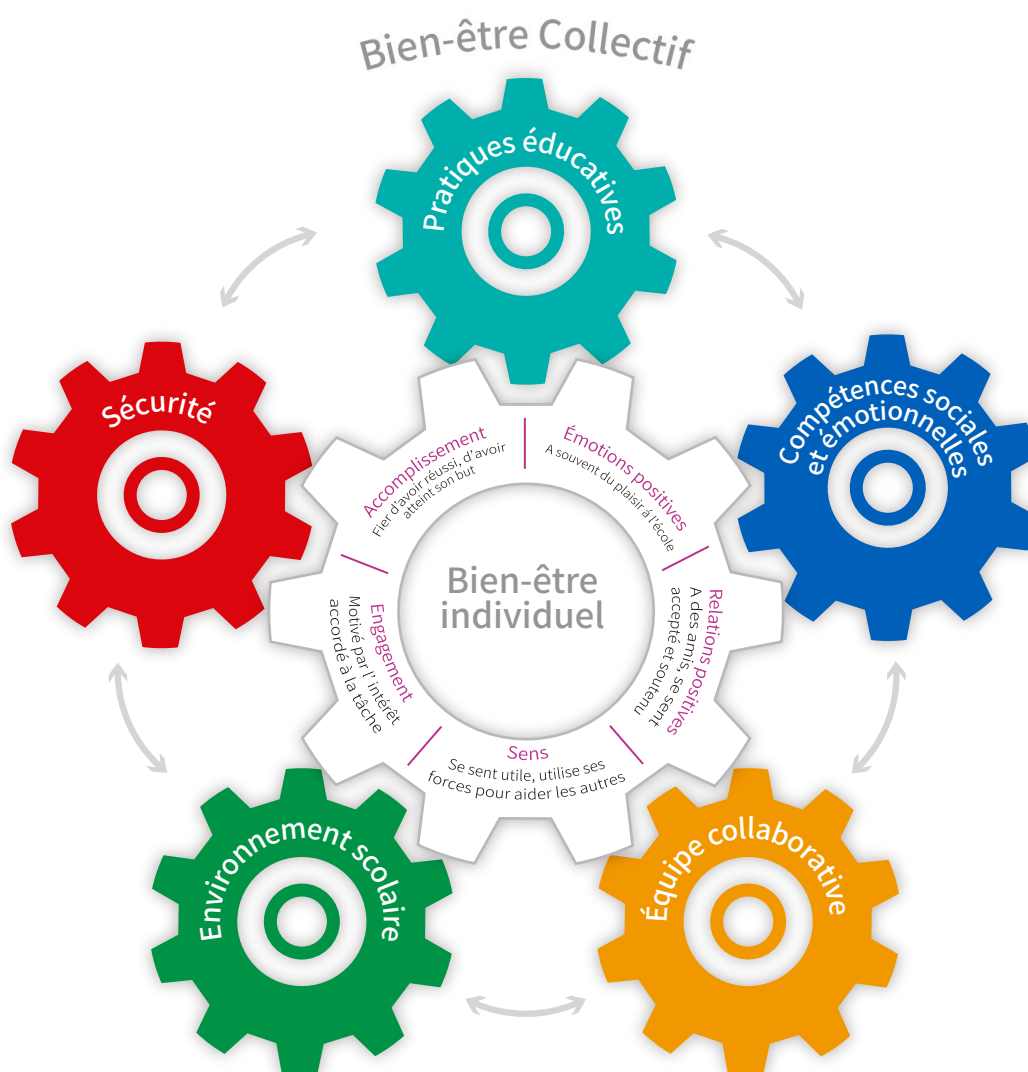


Figure 6. Le Modèle d'actions éducatives intégrées pour le bien-être individuel et collectif à l'école

1.3 Revisiter quelques caractéristiques développementales des élèves (primaire et secondaire)

Tout au long de sa scolarisation, l'élève continue à grandir et à forger son caractère en subissant les influences des différents environnements dans lesquels il évolue (famille, communauté, sur le Web, etc.). Certaines caractéristiques développementales (cognitives, émotionnelles, sociales, etc.) rencontrées chez la plupart des jeunes du primaire et du secondaire doivent être connues pour pouvoir les accompagner dans leur développement en ajustant nos attentes et nos interventions à leur niveau de maturité.

Quelques caractéristiques développementales associées à l'apprentissage socioémotionnel chez la plupart des enfants d'âge primaire

Tableau Synthèse

	4 à 6 ans (préscolaire)	6 à 8 ans (1 ^{er} cycle)	8 à 10 ans (2 ^{ème} cycle)	10 à 12 ans (3 ^{ème} cycle)
SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Noue des relations d'amitié avec ceux qu'il côtoie le plus souvent ou qui partagent les mêmes activités. ✓ Capable de travailler/coopérer en équipe de 2 ou 3 enfants. ✓ Capable de résoudre ses différends avec l'aide d'un adulte. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Développe un intérêt pour les amis du même sexe, pour les qualités personnelles des pairs et évite les relations avec l'autre sexe. ✓ Utilise la comparaison avec l'autre pour se décrire. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconnaît les attitudes et les comportements qui nuisent à la vie en groupe ou qui la favorisent ✓ Reconnaît que les pensées des autres peuvent être différentes des siennes. ✓ Prend conscience de la différence qui peut exister entre l'image de soi et celle renvoyée par les autres. ✓ Accorde une place de plus en plus importante à l'amitié, mais aime toujours participer à des activités en famille. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Prend conscience de ses divers rôles sociaux : élève, grand frère, meilleur(e) ami(e), etc. ✓ Accorde de plus en plus d'importance à l'avis de ses amis, amorce le stade des échanges réciproques où l'amitié devient exclusive. ✓ Partage des secrets dans les relations d'amitié. ✓ Développe un plus grand intérêt envers le sexe opposé (premiers sentiments amoureux). ✓ Imité ceux qui sont plus âgés et s'identifie à divers modèles (ex. : vedettes). ✓ Peut décrire son apparence physique et son caractère (ex. : qualités, défauts, références).
ÉMOTIONNELLES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Développe son autocontrôle, saisit mieux dans quelles circonstances faire un effort pour se maîtriser. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Est capable de se décrire de façon concrète et de se critiquer. ✓ Possède une opinion d'ordre affectif sur lui-même, son vocabulaire émotif est toutefois limité et a besoin d'être soutenu pour s'exprimer. ✓ Commence à saisir que deux émotions similaires (ex. : tristesse et colère) peuvent être vécues simultanément et les classifie selon son jugement agréable ou désagréable). ✓ Développe son sentiment de compétence selon les succès et les échecs vécus. ✓ Récupère les images de soi positives provenant des expériences passées et les intègre à son estime personnelle. ✓ Fait preuve d'autocontrôle. ✓ Adopte des comportements moins égocentriques et manifeste du plaisir à partager. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se questionne sur son identité. ✓ Amorce une distanciation à l'égard de ses parents. ✓ Se projette dans le temps et développe des conceptions futures de lui-même. ✓ Distingue la gradation dans ses sentiments ainsi que les sentiments plus complexes comme l'embarras, la honte et la culpabilité. 	

Quelques caractéristiques développementales associées à l'apprentissage socioémotionnel chez la plupart des enfants d'âge primaire

Tableau Synthèse

	4 à 6 ans (préscolaire)	6 à 8 ans (1 ^{er} cycle)	8 à 10 ans (2 ^{ème} cycle)	10 à 12 ans (3 ^{ème} cycle)
COGNITIVES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Raisonne intuitivement, mais fait de plus en plus la différence entre le réel et l'imaginaire et entre les comportements acceptables ou non. ✓ Adopte le point de vue de l'autre avec difficulté. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se fixe des buts simples et à court terme. ✓ Comprend les relations qui existent entre les classes d'objets, entre un tout et ses différentes parties. ✓ Effectue des opérations mentales pour résoudre des problèmes réels et concrets. ✓ Organise sa pensée de façon cohérente, dégage des liens entre différents aspects d'une situation, va au-delà des apparences, tire des leçons et généralise à d'autres contextes. ✓ Arrive à maintenir son attention durant au moins 15 minutes quand il y a peu de distractions. 		
				<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fait preuve d'une meilleure capacité d'attention, est davantage en mesure de résister aux distractions, partage mieux son attention (ex. écouter et prendre des notes). ✓ Est en mesure de traiter progressivement des informations de plus en plus complexes, tant cognitives que sociales.
MORALES				<ul style="list-style-type: none"> ✓ Élabore différentes hypothèses, fait des vérifications systématiques afin d'en déduire une conclusion. ✓ Amorce une prise de conscience des conséquences à court terme de ses actions. ✓ Développe de plus en plus ses fonctions exécutives pouvant atteindre un niveau de maturation ou de fonctionnement avoisinant celui de l'adulte.
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Agit en fonction des demandes et des interdits qui proviennent des autres, notamment des personnes significatives de son entourage. 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Les attentes des pairs ou encore des adultes déterminent pour l'enfant ce qui est une bonne ou une mauvaise action. ✓ Apprend à connaître et à adhérer aux conventions sociales. ✓ Comprend progressivement les notions de bien et du mal.

Quelques caractéristiques développementales associées à l'apprentissage socioémotionnel chez la plupart des adolescents

Tableau synthèse

SOCIALES

12-14 ans

- ✓ Intériorisation des règles et début de la capacité à s'interroger sur leur signification et leur bien-fondé.
- ✓ Sensibilité aux pressions des pairs dans les comportements de tous les jours, mais les parents exercent une plus grande influence pour ce qui touche les choix à long terme.
- ✓ Accorde beaucoup d'importance à l'image personnelle et aux choix d'idoles.
- ✓ Développe une compréhension de la hiérarchie et de l'influence au sein des groupes. Viser la popularité fait partie du développement à ce stade et représente une composante de la compétence sociale.
- ✓ Commence à réaliser que la pensée est un processus actif, changeant, variable selon les contextes d'attribution et que l'interprétation des gens peut être influencée par leurs expériences antérieures, leurs désirs ou leurs préjugés.

14-17 ans

- ✓ Vers le milieu de l'adolescence, le jeune interagit avec les personnes de l'autre sexe en contexte de groupe mixte.
- ✓ Les relations amoureuses lui procurent un contexte social distinct des relations avec les membres de la famille, ce qui favorise le développement de l'autonomie émotionnelle et la confiance en soi.
- ✓ Cette période marquerait aussi pour plusieurs le début des premières relations amoureuses et sexuelles.

17-20 ans

- ✓ L'identité est davantage définie.
- ✓ Les relations amicales deviennent plus stables.
- ✓ Vers 19-20 ans, rapprochement avec les parents.

- ✓ Les amis jouent un rôle central de 12 à 17-18 ans : c'est vers eux que les jeunes se tournent lorsqu'ils prennent leurs distances avec leurs parents.
- ✓ En groupe, les adolescents osent davantage prendre des risques, expérimentent et sont plus motivés à le faire.
- ✓ Avec la maturation du cerveau, une augmentation de l'activité soumise à l'influence de la dopamine peut provoquer une augmentation de la fréquence et de l'intensité des comportements motivés par la récompense (sexualité, consommation, recherche de sensation, recherche de nouveauté, etc.).
- ✓ Les garçons sont généralement membres d'un ou de plusieurs groupes d'amis appelés « cliques » et sont aussi affiliés à des groupes plus larges auxquels sont accolées des étiquettes correspondant à des catégories sociales.
- ✓ Les filles vivent davantage d'intimité, d'empathie, de soutien, d'affection, d'acceptation et de sécurité dans leurs relations amicales que les garçons. Elles ont aussi davantage besoin de l'approbation des autres pour sentir qu'elles ont de la valeur et sont plus inquiètes face à la possibilité qu'une relation se termine.

ÉMOTIONNELLES

- ✓ L'identité commence à se construire, et la reconnaissance des autres devient importante pour lui.
- ✓ À cet âge, les différentes transformations physiologiques peuvent être **source de stress et d'angoisse**.
- ✓ Les activités enfantines sont délaissées, recherchant davantage **l'intimité et l'isolement**.
- ✓ De fortes pulsions émotionnelles sont vécues accompagnées de faibles capacités d'autocontrôle, s'expliquant par un décalage temporel entre le moment d'apparition des pulsions comportementales et la maturation des structures cérébrales responsables de leur contrôle.

- ✓ À la mi-adolescence, davantage de temps est partagé avec les amis. Les pairs deviennent alors les **principaux repères**.
- ✓ On note souvent **une baisse de confiance en soi**, particulièrement du côté des filles.
- ✓ Les jeunes commencent à se demander qui ils ou elles sont, et s'inquiètent pour leur avenir.

Quelques caractéristiques développementales associées à l'apprentissage socioémotionnel chez la plupart des adolescents

Tableau synthèse

COGNITIVES

12-14 ans

- ✓ Les intérêts intellectuels se développent.
- ✓ L'apparition de l'intelligence opératoire formelle est observée, de même que le raisonnement hypothéticodéductif, une plus grande capacité d'abstraction.
- ✓ L'information est traitée de plus en plus efficacement (plus rapidement, plus précisément et de manière plus économique cognitivement).
- ✓ La pensée formelle porte à présent sur des énoncés verbaux.
- ✓ La réflexion sociétale est plus approfondie; une capacité plus grande à réfléchir sur des concepts, sur ses propres pensées et celles des autres.
- ✓ La majorité des jeunes de cet âge ont le potentiel pour acquérir une méthode de travail systématique et logique qui va leur permettre de résoudre une foule de problèmes.
- ✓ La capacité d'anticipation et de prévoir les éléments du futur est accrue.
- ✓ Il est maintenant possible de combiner mentalement de multiples relations sans avoir besoin de les vérifier concrètement.
- ✓ L'attention et la mémorisation deviennent aussi plus importantes. La pensée n'est plus unique : la capacité à relativiser et d'accepter des points de vue différents est accrue.

14-17 ans

17-20 ans

- ✓ Le raisonnement et la logique continuent de s'affiner. La pensée formelle lui permet désormais de sortir du concret, en devenant capable d'élaborer des systèmes logiques qui lui permettent de comprendre des situations plus complexes et abstraites, formuler des hypothèses, planifier des activités, établir des stratégies, tirer des conclusions à partir de données, estimer les chances de succès ou d'échec d'une activité, etc.
- ✓ Il est alors possible de se projeter aussi dans le futur, et de commencer à penser à son propre avenir. La métacognition apparaît également : c'est-à-dire cette capacité à réfléchir sur ses propres processus mentaux, les réguler et les contrôler.
- ✓ La maturation des cellules nerveuses permet d'éliminer des connexions nerveuses inutiles lui permettant ainsi d'améliorer les fonctions de haut niveau : l'autoévaluation, la planification à long terme, l'établissement de hiérarchies facilitant ces activités. Plus concrètement, ceci se traduit notamment par le fait que le jeune est en mesure de comprendre les concepts d'accélération, de proportion, de probabilité et de corrélation.

Quelques caractéristiques développementales associées à l'apprentissage socioémotionnel chez la plupart des adolescents

Tableau synthèse

	12-14 ans	14-17 ans	
MORALES	<ul style="list-style-type: none">✓ Au début de l'adolescence, le jugement moral se caractérise par l'intégration de conventions servant à régir les rapports interpersonnels. C'est la période de la morale « conventionnelle » : prédominance de la volonté d'être considéré par l'entourage comme un « bon gars », une « bonne fille ». C'est ce souci de paraître irréprochable ou exemplaire aux yeux des autres qui expliquerait le conformisme élevé des jeunes par rapport à leurs groupes d'appartenance.		<ul style="list-style-type: none">✓ Après 17 ans environ, la bonne action correspond à ce qui est conforme aux lois et à ce qui protège l'ordre social, indépendamment des influences contextuelles.
	<ul style="list-style-type: none">✓ Les valeurs collectives ont préséance sur les intérêts particuliers. L'objectif d'être aimé, approuvé, apprécié des pairs et des autorités est la base du jugement du jeune, ce qui fait que selon les groupes fréquentés, la moralité est changeante.✓ Le fait d'être maintenant capable de se mettre à la place de l'autre confère une plus grande valeur éthique à ses jugements moraux.✓ Sa capacité à mentaliser la perspective de l'autre (l'une des trois composantes de l'empathie) s'améliore significativement portée par l'accession à la pensée abstraite.✓ Le jeune découvre les principes et valeurs qui gouvernent les individus et la société, pouvant maintenant déceler plus facilement les contradictions entre ce que les adultes disent et ce qu'ils font, entre la morale que l'on sert à la maison et à l'école et celle que la société applique.		

Sources : Bouchard et al., 2020; Cloutier et al., 2015; Claes et al., 2014; ÉKIP(n.d.); LoBue et al., 2019 et Young, 2014.

2. Adopter une approche globale et positive ... pour l'amélioration continue de l'expérience scolaire

Les écoles qui orientent leurs actions sur un ensemble de facteurs favorables au bien-être des élèves misent souvent sur l'amélioration de l'environnement scolaire, en s'attardant spécifiquement aux pratiques éducatives, à la qualité des relations interpersonnelles et au climat scolaire (Benbenishty et Astor, 2019; Varela et al., 2019). En s'appuyant sur une approche globale et positive pour planifier leurs actions éducatives, ces écoles obtiennent de meilleurs résultats concernant notamment le mieux vivre ensemble que celles qui adoptent une variété de stratégies éparses et non reliées à des objectifs d'établissement (CSÉ, 2020). Cette approche globale de l'environnement scolaire permet d'amorcer les réflexions sur les valeurs éducatives, des changements de culture pouvant orienter les politiques et les pratiques du milieu scolaire (Cefai et al., 2018). Une approche globale et positive mobilise l'école non seulement dans la promotion de l'apprentissage social et émotionnel pour tous, mais aussi dans diverses thématiques de santé (Tessier et Comeau, 2017). L'amélioration du climat et la prévention de la violence et de l'intimidation s'insèrent déjà dans les pratiques, les politiques et les référentiels pour favoriser la réussite éducative et le bien-être des élèves.

Teintée par les valeurs partagées des acteurs de l'école, cette approche est dite :

- **Globale:** ... parce qu'elle vise le développement intégral des élèves (personnel, scolaire et social), leur socialisation étant perçue comme indissociable de toute activité d'apprentissage. Dans ces écoles où règne un climat relationnel positif, les élèves comme les adultes conçoivent comme inacceptable tout comportement négatif comme la violence et l'intimidation et se mobilisent dans l'action lorsqu'ils en sont témoins.
- **Positive:** ... parce qu'elle favorise les méthodes éducatives non blâmantes, mise sur l'enseignement explicite des compétences socioémotionnelles pour tous et veille à l'inclusion de chaque élève. Cette philosophie bienveillante offre un soutien aux enfants, aux intervenants scolaires de même qu'aux parents et encourage chacun à s'investir dans des actions qui augmentent le temps agréable passé entre élèves et adultes à l'école. Moins de temps étant ainsi accordé à la punition, à la réprimande ou à des communications aux parents, leur faisant état des problèmes comportementaux de leur enfant.
- **Elle offre des perspectives éducatives plus larges:** En répondant aux besoins de base des jeunes, la prévention fondamentale diminue les risques de plusieurs problèmes auxquels ces derniers peuvent être confrontés (ex.: violence à l'école, démotivation ou abandon scolaire, santé mentale, etc.). Elle permet de faire la promotion de la santé mentale et du bien-être pour ensuite aborder les déficits.

- **Systemique:** ... car les activités et interventions de l'école sollicitent la participation de tous les acteurs de la communauté éducative (élèves, personnel, parents, collectivité), les décisions étant prises en concertation, en tenant compte des influences de tous les milieux de vie de l'élève.

Cette approche globale et positive propose aussi un changement de paradigme dans le domaine de la prévention de la violence. Elle permet de passer de la « lutte à la violence/intimidation » (ex. tolérance zéro, approches punitives, etc.) à la promotion des conduites prosociales ou à l'amélioration continue du climat scolaire, approches reconnues aujourd'hui plus efficaces pour faire diminuer la violence à l'école.

2.1 Des règles d'or pour planifier l'amélioration continue de la vie à l'école

Trois règles d'or peuvent guider les décisions des directions d'établissement (Cohen et al., 2023) qui souhaitent contribuer de manière continue, avec leur équipe, à un climat scolaire positif, au développement émotionnel, social et scolaire des élèves et au bien-être du personnel tout en soutenant les efforts de prévention de la violence : 1) être intentionnel; 2) être stratégique et 3) être fondamentalement collaboratif.

Trois règles d'or pour planifier l'amélioration continue de la vie à l'école

1. Être intentionnel



- Être explicite** et choisir consciemment des stratégies qui amélioreront de manière continue le vécu scolaire en visant les sentiments 1) de sécurité, 2) d'équité, 3) d'appartenance et 4) les qualités relationnelles des élèves et des adultes. Rappeler ces intentions régulièrement en précisant l'importance des petits gestes simples, mais posés quotidiennement qui contribuent à améliorer ces 4 aspects fondamentaux associés au bien-être.
- Maintenir vivantes les valeurs de l'école** au quotidien, en y associant des activités récurrentes pour les rappeler. Incarner les comportements prosociaux souhaités qui reflètent ces valeurs.
- Prévoir un temps récurrent au développement des compétences socioémotionnelles** des élèves, mais aussi pour l'ensemble du personnel les aidant à assurer leur propre bien-être (ex. : stratégies de gestion des émotions, du stress, communication avec les parents). La qualité des relations interpersonnelles étant un déterminant du bien-être, il importe d'y accorder une attention particulière, car c'est sur une base de respect mutuel et d'écoute que se construisent des collaborations solides. La méfiance ou le manque de soutien entre membres du personnel pouvant malheureusement nuire à la collaboration et aux efforts d'amélioration continue des écoles.

2. Être stratégique



- a Établir ses stratégies d'amélioration continue à partir d'un processus réfléchi, fondé sur des données.** Viser les améliorations tant sur le plan individuel que collectif, dans le but de soutenir le processus d'amélioration du climat scolaire, le développement global de l'élève, leur bien-être, de même que celui du personnel scolaire.
- b Utiliser des données quantitatives et qualitatives pour mieux cerner la réalité de votre milieu.** Récolter des données quantitatives de bonne qualité (ex. statistiques descriptives) provenant de tous les acteurs scolaires (élèves, adultes, parents) recueillant leurs perceptions (ex. : climat scolaire, violence), de même que les données qualitatives (ex. : des entretiens ou des groupes de discussion, des observations consignées) pour vérifier les hypothèses faites à partir des résultats quantitatifs et ouvrir vers de nouvelles préoccupations.
- c Bien interpréter vos données.** Les résultats obtenus à partir des données recueillies doivent être interprétés en tenant compte de la connaissance que vous avez de votre milieu (ex. : comment pouvez-vous expliquer certains résultats surprenants? Des changements importants dans l'organisation ou dans la collectivité ont-ils pu influencer vos résultats? Sur quels aspects considérez-vous important de travailler?).
- d Cibler des objectifs qui découlent de votre analyse.** Choisir les objectifs à court et à long terme les plus pertinents à améliorer, et s'assurer de déployer les ressources financières et humaines nécessaires pour soutenir les stratégies de changement mises en place. Ces stratégies devront être révisées en cours de route et les retombées des actions évaluées et partagées avec la communauté éducative avant de reformuler de nouveaux objectifs.

3. Être fondamentalement collaboratif



- a Rallier tous les acteurs scolaires autour d'un processus continu d'amélioration.** Le terme « fondamentalement collaboratif » rappelle ici l'importance d'engager l'ensemble des acteurs scolaires dans le processus d'amélioration continue de la vie scolaire. Leur implication dans les prises de décisions favorise le partage du leadership, multiplie les réalisations et facilite leurs mises en place. C'est ensemble que les réussites et succès sont célébrés et c'est aussi ensemble qu'on apprend que les échecs sont des étapes nécessaires au processus d'amélioration continue de l'école.
- b Stimuler la motivation intrinsèque des élèves, des parents, du personnel de l'école et des membres de la communauté à apprendre et à travailler ensemble.** Des besoins et objectifs identifiés par la communauté et des plans d'action coconstruits favorisent l'effort et

l'engagement collectif. Il importe de laisser la chance à chacun de développer son leadership dans divers domaines et de participer aux grandes décisions et événements concernant leur établissement.

c Promouvoir l'engagement et le leadership des élèves et des parents dans les efforts d'amélioration de l'école. S'engager à faire entendre leur voix en fournissant des plateformes pour recueillir leurs opinions et les écouter attentivement. Ouvrir un dialogue et favoriser les communications bidirectionnelles avec chaque partie (discuter avec les gens, et non seulement les informer). Ceci est particulièrement important pour inclure les parents dans les stratégies utilisées à l'école. Ils sont de bons conseillers.

2.2 Une pyramide d'intervention à quatre niveaux ...pour promouvoir le bien-être à l'école et agir de manière graduée face aux problèmes qui se présentent

Aborder l'école selon une approche globale et positive nécessite que l'équipe scolaire se dote d'une philosophie d'intervention commune, basée sur des valeurs partagées qui transcendent dans toutes les sphères de la vie scolaire (ex. : activités académiques, récréatives, éducatives, sociales). C'est donc en s'attardant d'abord au bien-être général des jeunes et à leur développement personnel, social et scolaire qu'il devient possible de prévenir certaines difficultés susceptibles d'être rencontrées (ex. : retrait social, victimisation par les pairs, états dépressifs, faible motivation scolaire, échecs, absentéisme, décrochage). En répondant aux besoins fondamentaux de chacun, en faisant la promotion de saines habitudes de vie incluant celles du domaine relationnel, ces écoles contribuent à l'amélioration continue du climat scolaire et à la réduction de la violence.

C'est donc sur le modèle de prévention de la santé préconisée au Québec, avec son pôle de promotion de la santé optimale (figure 7), de même que sur l'approche de la psychologie positive (Seligman, 2011) qui vise le bien-être de l'individu par son épanouissement optimal (en identification ses forces, ses passions, ses talents, etc.) que la prévention de la violence est maintenant abordée (Cohen et al., 2022). Au lieu de se concentrer sur la prévention de problèmes spécifiques (par exemple la violence à l'école), serait-il plus mobilisateur de se donner comme objectif commun, l'amélioration continue et le maintien d'un climat scolaire optimal pour contribuer au bien-être général des jeunes et des adultes du milieu? En répondant mieux aux besoins de base des élèves, en les aidant à se développer globalement sur les plans personnel, scolaire et social, arriverions-nous à faire diminuer l'émergence d'une panoplie d'autres problématiques (ex. : violence, décrochage, toxicomanie) en coordonnant nos interventions?.

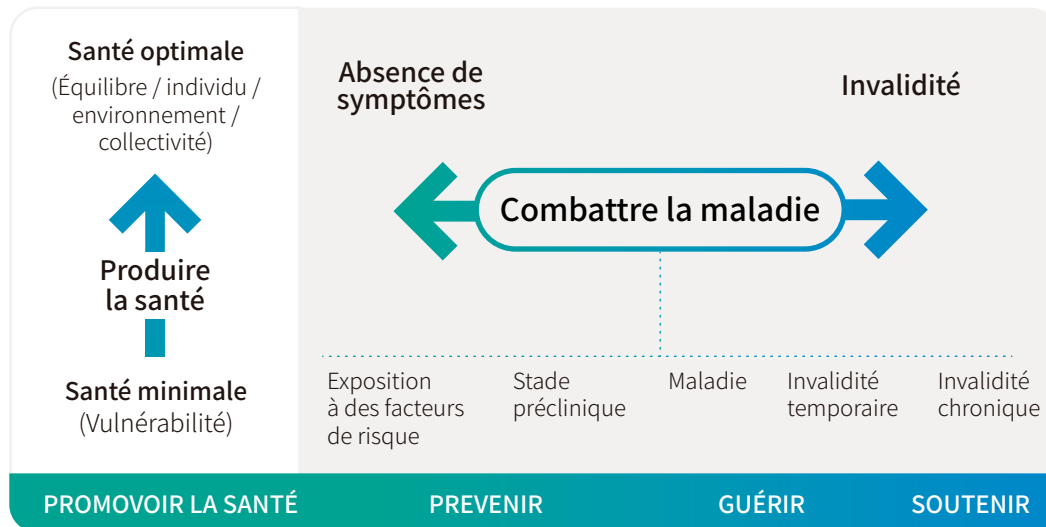


Figure 7. L'approche écologique pour intervenir en promotion de la santé (Renaud & Lafontaine, 2018)

Faire la promotion du bien-être, en y dédiant, de manière intentionnelle, des activités spécifiques, pourrait mobiliser l'équipe-école autour d'objectifs promotionnels pour l'amélioration continue du bien-être et du climat scolaire.

La pyramide de la prévention de Deklerck (2012), développée en prévention de la criminalité juvénile et ensuite transposée au monde de l'enseignement est un modèle intégrateur inspirant pour travailler l'amélioration continue du bien-être de tous, du climat scolaire tout en soutenant les efforts en prévention de la violence à l'école. Adapté par Beaumont (2014) au contexte scolaire québécois, ce modèle intégrateur représente en quelque sorte un continuum dans lequel les interventions suivent une progression, passant de la promotion d'activités offertes à l'ensemble de la population scolaire (ex. : niveau 1 : enseignement de compétences socioémotionnelles pour tous, apprentissage collaboratif dans la classe, activités visant à faire vivre des émotions positives à l'école, à découvrir les passions des jeunes, à mettre de l'avant les compétences personnelles et professionnelles des adultes de l'école), à des interventions de plus en plus ciblées et intensives, de nature explicitement préventive sur un problème ciblé (niveaux 2 et 3), et ultimement curatives pour les problématiques graves (niveau 4). Ce modèle intégrateur illustré à la figure 8 permet au personnel éducatif de planifier ses actions pour créer et maintenir un environnement scolaire positif et stimulant, où il fait bon vivre. Il prend appui sur une panoplie d'actions visant à optimiser le potentiel de chacun et à rendre l'école agréable, ponctuée d'interventions conscientes, non centrées sur un problème quelconque, mais plutôt axées sur le bien-être des élèves et du personnel scolaire. Agissant également en prévention de la violence et de l'intimidation, ce modèle prévoit aussi des mesures supplémentaires pour prévenir et réagir face à différents problèmes pouvant survenir, notamment celui du décrochage, des difficultés d'apprentissage, etc.

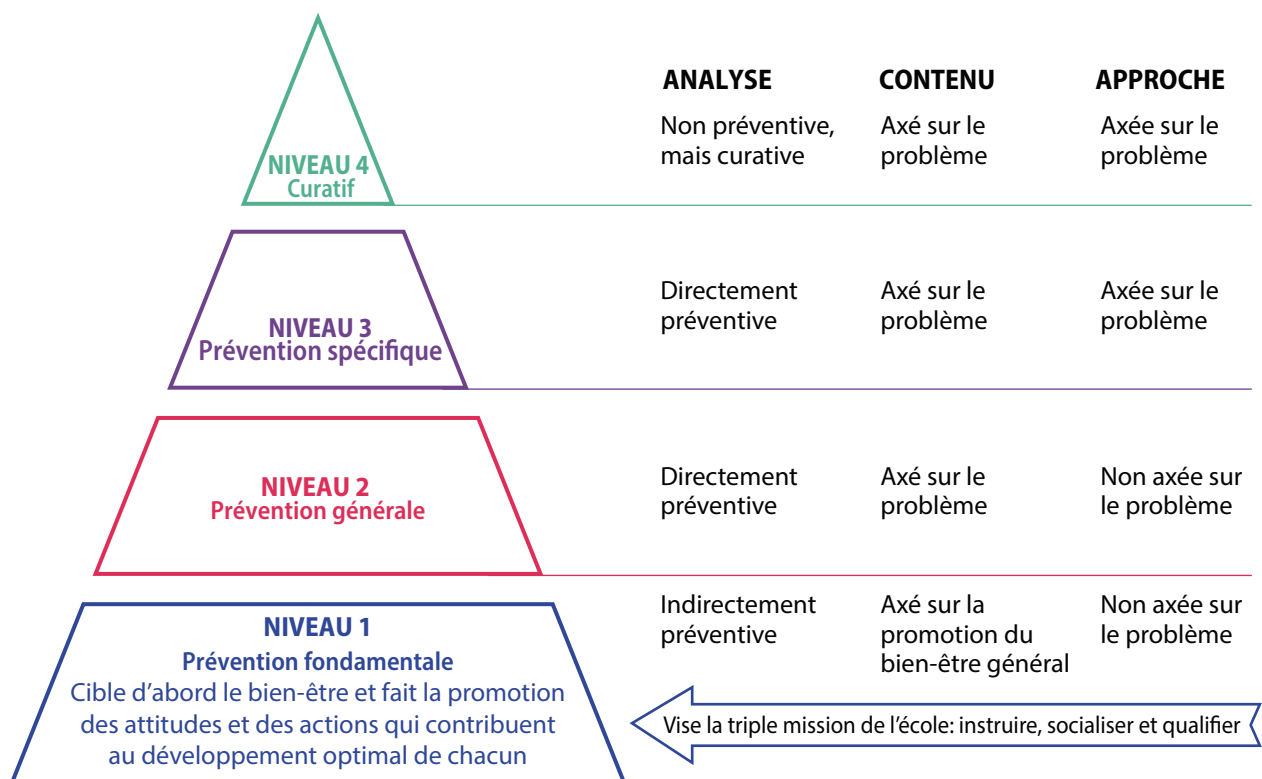


Figure 8. Selon la pyramide de prévention adaptée par Beaumont (2014).

Pour bien comprendre comment se distribue chacun des niveaux de ce modèle, il convient de mieux les expliquer.

- Niveau 1 :** La promotion des attitudes et des actions qui contribuent au climat scolaire positif pour le bien-être de tous (prévention fondamentale). Les interventions à planifier à ce niveau visent le développement optimal de chaque élève et font la promotion du climat scolaire positif pour tous. Les actions éducatives agiront en prévention fondamentale pour une multitude de problèmes pouvant survenir chez les élèves (ex. : violence et intimidation, décrochage). Un environnement d'apprentissage centré à la fois sur l'enseignement des compétences émotionnelles, sociales et cognitives s'inscrit dans une approche globale et positive puisqu'il aide les élèves à développer leur résilience en les habitant dès leur jeune âge à faire face à différents défis qu'ils rencontreront au cours de leur vie (Goleman et Senge, 2014). Tous doivent ainsi apprendre à reconnaître leurs forces et leurs limites, à exprimer et à gérer adéquatement leurs émotions (ex. : tristesse, colère) pour être capable de répondre à leurs besoins, à maintenir de bonnes relations avec leurs pairs et les adultes (Jones et al., 2019) et prendre des décisions éclairées. En aidant les élèves à combler leurs différents besoins (sécurité, estime de soi, appartenance, etc.), les adultes leur apprennent qu'il est possible de faire des choix comportementaux éclairés dans le respect de soi et des autres. Qui plus est, évoluer dans un tel climat permet à tous (élèves et adultes) de développer une culture d'entraide. Ainsi, dans une telle école, les comportements de violence et d'intimidation ne sont ni acceptés ni valorisés, ne trouvant plus d'audience pour encourager ces situations

qui ne correspondent pas aux valeurs partagées (Pepler et al., 2004).

La présence sécurisante et bienveillante des adultes dans divers endroits de l'école s'avère bénéfique pour accompagner les élèves dans leurs activités quotidiennes. La promotion d'une attitude bienveillante de la part de tous les adultes de l'école constitue aussi un aspect à intégrer au niveau 1 de la pyramide. Cette présence attentive des adultes leur permet de repérer ceux qui sont seuls afin de leur proposer des activités pour qu'ils développent des amitiés, offrant ainsi une protection contre l'intimidation (Smith, 2011). Accompagner les élèves de manière bienveillante, et ce, en dépit des comportements que certains élèves peuvent adopter s'avère essentiel pour répondre à leurs besoins en maintenant le lien de confiance dont ils ont besoin pour se développer. Le Tableau 1 décrit plus concrètement cinq caractéristiques du comportement bienveillant de l'adulte à l'école.

Tableau 1. Cinq caractéristiques pour décrire le comportement bienveillant de l'adulte à l'école : le modèle C.E.F.E.R. (Beaumont, 2020, p. 169).

C alme	Maîtrise de soi, de ses émotions et de son ton. L'adulte montre ainsi aux jeunes comment faire face aux situations en demeurant posé en actes et en paroles.
E xigeant	Ajusté au niveau de maturité de l'élève/contexte. Lorsque la relation est respectueuse, les élèves sont plus motivés à répondre aux exigences.
F erme	Assurance et rigueur dans l'expression et l'exécution des actions : attentes clairement exprimées en offrant son soutien (autorité sécurisante).
E ncourageant et soutenant	L'élève doit sentir que vous êtes déterminé à le soutenir, qu'il peut compter sur vous pour l'aider à atteindre les exigences.
R espectueux de la dignité	Les méthodes disciplinaires à l'école doivent se faire en préservant la dignité morale et physique de tous les élèves.

- **Niveau 2 :** La prévention générale (directement préventive). Étant donné que les problèmes peuvent survenir malgré les initiatives instaurées par le personnel scolaire pour maintenir une bonne qualité de vie générale à l'école, la pyramide propose de mettre en place des interventions de deuxième niveau, liées à la prévention de problèmes ciblés (ex. : violence et intimidation, décrochage). Si on prend pour exemple le problème de la violence à l'école, les mesures de niveau 2 viseront la prévention générale, les interventions seront universelles, soit adressées à l'ensemble des élèves. Le contenu des actions sera directement axé sur le problème, alors que l'approche prendra plutôt en considération le bien-être collectif.

- **Niveau 3 :** La prévention spécifique (directement préventive). Ciblante le problème spécifique de la violence à l'école, les mesures de niveau 3 s'adresseront pour leur part aux élèves déjà impliqués dans des situations de violence ou à risque de l'être (prévention spécifique) et devront être adaptées aux problèmes identifiés. Cette prévention spécifique comprendra des interventions sélectives envers certains groupes d'élèves.
- **Niveau 4 :** Les mesures curatives. Toujours axées sur un problème identifié (ex. : violence/intimidation) les mesures de niveau 4 de la pyramide ne seront plus de nature préventive, mais plutôt curative. Les interventions ciblées viseront la disparition d'un problème grave ou persistant malgré les actions préalablement mises en place aux niveaux précédents de la pyramide.

Cette pyramide peut servir à dresser le bilan des actions déjà présentes dans votre école et à voir comment elles se répartissent sur les différents niveaux (un canevas vierge se trouve en annexe pour vous permettre d'établir votre propre bilan d'actions déjà présentes à votre école).

À titre d'exemple, la figure 9 illustre le portrait pyramidal des actions présentes dans une école primaire qui accueille des élèves de la 1^e à la 6^e année. Le personnel de cette école a planifié ses actions en visant d'abord le bien-être fondamental des élèves et un climat scolaire positif et inclusif (niveau 1). Préoccupés par une hausse des comportements violents dans leur école, et soucieux de bonifier leur plan de lutte contre l'intimidation et la violence, les intervenants ont prévu des mesures pour prévenir et gérer le problème identifié: la violence entre pairs (niveaux 2-3-4). Les interventions sont systémiques, incluent le soutien social, des actions graduées et la prise en compte des effets des interventions sur le climat scolaire. Notez que comme beaucoup d'efforts ont été déployés pour planifier des actions en prévention fondamentale rendant plus positive l'expérience scolaire, les interventions situées aux paliers supérieurs de la pyramide sont moins nombreuses qu'à sa base.

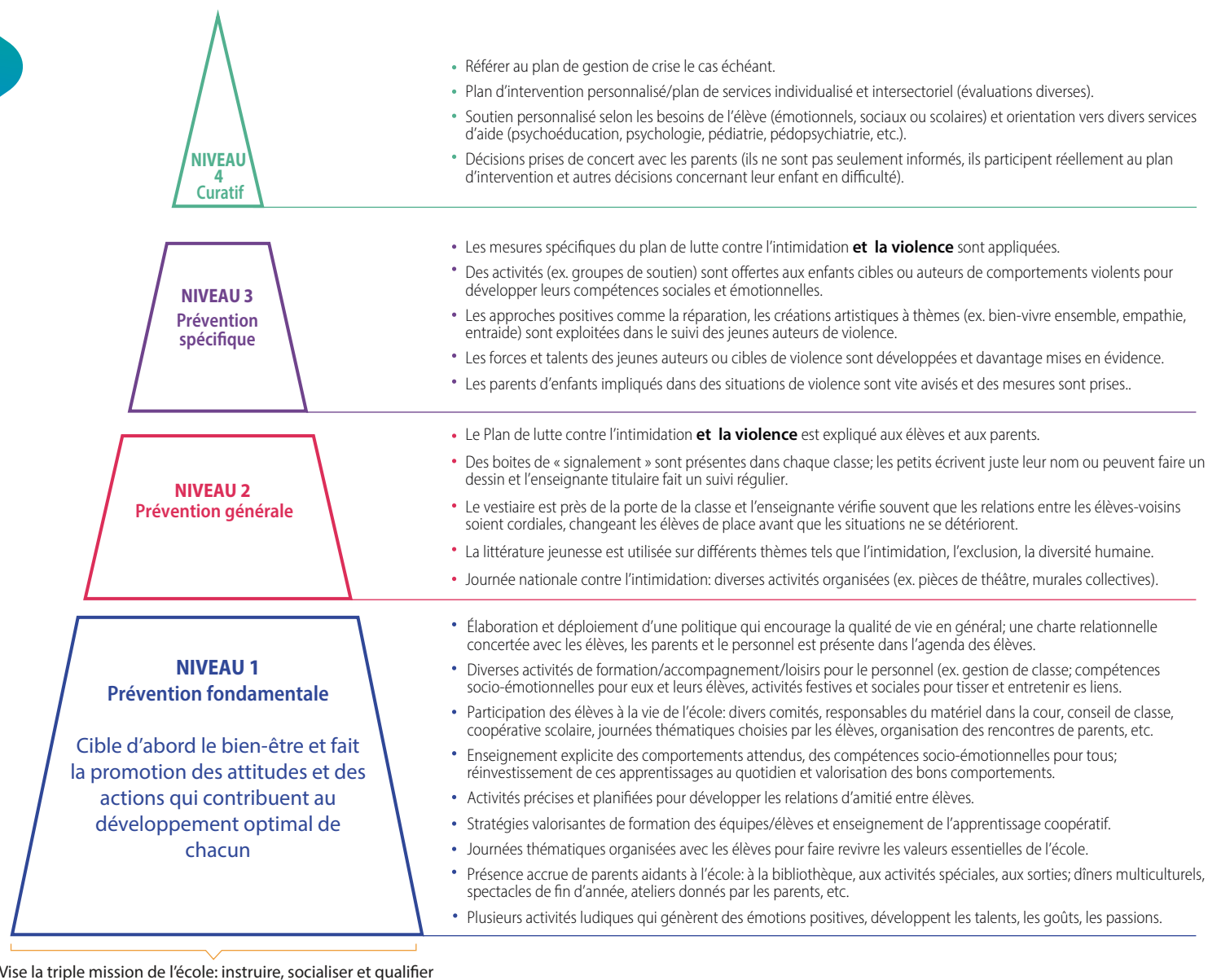


Figure 9. Portrait pyramidal des interventions en place à l'école Trinité, visant la promotion du bien-être et d'un climat scolaire positif et la prévention spécifique de la violence à l'école

2.3 Une démarche structurée pour accompagner les acteurs scolaires dans la prévention spécifique de la violence à l'école (niveau 2)

Au Québec, les établissements d'enseignement primaire et secondaire, de même que les centres de formation professionnelle et de formation générale aux adultes doivent se doter d'un plan de lutte pour prévenir l'intimidation et la violence à l'école. Pour favoriser l'adhésion du personnel scolaire à ce plan, il est recommandé de l'élaborer en concertation avec l'équipe-école. Ce plan d'action (niveau 2 de la pyramide de prévention) doit également être mis à jour annuellement et s'appuyer sur des données recueillies au sein du milieu scolaire (Gouvernement du Québec, 2012). La démarche que nous proposons pour accompagner l'équipe-école dans ces tâches s'harmonise parfaitement avec une approche globale et positive centrée sur l'amélioration continue du climat scolaire (Beaumont, 2017). Elle comprend sept étapes visant d'abord à soutenir la personne responsable du comité-école afin que soient mises en place des actions planifiées et continues sur la base d'un plan d'action renouvelé annuellement.

RENTÉE SCOLAIRE

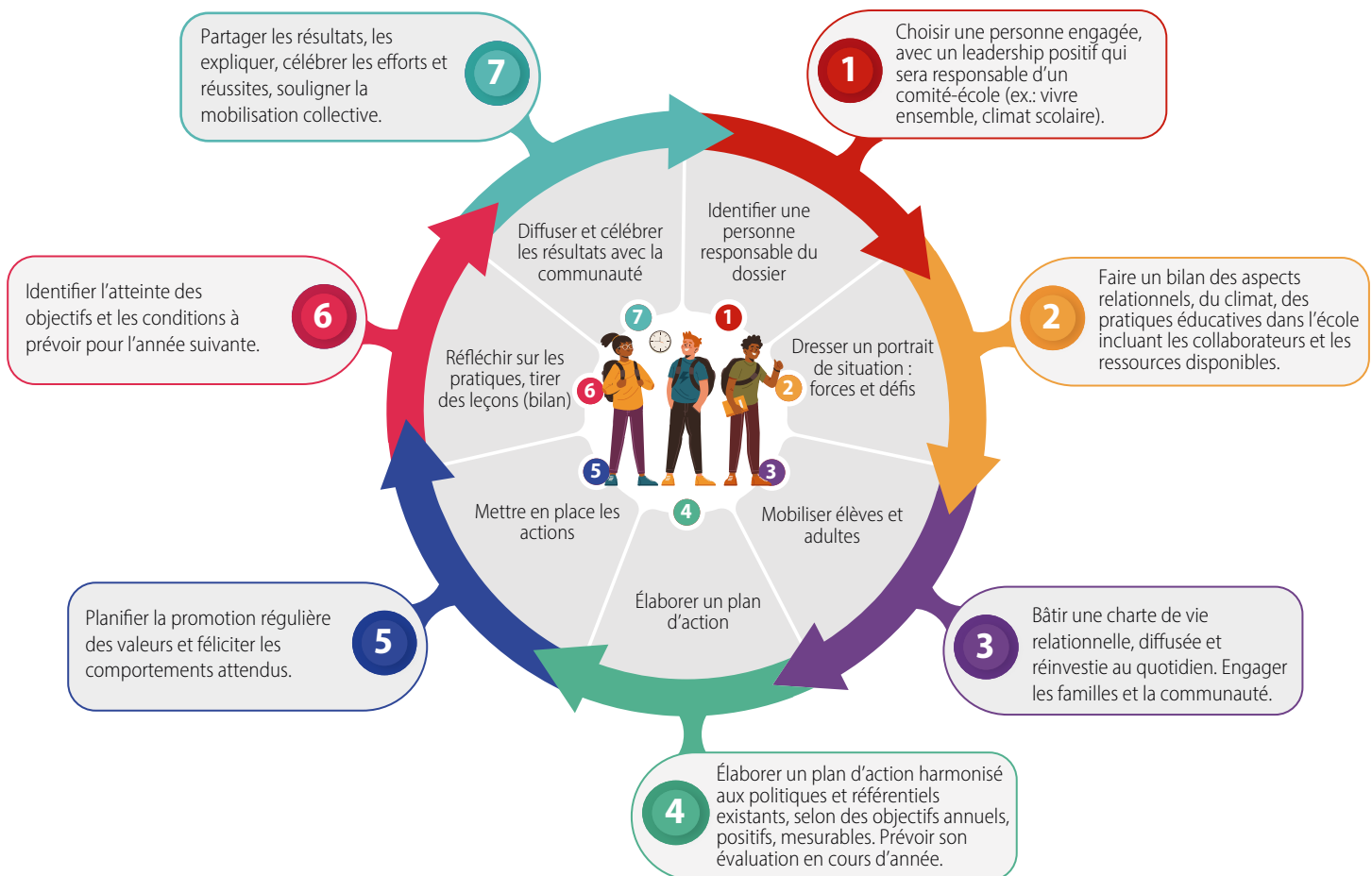


Figure 10. Une démarche d'accompagnement structurée en prévention de la violence à l'école (Beaumont, 2020, p. 164).

3. Fonder ses actions sur des bases solides : recueillir des données et évaluer les retombées des actions

Pour identifier les cibles d'amélioration dans votre milieu, il importe de faire un bon portrait de la situation, de choisir et mettre en place les stratégies qui semblent les plus efficaces, mais aussi de suivre l'évolution des changements pour déterminer l'atteinte des objectifs poursuivis. Fonder ses actions sur des bases solides peut augmenter vos chances de succès et contribuer à améliorer de manière continue la vie scolaire. Quelques connaissances de base sur les pratiques évaluatives pourraient vous aider à dresser votre portrait de situation ou à interpréter vos résultats de manière à en tirer le maximum de bénéfices. De fait, savoir évaluer ses besoins et tirer profit de ses résultats s'avère des compétences importantes pour améliorer les pratiques et le développement organisationnel dans un milieu (Brown et al, 2011).

3.1 Des suggestions pour recueillir des données dans votre milieu²

Il existe plusieurs manières de recueillir des données avant d'entreprendre des actions. Si référer à des outils de mesure conçus et validés par des chercheurs ne s'avère pas possible pour tous les milieux, un certain nombre de recommandations pourraient vous aider à choisir le meilleur moyen de recueillir des données dans votre établissement. Les suggestions suivantes pourraient être mises à profit pour vous aider à élaborer votre « plan de lutte contre l'intimidation et la violence » sur des bases solides et en évaluer les résultats annuellement.

- Décider de ce que vous voulez mesurer (ex. : certains comportements des élèves, le climat scolaire, la mobilisation du personnel, l'efficacité des interventions, la présence ou non de conditions gagnantes dans le milieu).
- Planifier comment et quand ces données seront récoltées.
- Privilégier diverses manières pour recueillir de l'information auprès des différents acteurs de l'école.
- Alternier les mesures prises par questionnaires avec celles recueillies par entrevues individuelles ou de groupe ou encore à l'aide de grilles d'observation. Si par exemple vous administrez un questionnaire une année, alternez avec des informations de types observations ou entrevues de groupe (focus group) l'année suivante ou choisissez d'autres cibles à évaluer pour un portrait plus complet de votre milieu.
- En formant des groupes de discussion (focus group³) vous pourriez récolter des données complémentaires à celles obtenues par questionnaires. Ces données qualitatives recueillies à l'aide de questions ouvertes (ex.: Que pensez-vous de... quels sont les éléments les plus appréciés de..., selon vous, comment expliquez-vous tel phénomène?), pourraient ainsi vous

² Pour en savoir davantage sur la manière de dresser un portrait valable de son milieu : Sharples, J., Albers, B., Fraser, S., & Kime, S. (2019). Putting evidence to work a school's guide to implementation: Guidance Report. Education Endowment Foundation (EEF), https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/eef-guidance-reports/implementation/EEF_Implementation_Guidance_Report_2019.pdf?v=1677276739

³ Pour en apprendre davantage sur l'animation d'un groupe de discussion (focus group) : Besoudo, S. (2021). Introduction au focus group : recueillez efficacement des données qualitatives. <https://blog.eleven-labs.com/fr/focus-group/>

informer sur de nouveaux aspects, vous offrant l'opportunité de demeurer attentif aux besoins émergents de votre milieu et d'y répondre plus rapidement.

- Ne pas utiliser les mêmes mesures d'évaluation trop souvent ou à des intervalles trop courts. Les recherches sérieuses mentionnent que les changements surviennent très lentement lorsqu'on implante de nouvelles stratégies d'intervention en éducation.
- En l'absence d'instruments de mesure standardisés, choisir une méthode qui vous permettra de cibler vos objectifs en vous basant sur des faits ou des perceptions partagées par un plus grand nombre possible. Soyez vigilant pour que ces données soient objectives, sinon vous pourriez élaborer vos objectifs à partir de faits non confirmés.

3.2 Des suggestions pour évaluer votre plan d'action

Il existe plusieurs types d'évaluation pour mesurer l'efficacité d'un programme ou de la mise en œuvre de stratégies d'intervention en milieu scolaire. Ainsi, les études préalables à la mise en place d'interventions procéderont à l'analyse des besoins, des problèmes, ou établiront des portraits de situation pour orienter les actions. D'autres études procéderont à l'évaluation des effets observés sur les participants (analyse d'impact) ou sur le milieu au terme de l'implantation du programme ou des interventions. Une analyse d'implantation intégrée à une analyse d'impact s'avère la manière la plus puissante de vérifier si, dans le processus d'implantation, des aspects ont pu intervenir positivement ou négativement pour expliquer les résultats obtenus. Cette analyse d'implantation permettra aussi de bonifier certains aspects de la procédure pour parvenir à de meilleurs résultats lors de prochaines mises en œuvre d'initiatives à l'école.

Dans l'évaluation d'un plan d'action pour l'amélioration continue de la vie à l'école, la théorie de l'action (Simard, 2007) s'avère une approche intéressante à envisager, compte tenu des diverses dimensions individuelles et collectives qu'elle propose d'évaluer. La théorie de l'action est l'étude de la nature de l'action humaine, qu'elle soit individuelle ou collective (Simard, 2007, p. 33). ... Les principes et stratégies à la base de cette théorie soutiennent les changements qui se produisent tant sur les plans individuels que collectifs. Ces changements peuvent aussi être de nature structurelle ou environnementale et se définissent en fonction des objectifs que vous souhaitez poursuivre.

C'est ce que nous cherchons à reproduire en milieu scolaire en implantant des stratégies d'intervention ou un programme d'interventions : des changements individuels et collectifs **durables**. Pour y parvenir, ces changements doivent être perçus non seulement comme des résultats qui arrivent en fin d'année, mais comme « un enchaînement de petits changements qui surviennent en cours de processus, ceux à court terme s'additionnant pour permettre des transformations significatives à plus long terme, et ainsi de suite... (INSPQ, 2005, p. 13). Ainsi, les changements apparaissent à court, à moyen ou à long terme et même parfois de façon répétitive dans le temps. Il faut savoir les relever, car ils constituent des informations importantes pour motiver les troupes à continuer et aussi pour s'ajuster en cours de route. Ces multiples changements sont généralement liés de près les uns aux autres et contribuent tous à l'amélioration de la santé d'une communauté.

L'évaluation du plan d'action doit se faire sur au moins trois plans : 1) celui de la mise en œuvre, 2) du contenu et 3) des effets observés (retombées sur les individus et le milieu).

- **L'évaluation du contenu du plan d'action** consiste en une révision des éléments présents dans le plan d'action (ex. qualité des données recueillies, objectifs, stratégies, rôle des personnes impliquées). Il s'agit d'ajuster les éléments du plan d'action aux nouvelles réalités, besoins ou objectifs annuels du milieu et des individus. Il se pourrait aussi que de nouvelles exigences législatives nécessitent différents ajouts ou ajustements.
- **L'évaluation de la mise en œuvre** se fait à partir des étapes du processus d'accompagnement de l'équipe-école. Cette évaluation est faite par le responsable du dossier (climat/violence/intimidation) et son comité-école afin de documenter les éléments de la mise en œuvre qui pourraient être bonifiés pour favoriser la mobilisation collective. Pour bien effectuer cette tâche, la collectivité doit être consultée.
- **L'évaluation des effets observés** consiste à analyser les retombées des interventions sur les individus/milieu. Cette évaluation peut se faire de manière quantitative (ex. : à l'aide de questionnaires sur les manifestations de la violence, climat scolaire) ou qualitative (ex. : entretiens individuels ou de groupe, observations consignées). Pour évaluer les effets des interventions, il faut prendre une mesure de la situation avant et après l'implantation des actions. L'interprétation de ces évaluations doit prendre en compte les éléments du contexte : votre connaissance du milieu permettra d'expliquer les résultats obtenus de même que l'importance à leur accorder. Par exemple, il se pourrait que la période de passation des questionnaires ait été précédée par des événements particuliers pouvant affecter les réponses des élèves. Il faudrait ici tenter de comprendre ses résultats en mesurant l'ampleur des changements survenus afin d'en tirer des conclusions. Il peut s'avérer judicieux de choisir plus d'une méthode d'évaluation et de vérifier si les résultats vont dans le même sens. À ce propos, recueillir les perceptions des différents acteurs scolaires (ex. : élèves et personnel) sur un même phénomène pourrait ainsi aider à confirmer l'exactitude des résultats sur lesquels seront fondés les objectifs d'amélioration de même que les stratégies envisagées.

Enfin, on ne saurait jamais trop insister sur le fait d'analyser les résultats obtenus à la lumière de votre expérience clinique pour leur donner du sens. Car en l'absence de sens, ces données peuvent ne pas être aidantes risquant même de mener à des conclusions erronées qui pourraient, de surcroît, démobiliser les personnes engagées dans le processus de changement.

L'évaluation continue du plan d'action permet au comité-école de faire le suivi et d'apporter rapidement les ajustements nécessaires. Pouvant être effectuées à mi-parcours ou à d'autres moments déjà planifiés, ces évaluations en cours d'année permettent de:

- ✓ Clarifier les rôles et responsabilités de chacun;
- ✓ S'assurer que les moyens envisagés sont mis en place comme prévu;

- ✓ Consigner régulièrement des informations sur la mise en œuvre du plan d'action;
- ✓ Noter les effets des interventions (positifs, négatifs ou absence d'effets);
- ✓ Veiller régulièrement à la mobilisation du personnel, des élèves et des parents;
- ✓ S'assurer de faire la promotion régulière des valeurs positives de l'école et veiller à ce que les progrès soient valorisés.

L'évaluation annuelle du plan d'action (bilan annuel) s'appuiera sur son évaluation continue pour tirer les grandes conclusions, partager les résultats, motiver la communauté éducative et prévoir les aménagements à apporter pour bonifier les actions de l'année suivante. L'évaluation continue rendra plus facile la réalisation du bilan annuel, puisque les informations auront été consignées et les ajustements apportés dès que possible, sans attendre la fin de l'année. Tout comme la conception et la mise en œuvre du plan d'action, les évaluations (continue et annuelle) ne doivent pas reposer uniquement sur les épaules ou sur la perception du responsable du comité-école ou de la direction. Il s'agit de recueillir la perception du plus grand nombre de participants, leurs idées, leurs commentaires, leurs satisfactions et insatisfactions. Le partage du bilan final avec l'ensemble des acteurs scolaires favorisera leur participation aux différentes évaluations et actions et contribuera à maintenir leur motivation à poursuivre les efforts.




4. Des outils pour interpréter vos résultats et planifier votre plan d'action selon un processus réfléchi

Dans cette section, des grilles d'analyse et de planification sont proposées pour tirer profit des résultats obtenus que ce soit à l'aide de questionnaires, d'entretiens de groupe ou autres méthodes de collecte de données. Ces outils vous aideront à déterminer vos objectifs et à planifier votre plan d'amélioration continue de la vie scolaire. L'approche proposée vise l'amélioration continue du climat et de la vie scolaire, du bien-être des élèves et agira conséquemment en prévention de la violence. Des outils utiles pour tous les établissements d'enseignement (primaire, secondaire, FP/FGA) sont donc présentés (figures 11 à 13) à l'aide d'exemples et pourront être utilisés pour votre école grâce aux canevas vierges qui se trouvent en annexe).

Mais d'abord, rappelons que pour intervenir selon une approche globale et positive, des principes d'action doivent être partagés par l'équipe-école. Le Tableau 2 propose neuf principes et clés d'action à mettre en place dans une école pour créer un climat scolaire positif et sécurisant pour tous. Ils reprennent en partie les règles d'or proposées précédemment aux gestionnaires, mais déclinées ici en principes d'action pour l'ensemble du personnel scolaire.

Tableau 2. Neuf principes et clés d'action pour créer un climat scolaire positif, prévenir et réduire la violence et l'intimidation (Beaumont, Pelletier et Garcia, 2023).

Principes	Clés d'action
1 Le bien-être général de chacun comme cible première	Identifier les besoins et intérêts des élèves, varier les offres d'activités pour rejoindre chacun, souligner les comportements positifs, reconnaître les efforts, développer les forces, repousser les limites des jeunes.
2 L'engagement de la direction	S'engager à faire la promotion (en paroles et en gestes) des valeurs de l'école; consulter, mobiliser le personnel, être présent aux moments stratégiques de la vie scolaire (ex. : début d'année, dans les comités).
3 Une culture de bienveillance : collaboration et soutien	Encourager les élèves et le personnel à être attentifs aux autres, à faire preuve d'empathie, d'écoute, d'entraide; encourager la collaboration en planifiant du temps de partage pour le personnel, prévoir le mentorat du nouveau personnel, impliquer les élèves dans la vie de l'école.
4 Un curriculum intégrant apprentissages scolaires, émotionnels et sociaux	Organiser les activités éducatives en ciblant simultanément les aspects émotionnels, sociaux et cognitifs (ex. : apprentissage coopératif centré sur la tâche et les relations, enseignement et réinvestissement des compétences socio-émotionnelles pour tous, promotion régulière des valeurs, des

 Indépendamment des corps d'emploi, utilisez-vous un langage commun pour bien vous comprendre et favoriser la collaboration?

Principes

Clés d'action

- | | |
|---|--|
| 5 Des politiques et procédures claires, connues et appliquées | Faire connaître les politiques et procédures, veiller à leur application par l'ensemble du personnel et des partenaires (ex. : règles de vie, plan de lutte intimidation/violence). Faire circuler l'information régulièrement et de différentes manières. |
| 6 Une gestion positive des comportements; écarts mineurs/majeurs | Voir les erreurs de conduite comme des situations d'apprentissage social. Choisir des interventions éducatives graduées, selon la maturité des élèves, la gravité du geste, expliquer les comportements attendus. Se rappeler que les mesures répressives ne leur enseignent pas les comportements attendus; intervenir en respectant la dignité de tous. |
| 7 La formation continue du personnel. | Choisir des formations/accompagnements qui visent le bien-être de tous et la réussite éducative, en intégrant l'apprentissage socioémotionnel à l'enseignement en classe et aux expériences quotidiennes d'apprentissage et de vie professionnelle (ex.: gestion des émotions, l'apprentissage coopératif, l'entraide, les communautés de pratique, etc.). |
| 8 La rapidité à identifier et à répondre aux problèmes (gestion de classe) | Privilégier l'intervention et le soutien de l'adulte en présence dès l'apparition d'incidents mineurs (ex.: résoudre les conflits, référer aux règles de vie, appliquer les conséquences). Prévoir quand référer l'élève à une tierce personne; communiquer rapidement avec les parents. |
| 9 Un partenariat régulier école-famille-communauté | Travailler avec les parents et la communauté, planifier la co-organisation d'événements, exploiter les compétences des parents et l'expertise des organismes communautaires pour soutenir la socialisation des élèves. |



Assurez-vous la cohérence des règles dans tous les lieux, incluant le service de garde, de surveillance et les activités parascolaires?

4.1 Grille d'analyse pour identifier les priorités

La figure 11 présente une **grille d'analyse** qui vise à extraire les résultats qui vous semblent les plus pertinents en les confrontant avec les pratiques ou actions déjà présentes dans votre école. Dans un premier temps, il s'agit de consigner les résultats qui retiennent le plus votre attention dans la section gauche de la grille d'analyse. Sous **Portrait pyramidal des actions**, indiquez ensuite les interventions qui sont déjà présentes dans votre milieu, selon les quatre niveaux de la pyramide de prévention (Beaumont, 2014). Ce bilan vous permettra d'évaluer dans quelle mesure les actions déjà en place à votre école peuvent être bonifiées et si d'autres doivent être ajoutées pour atteindre les objectifs fixés, toujours en tenant compte de votre analyse de la situation. Dans l'exemple, de la figure 11, l'école a administré le questionnaire sur le *Climat scolaire et bien-être à l'école/1e, 2e et 3e* année pour ensuite faire ressortir, dans la colonne de gauche, les résultats qui retenaient l'attention. Dans la colonne de droite, les actions déjà présentes à l'école selon les 4 niveaux de la pyramide ont été indiquées de manière à identifier si certaines pouvaient être renforcées au regard des résultats obtenus à l'aide du questionnaire.

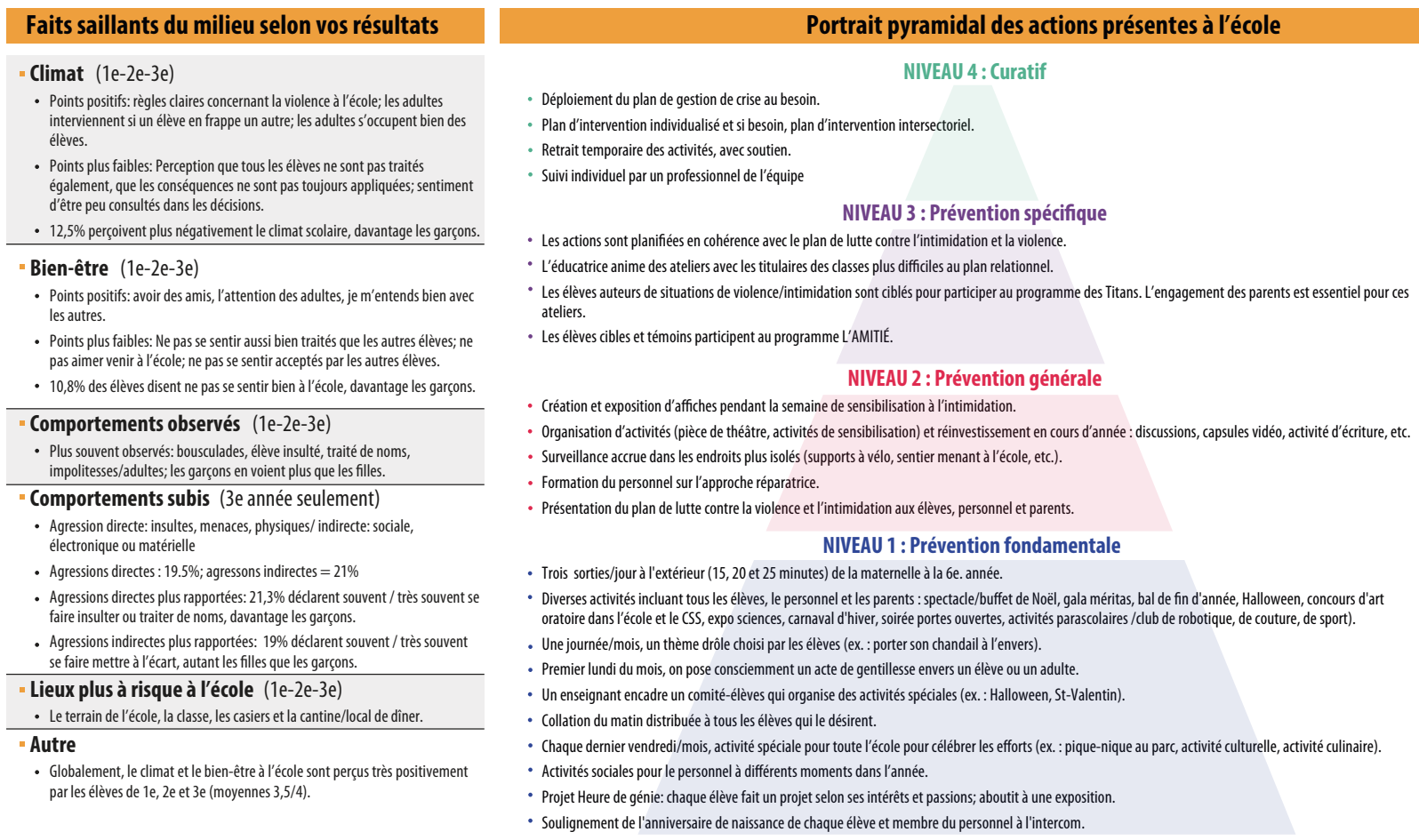


Figure 11. Modèle de Grille d'analyse: faits saillants du milieu et portrait pyramidal des actions (Beaumont et Pelletier, 2021, p. 32)

4.2 Grille de planification pour organiser les actions

Dans un deuxième temps, rapportez vos résultats dans la **grille de planification** ci-dessous en ciblant les objectifs globaux à travailler pendant la prochaine année scolaire afin d'améliorer le climat de votre établissement. Toujours à partir de vos résultats et des objectifs de travail envisagés, identifiez une série d'interventions possibles pour atteindre ces objectifs. La figure 12 illustre le portrait du climat et du bien-être d'une école primaire effectué à l'aide de cette grille d'analyse. Dans cet exemple, l'école a administré le questionnaire *Climat scolaire et bien-être à l'école / 1e, 2e et 3e année* (Beaumont et Pelletier, 2021) mais cette grille pourrait aussi être utilisée avec le Questionnaire sur la sécurité et la violence à l'école (QSVE-R) ou tout autre type de questionnaire.

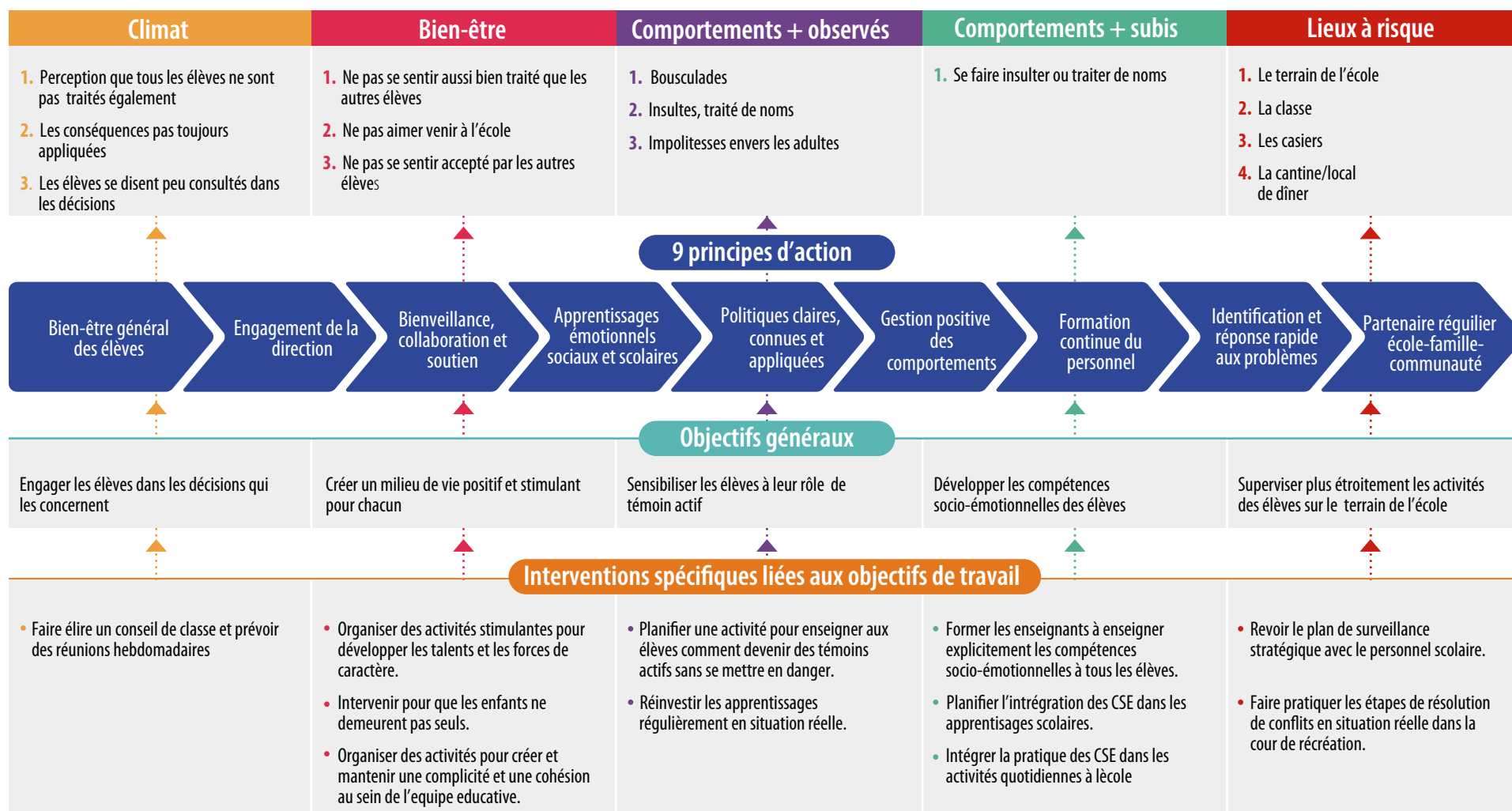


Figure 12. Grille de planification pour organiser les actions (Beaumont et Pelletier, 2021, p. 33)

4.3 Guide d'élaboration d'un plan d'action global pour l'amélioration continue de l'expérience scolaire

Cette figure illustre cinq étapes essentielles pour planifier un **plan d'action** selon un processus réfléchi. Ce plan doit être rempli à la manière d'un plan d'intervention personnalisé pour un élève (que vous connaissez bien), mais centré cette fois-ci sur le bien-être collectif, soit de la communauté scolaire (voir le canevas vierge en annexe pour remplir le plan d'action global de votre école).

PLANIFIER Objectifs spécifiques poursuivis	INTERVENIR Stratégies, moyens, ressources	S'ENGAGER Responsable et clientèle	SUIVRE Indicateurs de réussite /suivi	CONCLURE Résultats, réflexions et partage
<p>Que veut-on améliorer ou prévenir (ex.: comportements, rendement, compétences)?</p> <p>Un objectif bien construit est élaboré selon les critères S.M.A.R.T.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Spécifique: Clair et précis. Éviter les généralités, ex.: faire en sorte... conscientiser... enseigner des compétences... ✓ Mesurable: Assez précis pour être quantifié ou qualifié. ✓ Acceptable: Motivant, constituant un défi. Viser un consensus pour que tous y adhèrent. ✓ Réaliste: Atteignable et réalisable (ampleur, ressources); pour susciter la mobilisation des acteurs et donner l'espoir de réussir. ✓ Temporellement défini: Défini dans le temps pour permettre un suivi vers l'atteinte de l'objectif. 	<p>Quelles activités seront déployées?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Décrire des stratégies, des moyens concrets et réalistes. Certains peuvent viser plus d'un objectif à la fois. 2 Identifier les ressources matérielles, pédagogiques, technologiques, artistiques ou le soutien financier qui seront requis. 	<p>Qui sera responsable de la mise en œuvre/suivi des interventions?</p> <p>Les personnes qui mènent les actions et toutes celles qui y participent doivent être indiquées clairement.</p> <p>Ex.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Élève(s) • Équipe-école • Enseignants • Professionnels • Parents • Organismes 	<p>Quels indicateurs aideront à évaluer si l'objectif est en voie d'être atteint?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Ces indicateurs (observables, mesurables, quantifiables ou qualifiables) permettent d'estimer le niveau de réussite. 2 Faire un suivi, valoriser les efforts et les réussites, ajuster les actions. 	<p>Quelles conclusions pouvons-nous tirer?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Les objectifs ont-ils été atteints? <ul style="list-style-type: none"> • Le niveau d'atteinte de chaque objectif doit être évalué. • Avant d'abandonner un objectif qui semble ne pas fonctionner, discuter d'abord des raisons qui rendent difficile sa réussite et envisager des adaptations. 2 Comment maintenir les acquis? 3 Souligner les efforts et voir quel soutien serait nécessaire afin qu'ils parviennent à atteindre les objectifs. 4 Penser à célébrer les résultats avec l'ensemble des personnes participantes.

Figure 13. Guide d'élaboration d'un plan d'action global pour l'amélioration continue de l'expérience scolaire

5. Des documents d'aide à la réflexion pour améliorer ses pratiques

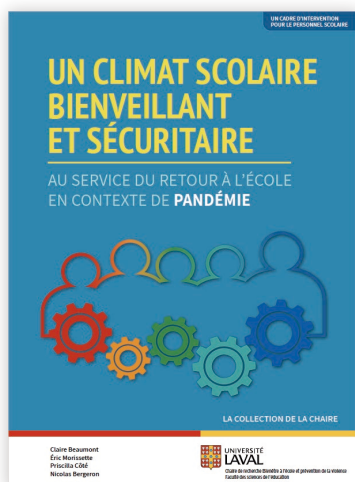
Des études suggèrent que le bien-être de chacun, de même que le climat scolaire, représente des cibles d'intervention de choix pour favoriser la réussite éducative des élèves (Beaudoin & Galand, 2018) et maintenir la satisfaction professionnelle du personnel éducatif (Renae & Glasgow, 2015). Il paraît donc bénéfique de revoir ses pratiques en vue de favoriser son propre bien-être, de même que celui des élèves, et ainsi contribuer à ce bien-être collectif palpable à travers un climat scolaire accueillant et sécurisant pour tous. Analyser ses actions à la lumière de ses expériences professionnelles et des connaissances issues de la recherche s'avère alors un puissant levier pour améliorer ses pratiques. C'est dans cette optique d'amélioration des pratiques que nous proposons ces deux outils de formation pour les directions d'établissement et leur personnel.

5.1 Le Carnet 4-A : Contribuer au bien-être individuel et collectif à l'école par l'apprentissage expérientiel : Agir, Analyser, Ajuster, Améliorer

LE CARNET 4-A (Beaumont & al., 2020) est un outil d'apprentissage expérientiel pour aider le personnel scolaire à réfléchir sur ses pratiques. Il comprend des appuis théoriques, des modalités d'utilisation et d'animation, une grille d'analyse de pratiques de même que des exemples pour le remplir. Ce document s'appuie sur le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et invite à réfléchir sur les déterminants du bien-être (Seligman, 2011) de même que sur les cinq dimensions du climat scolaire tirées du cadre d'intervention de Beaumont et al. (2020). Le processus de mentalisation qu'il propose permet aux intervenants scolaires de réfléchir sur les effets de leurs pratiques (sur eux, les élèves et leur environnement) pour mieux comprendre leurs actions dans un effort d'amélioration des pratiques.



5.2 Un climat scolaire bienveillant et sécuritaire : un cadre d'intervention



Ce cadre de référence prend appui sur cinq dimensions du climat scolaire et six facteurs externes à l'école susceptible d'influencer la vie des élèves, des familles et des membres du personnel et de retentir sur le climat d'un établissement d'enseignement. Il vise à soutenir la planification, la mise en œuvre et la régulation d'actions concertées pour améliorer le climat scolaire de manière continue. S'il a été conçu pour planifier le retour en classe en contexte de pandémie, le cadre demeure actuel et la majorité des actions proposées demeurent pertinentes avec les défis toujours présents à l'école. https://www.violence-ecole.ulaval.ca/actualites/?no_actualite=3385

CONCLUSION

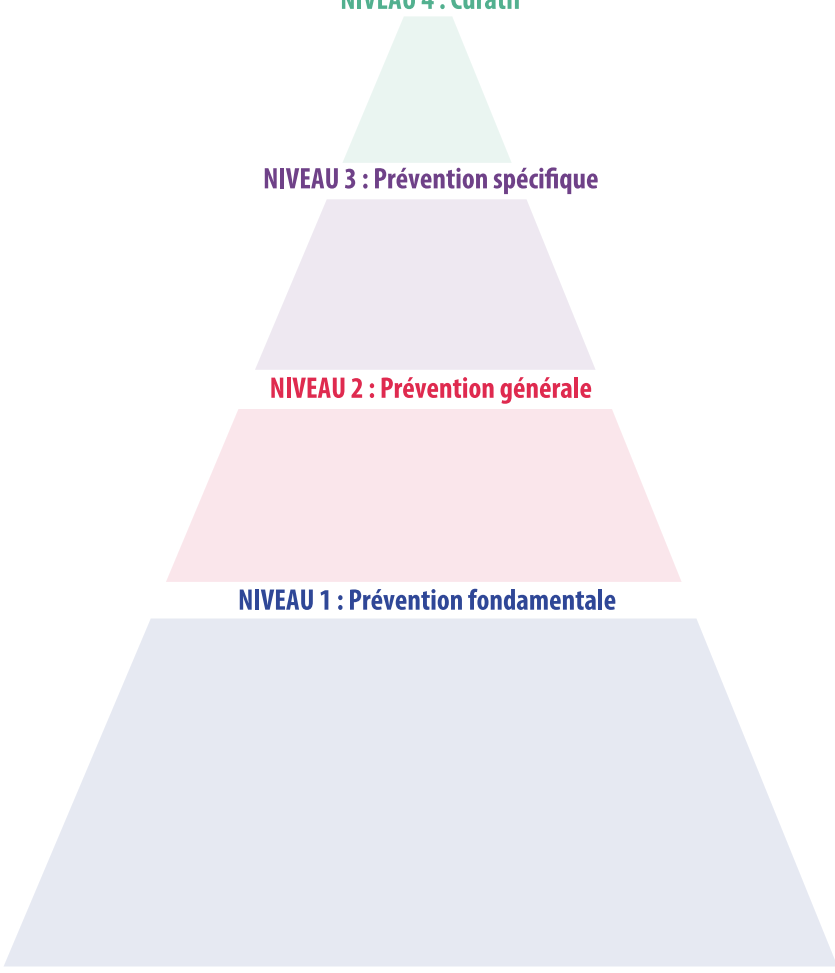
Ce document a présenté quelques notions de base et des outils pour vous aider à planifier de manière réfléchie votre processus d'amélioration continue de la vie scolaire. En fait, pour bien réussir à l'école, il faut s'y sentir bien, soutenu, en confiance et en sécurité. C'est donc le travail des adultes de l'école de créer ces conditions favorables aux apprentissages des élèves. Dans le contexte où les exigences pèsent lourd sur les épaules de plusieurs intervenants et intervenantes scolaires, et où les défis sont de plus en plus nombreux, on ne doit pas oublier de soutenir ces hommes et ces femmes qui accompagnent les élèves chaque jour. Leur bien-être est aussi devenu un objectif à poursuivre si on cible celui des enfants.

Pour veiller à la fois au développement d'une bonne santé mentale tant pour les élèves que pour les adultes, pour contribuer à leur bien-être qui favorisera les apprentissages pour les uns et la satisfaction professionnelle pour les autres, les interventions ciblant l'amélioration continue du climat scolaire représentent des actions puissantes. Les stratégies doivent toutefois être bien choisies. Au lieu de les multiplier, il faut savoir choisir des actions éducatives intégrées qui répondront à plusieurs objectifs à la fois si on veut demeurer efficace sans s'épuiser. De plus, les sentiments de sécurité, d'équité, d'appartenance, de même que les relations interpersonnelles caractérisent les milieux scolaires où les comportements violents ont moins de risque de se produire. Mais pour créer ce milieu scolaire dont tout le monde rêve, il importe d'agir de manière stratégique en impliquant tous les acteurs scolaires. Il reste à souhaiter que les contenus et outils proposés dans ce document sauront vous guider dans ce sens.

ANNEXES

Annexe A

Grille d'analyse pour prioriser les actions

Faits saillants du milieu selon vos résultats	Portrait pyramidal des actions présentes à l'école
<ul style="list-style-type: none">▪ Climat (1e-2e-3e)	 <p>NIVEAU 4 : Curatif</p> <p>NIVEAU 3 : Prévention spécifique</p> <p>NIVEAU 2 : Prévention générale</p> <p>NIVEAU 1 : Prévention fondamentale</p>
<ul style="list-style-type: none">▪ Bien-être (1e-2e-3e)	
<ul style="list-style-type: none">▪ Comportements observés (1e-2e-3e)	
<ul style="list-style-type: none">▪ Comportements subis (3e année seulement)	
<ul style="list-style-type: none">▪ Lieux plus à risque à l'école (1e-2e-3e)	
<ul style="list-style-type: none">▪ Autre	

Annexe B

Grille de planification pour organiser les actions

Climat	Bien-être	Comportements + observés	Comportements + subis	Lieux à risque

9 principes d'action



Objectifs généraux

--	--	--	--	--

Interventions spécifiques liées aux objectifs de travail

--	--	--	--	--

Annexe C

Guide d'élaboration d'un plan d'action global pour l'amélioration continue de l'expérience scolaire

PLANIFIER Objectifs spécifiques poursuivis	INTERVENIR Stratégies, moyens, ressources	S'ENGAGER Responsable et clientèle	SUIVRE Indicateurs de réussite /suivi	CONCLURE Résultats, réflexions et partage
Que veut-on améliorer ou prévenir (ex.: comportements, rendement, compétences)?	Quelles activités seront déployées?	Qui sera responsable de la mise en œuvre/suivi des interventions?	Quels indicateurs aideront à évaluer si l'objectif est en voie d'être atteint?	Quelles conclusions pouvons-nous tirer?

Références

- Agence de santé publique du Canada (ASPC). (2006). *Aspect humain de la santé mentale et de la maladie mentale au Canada*. Ottawa.
<http://publications.gc.ca/site/fra/9.683378/publication.html?wbdisable=true>
- Barry, M. M. (2009). Addressing the determinants of positive mental health: Concepts, evidence and practice. *International Journal of Mental Health Promotion*, 11(3), 4-17.
- Beaumont, C., Pelletier, M., & Garcia, N. (2023). *Trousse d'intervention pour le bien-être à l'école des jeunes élèves : Un guide pour le personnel scolaire qui intervient en 1e, 2e et 3e année* (2e édition). Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
<https://www.violence-ecole.ulaval.ca>
- Beaumont, C., Langri, S., Wilkie, T., Marquis, D., & Garcia, N. (2021). *Outil réflexif : J'utilise mes compétences socioémotionnelles pour communiquer de manière bienveillante à l'école*. Matériel pédagogique. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval et Institut d'éducation socioémotionnelle, Québec.
- Beaumont, C. (2020). Prévenir la violence et l'intimidation et réagir de manière éducative pour en atténuer les effets. Dans N. Gaudreau (dir.), *Les conduites agressives à l'école : comprendre pour mieux intervenir* (p. 159-184). Presses de l'Université du Québec.
- Beaumont, C., Morissette, É., Côté, P., & 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. *La Collection de la Chaire*, Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.
https://www.violence-ecole.ulaval.ca/actualites/?no_actualite=3385
- Beaumont, C. (2017). Un plan d'action global pour un climat scolaire positif : outil d'analyse et d'accompagnement pour le personnel scolaire. *La Collection de la Chaire*, Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. <https://www.violence-ecole.ulaval.ca/materiel-sp/>
- Beaumont, C. et collaborateurs (2014). *Revoir notre approche en prévention de la violence et de l'intimidation: des interventions soutenues par la recherche*. Mémoire présenté au ministère de la Famille, dans le cadre des consultations menant au plan de lutte national sur l'intimidation. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
<https://www.violence-ecole.ulaval.ca/publications/>

- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2019). Conceptual foundations and ecological influences of school violence, bullying, and safety. Dans M. J. Mayer et S. R. Jimerson (dir.), *School safety and violence prevention: Science, practice, policy* (p. 19–44). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000106-002>
- Besoudo, S. (2021). *Introduction au focus group : recueillir efficacement des données qualitatives*. <https://blog.eleven-labs.com/fr/focus-group/>
- Bouchard, C., Fréchette, N., & Bégin, C. (2020). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*, 2e édition. Presses de l'Université du Québec.
- Brown, T., McCracken, M., & O'Kane, P. (2011). Don't forget to write: how reflective learning journals can help to facilitate, assess and evaluate training transfer. *Human Resource Development International*, 14(4), 465–481. doi: <https://doi.org/10.1080/13678868.2011.601595>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning/CASEL. (2020). *CASEL's SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* <https://casel.org/sel-framework/>
- Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni. V., & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/AR3_Full-Report.pdf
- Claes, M., & Lannegrand-Willems, L. (2014). *La psychologie de l'adolescence*. Presses de l'Université de Montréal.
- Cloutier, R., Drapeau, S., Drapeau, S., St-Louis, P., & St-Louis, P. (2015). *Psychologie de l'adolescence* (4e édition). Chenelière éducation.
- Cohen, J., Brown, P. M., & Ward-Seidel, A. R. (2022). *Des écoles prospères : Guide à l'intention des directions d'établissements scolaires de la maternelle à la 12e année. Promouvoir le développement émotionnel, social, civique et scolaire, un climat scolaire sain et prévenir la violence* (Traduit par C. Beaumont et J. Boissonneault). (Document original publié en 2021). www.violence-ecole.ulaval.ca et <http://institucional.us.es/ioscvp/>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), (2020). *Le Bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-2.pdf>

- Deklerck, J. (2012). *La pyramide de la prévention, un cadre de prévention intégrale dans l'enseignement*. Faculté de Droit, Département de criminologie, Université de Louvain. <https://lartdelinattendu.files.wordpress.com/2012/01/preventiepiramide-onderwijs-bijdr-ef-fr-ma10.pdf>
- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- ÉKIP (s.d.). *Santé, bien-être et réussite éducative des jeunes*. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/sante-bien-etre-jeunes/ekip>
- Espejo-Siles, R., Zych, I., & Llorent, V. J. (2020). Empathy, social and emotional competencies, bullying perpetration and victimization as longitudinal predictors of somatic symptoms in adolescence. *Journal of affective disorders*, 271, 145–151. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.03.071>
- Goleman, D., & Senge, P. (2014). *The Triple Focus: A New Approach to Education*. Kindle Edition, More Than Sound, Florence.
- Gouvernement du Québec (2012). *Projet de loi n° 56, Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*. <https://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-56-39-2.html>
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, H. T. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducatons et formations* (88-89), 163-184. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf
- Jones, S., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143. doi: 10.1080/00461520.2019.1625776
- Kime, S. (2019). *Putting evidence to work a school's guide to implementation: Guidance Report*. Education Endowment Foundation (EEF), https://d2tic4wwo1iusb.cloudfront.net/eef-guidance-reports/implementation/EEF_Implementation_Guidance_Report_2019.pdf?v=1677276739
- Kutsyuruba, B., Stroud Stasel, R., Walker, K., & Al Makhamreh, M. (2019). Developing Resilience and Promoting Well-Being in Early Career Teaching: Advice from the Canadian Beginning Teachers Resilience and Well-Being in Early Career Teaching. *Canadian Journal of Education*, 42, (1), 285-321.

- LoBue, V., Pérez-Edgar Koraly, & Buss, K. A. (2019). *Handbook of emotional development* (1st ed.). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-17>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative - le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. <https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/>
- Murat, F., & Simonis-Sueur, C. (2015). Climat scolaire et bien-être à l'école. *Revue Éducation et Formations*, 88-89, 3-7.
- National School Climate Center (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. <https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/school-climate-challenge-web.pdf>
- Nelson, G., & Prilleltensky, I. (2010). *Community psychology: In pursuit of liberation and wellbeing*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Organisation mondiale de la Santé (2014). *Faits en image : santé mentale*. https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/fr/.
- Organisation mondiale de la Santé (2018). *Santé mentale : renforcer notre action*. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Pepler, D. J., Craig, W. M., O'Connell, P., Atlas, R., & Charach, A. (2004). Making a difference in bullying: evaluation of a systemic school-based programme in Canada. Dans P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (dir.) *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (p. 125–139). Cambridge University Press.
- Renaud, L., & G. Lafontaine (2018). *Guide pratique : Intervenir en promotion de la santé à l'aide de l'approche écologique*. Collection Partage, Montréal, Réseau francophone international pour la promotion de la santé. <http://promosante.org/wp-content/uploads/2018/12/GuidepratiqueApprocheEcologique2018-web.pdf>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.52.010101.100001>
- Schonert-Reichl, K. A. (2019) Advancements in the Landscape of Social and Emotional Learning and Emerging Topics on the Horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222-232, DOI: 10.1080/00461520.2019.1633925

- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Simard, P. (2007). Développer une théorie de l'action pour une démarche communautaire. Comment définir les visées d'une démarche et les principes d'action ». Dans Gagnon, C. (Éd) et E., Arth (collab.). *Guide québécois pour des Agendas 21e siècle locaux : applications territoriales de développement durable viable*.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/55371>
- Smith, P.K. (2011). Bullying in schools: thirty years of research. Dans I. Coyne & C.P. Monks (dir.), *Bullying in Different Contexts* (p. 36-59). Cambridge University Press.
- Tessier, C., & Comeau, L. (2017). *Le développement des enfants et des adolescents dans une perspective de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire*. INSPQ.
https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2243_developpement_promotion_prevention_contexte_scolaire.pdf
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Varela, J.J., Sirlopú, D., Melipillán, R., Espelage, D., Green, J., & Guzmán, J. (2019). Exploring the Influence School Climate on the Relationship between School Violence and Adolescent Subjective Well-Being. *Child Ind Res* 12, 2095-2110.
<https://doi.org/10.1007/s12187-019-09631-9>
- Young, S. (2014). *Du plus petit au plus grand! Outil de soutien à l'observation et à l'accompagnement des enfants de 0 à 18 ans*, 2e édition. Montréal, Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire.
https://cdi.merici.ca/2015-04-15/du_plus_petit_au_plus_grand_2013.pdf

**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