



LA VIOLENCE ÉDUCATIVE ORDINAIRE,

C'EST L'AFFAIRE
DE TOUS,
MAIS ÇA COMMENCE
PAR SOI



LA VÉO C'EST L'AFFAIRE DE TOUS,
MAIS ÇA COMMENCE PAR SOI



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Canada



Université 
de Montréal

PLAN DE PRÉSENTATION

- 🌀 Brève présentation du projet de recherche
- 🌀 Présentation de l'outil de sensibilisation (avec explicitation et modélisation)
- 🌀 Période de questions et de discussion sur l'utilisation potentiel dans vos milieux

LE PROJET DE RECHERCHE

Le besoin de sensibiliser le personnel scolaire

Un phénomène bien documenté

- **Prévalence d'abus, de maltraitance, de coercition, etc.**
(Bérubé et Beaumont, 2022; López-Góñi et al., 2024)
- **Effets néfastes**
(Bérubé et Beaumont, 2022; Datta et al., 2017; Horverak, 2024)
- **Pistes explicatives**
(Nkuba et al., 2028; Palmer et al., 2022)

Peu de changements observés

- **Sujet sensible peu abordé et méconnu** (Datta et al., 2017; Twemlow et al., 2006; Verlaan et Besnard, 2024)
- **Difficulté à amener un changement en éducation**
(Bowen et al., 2018; Bryk et al., 2015; Galand et Janosz, 2020; Pitre, 2019)
 - Ressources
 - Écarts
 - Réticences

La sensibilisation comme première étape

- **Informé et soutenir la compréhension**
(Briquet, 2022 ; Coutant, 2019 ; Douyon et Paradas, 2020)
- **Ébranler les croyances**
(Delbays-Atge et Mang-Joubert, 2017 ; Gouzien-Desbiens et al., 2021)
- **Manque d'outils adaptés**
(Beaumont et al., 2018; Tardif et al., accepté)

LE PROJET DE RECHERCHE

Le besoin de sensibiliser le personnel scolaire

Un phénomène bien documenté

- **Prévalence d'abus, de maltraitance, de coercition, etc.**
(Bérubé et Beaumont, 2022; López-Góñi et al., 2024)
- **Effets néfastes**
(Bérubé et Beaumont, 2022; Datta et al., 2017; Horverak, 2024)
- **Pistes explicatives**
(Nkuba et al., 2028; Palmer et al., 2022)

Peu de changements observés

- **Sujet sensible peu abordé et méconnu** (Datta et al., 2017; Twemlow et al., 2006; Verlaan et Besnard, 2024)
- **Difficulté à amener un changement en éducation**
(Bowen et al., 2018; Bryk et al., 2015; Galand et Janosz, 2020; Pitre, 2019)
 - Ressources

La sensibilisation comme première étape

- **Informé et soutenir la compréhension**
(Briquet, 2022 ; Coutant, 2019 ; Douyon et Paradas, 2020)
- **Ébranler les croyances**
(Delbays-Atge et Mang-Joubert, 2017 ; Gouzien-Desbiens et al., 2021)
- **Manque d'outils adaptés**
(Beaumont et al., 2018; Tardif et al., accepté)

COMMENT PEUT-ON SENSIBILISER LE PERSONNEL SCOLAIRE À LA VIOLENCE ÉDUCATIVE ORDINAIRE ?

LA DÉMARCHE DE DÉVELOPPEMENT

(Bergeron et al., 2021, p. 31)

- 1  **PRÉCISION**
Analyse des besoins et des solutions possibles :
écrits scientifiques et données collectées sur le terrain
- 2  **STRUCTURATION**
Élaboration d'un cahier des charges
et d'un prototype
- 3  **DÉVELOPPEMENT**
Validation du contenu par des experts
Mise en forme (graphiste-illustrateur)
- 4  **AMÉLIORATION**
Mise à l'essai
Évaluation de l'appréciation
- 5  **DIFFUSION**
Mise à disposition

Collaboration avec les milieux

(3 centres de services scolaires, écoles privées,
Direction régionale de la santé publique du Québec)

- **Représentantes des milieux ($n = 5$)**

4 CP et 1 TES > 3 CSS différents

- **Comité de développement ($n = 4$)**

1 direction, 1 enseignante mentore, 1 psychoéducatrice, 1 TES >
1 école secondaire

- **Comité consultatif ($n = 7$)**

3 directions, 1 enseignante, tech SDG, agente de proximité de la
DRSP > 1 CSS : 1 école primaire et 1 école secondaire; collège
privé et DRSP

- **Expert·e·s du milieu académique ($n = 2$)**

Gestion de classe, climat scolaire, violence scolaire

$N = 15$



LES COMPOSANTES DE L'OUTIL

Un dépliant

- *Définition*
- *Exemples de VÉO*
- *Pistes de solutions*
- *Répercussions pour les élèves*
- *Comprendre sa présence*
- *AGIR*
- *Être un modèle*

Deux affiches

Un signet

Une présentation/diaporama

- *Contenu du dépliant*
- *Vignettes*

Du matériel complémentaire

- *Lectures*
- *Ressources pour employés*
- *Activités interactives*
 - *Réfléchir à d'autres façons de faire*
 - *Se fixer un objectif*
 - *Comprendre sa présence*
 - *Stratégies pour oser*

Guide d'utilisation

- *Recommandations*

LE DÉPLIANT

QU'EST-CE QUE LA VIOLENCE ÉDUCATIVE ORDINAIRE

LA VIOLENCE ÉDUCATIVE RÉFÈRE AUX COMPORTEMENTS COMMIS PAR UNE PERSONNE ADULTE EN POSITION D'AUTORITÉ ENVERS UNE PERSONNE MINEURE ET SOUS PRÉTEXTE QUE L'INTERVENTION SE VEUT ÉDUCATIVE^{22,31}.

CES VIOLENCES PASSENT SOUVENT INAPERÇUES^{19,47} EN DÉPÎT DES CONSÉQUENCES NÉFASTES MÉCONNUES QU'ELLES ENGENDRENT POUR LES ÉLÈVES.

Document développé dans le cadre du projet doctoral de Catherine Iardif sous la supervision de Geneviève Carpentier et de Normand Roy en collaboration avec

Québec

Service Promotion de la santé mentale positive en milieux éducatifs
Direction régionale de santé publique

Ces comportements se manifestent de différentes façons selon la personne et l'élève, la classe ou le niveau scolaire. Voici quelques propositions pour remplacer ces comportements.

AU LIEU DE

« As-tu fini de perdre ton temps ? »

ESSAYEZ

« Comment puis-je t'aider pour que tu te remettes à la tâche ? »

« Merci de vouloir aider. On va s'en occuper. »

Faire des yeux menaçants.

Toucher le bureau de l'élève ou s'en approcher.

« Je t'invite à la récupération, nous pourrions prendre du temps ensemble pour vérifier ta compréhension. »

AU LIEU DE

« Si tu voulais réussir, tu n'aurais qu'à étudier. »

« Peux-tu te calmer ? Tu déranges le groupe. »

Imposer à un élève de travailler seul

Comparer les élèves entre eux
« Prenez exemple sur Jonathan. Il a toujours d'excellentes notes. »

« Si tu avais écouté et fait tes devoirs, tu comprendrais peut-être. »

ESSAYEZ

« Je te propose de revoir ensemble les stratégies d'études que tu as utilisées pour te préparer. »

« Tu sembles avoir beaucoup d'énergie. Crois-tu être en mesure de rediriger cette énergie sur la tâche à faire ? Qu'est-ce qui pourrait t'aider à retrouver ton calme ? »

Lui proposer de bons partenaires, lui enseigner comment coopérer, lui permettre de se pratiquer à coopérer

Comparer l'élève à lui-même « Tu as très bien réussi le premier examen. Quelles stratégies peux-tu réutiliser pour réussir aussi bien le prochain ? »

Avoir une discussion en privé avec l'élève pour aborder des stratégies qu'il utilise pour faire et remettre ses devoirs à temps.

LES COMPORTEMENTS VIOLENTS DES ADULTES

« EN 2019, PRÈS DE 16 % DES ÉLÈVES D'UNE ÉCOLE PRIMAIRE ET PRÈS DE 18 % D'UNE ÉCOLE SECONDAIRE DISENT SUBIR LES CRIS ET LES SACRES DE CERTAINS MEMBRES DU PERSONNEL SCOLAIRE* »

Certains comportements associés à la violence éducative ordinaire sont plus faciles à détecter que d'autres. Il peut s'agir de cris, de sacres ou de regards et de propos méprisants, mais aussi de pratiques de gestion de classe coercitives, punitives, agressives ou de remarques méprisantes. Ces pratiques sont qualifiées de violentes puisqu'elles portent préjudice à l'élève qui les subit et aux élèves qui en sont témoins. Elles minent la qualité des climats de classe et d'école.

INSULTER SE MOQUER
FAIRE DES REMARQUES HONTEUSES
HUMILIER DEVANT L'ÉLÈVE
EN RIDICULISANT OU
ÉTIQUETER OU PORTER ATTENTE
CRIER MENACER
DÉNIGRER LES ÉLÈVES
RABAISSEMENT
SUPPRIMER L'AUTONOMIE
REJETER, EXCLURE OU ISOLER
UTILISER DES MENACES ET DES PUNITIONS À DES FINS DE CONTRÔLE
HARCELER, INTIMIDER
COMPARER LES ÉLÈVES

AGIR : QUATRE QUESTIONS POUR UN REGARD RÉFLEXIF

En posant un regard réflexif sur ses interventions, on peut évaluer ses pratiques et réfléchir à des alternatives. Voici quatre questions pour soutenir cette réflexion. Elles sont inspirées du modèle général de l'agression¹ et regroupées sous l'acronyme **AGIR**.

ACTION

Est-ce que mon action était impulsive ou raisonnée ?
Puisque les pratiques violentes se manifestent souvent en réaction aux comportements d'indiscipline des élèves, qu'elles se lient à une faible maîtrise de soi, aux croyances et aux perceptions, il est crucial de réguler ses émotions avant d'intervenir afin d'éviter les actions impulsives.

GESTION DES RESSOURCES

Quelles étaient les ressources à ma disposition ?
(temporelles, cognitives et psychologiques)
Le contexte scolaire impose parfois de répondre rapidement, voire immédiatement à certaines situations¹, laissant parfois peu de temps au personnel scolaire pour évaluer la situation et trouver une intervention appropriée. Alors que certaines situations exigent une réponse immédiate, d'autres peuvent être adressées lorsque les conditions sont plus propices, soit lorsque les ressources nécessaires sont disponibles.

INTENTION ÉDUCATIVE

Quelle était mon intention ? Est-ce que j'ai considéré les effets possibles de mon intervention ?
(réaction comportementale ou affective et les effets à moyen-long terme)
Si certaines personnes enseignantes croient que des interventions punitives ou coercitives peuvent motiver les élèves et être une solution facile et immédiate, les études sur le sujet démontrent qu'elles sont souvent contreproductives et préjudiciables pour les élèves. Avoir une intention éducative précise en tête, facilite l'identification d'interventions appropriées.

RÉACTIONS INTERNES

Quelles étaient mes réactions internes à ce moment-là ? Comment me suis-je senti ? Qu'est-ce qui m'a dérangé dans la situation ? Ai-je des biais par rapport à cet élève qui teintent mon intervention ?
Les comportements d'indiscipline des élèves peuvent engendrer de l'anxiété, de la peur, de la colère, de la frustration ou un mépris grandissant de ses moyens chez le personnel scolaire. Or, une personne stressée qui se laisse emporter par ses émotions et insatisfait au travail est plus susceptible de réagir de manière punitive aux comportements des élèves qu'elle juge inappropriés.

En posant un regard réflexif sur ses interventions, on peut prendre conscience qu'il s'agit de violence éducative ordinaire. Cette prise de conscience peut être déstabilisante, voire confrontante, mais peut mener à l'identification de pratiques alternatives favorisant le bien-être des élèves et du personnel scolaire.

LES RÉPERCUSSIONS DE LA VIOLENCE ÉDUCATIVE ORDINAIRE

La violence éducative ordinaire peut engendrer des conséquences négatives significatives sur la réussite scolaire et sur le bien-être des élèves^{3,8,9}. Ces conséquences peuvent se manifester tant chez les **élèves victimes** de cette violence que chez **ceux qui en sont témoins**. Les comportements associés à la violence éducative ordinaire peuvent aussi affecter divers aspects de la vie scolaire des élèves, allant de leurs comportements à leurs résultats et à leur santé mentale. Enfin, une gestion punitive ou le recours à des interventions associées à la violence éducative ordinaire (interventions rudes, tranchantes, émotives, agressives, etc.) peut exacerber les comportements d'indiscipline, miner l'engagement des élèves et la qualité de la relation enseignant(e)/élève^{13,23,29,34}.

LES PROBLÈMES INTERNALISÉS

La présence de violence éducative ordinaire à l'école peut entraîner des problèmes internalisés chez les élèves, soit des troubles émotionnels et comportementaux qui affectent principalement l'élève plutôt que son environnement. Ces problèmes incluent généralement l'anxiété, la dépression, la timidité excessive, le retrait social, les troubles de l'alimentation et les comportements autogressifs.

Bien que la présence de violence éducative ordinaire ne soit pas la seule cause de ces problèmes, elle peut toutefois les exacerber ou contribuer à leur émergence. Certaines formes de violence, par exemple la violence psychologique qui inclut l'abus de pouvoir, le contrôle psychologique, l'utilisation de la coercition ou de stratégies de gestion agressives envers les élèves peuvent entraîner des émotions négatives chez les élèves telles que la **colère** et l'**anxiété**¹. De même, à l'âge adulte, les élèves ayant subi de mauvais

traitements psychologiques à l'école présentent plus de **symptômes dépressifs et de stress post-traumatique**¹³. Les conséquences peuvent donc se manifester sur le long terme et demeurer invisibles à court terme.

Enfin, l'abus de pouvoir entrave la qualité de la relation enseignant(e)/élève et est associé aux manifestations d'**anxiété** et de **détresse émotionnelle** chez les élèves du primaire^{18,27,48,49}. La présence de violence éducative ordinaire contribue aussi au développement d'un **climat scolaire négatif**, perçu comme **injuste** et **peu sécurisant** par les élèves et qui est contreproductif à la réussite éducative (personnelle, sociale et scolaire) des élèves¹.

LES PROBLÈMES EXTERNALISÉS

Certains problèmes externalisés chez les élèves, soit des troubles comportementaux et émotionnels qui affectent principalement l'environnement de l'élève plutôt que lui-même, peuvent aussi être exacerbés par la présence de violence éducative ordinaire à l'école. Ces problèmes incluent l'agressivité, l'hyperactivité, la provocation, l'opposition, les comportements antisociaux et les comportements perturbateurs.

La gestion punitive, par exemple, peut **aggraver les comportements d'indiscipline**¹. La présence de violence éducative ordinaire est liée à des **comportements antisociaux** chez les élèves (mentir, briser les choses des autres, se battre)²². De plus, les élèves exposés à la violence éducative ordinaire, qu'ils en soient la cible ou qu'ils en soient témoins, risquent d'adopter des comportements similaires, renforçant ainsi un cycle de violence^{18,23,27}. Enfin, la qualité des relations que développent les

élèves du secondaire avec leurs enseignant(e)s peut influencer le développement de **comportements délinquants** (vol, vandalisme et agressions, etc.) et **déviant** (consommation d'alcool, opposition, etc.) chez les élèves¹¹.

L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE

D'un point de vue académique, la violence éducative ordinaire de la part du personnel enseignant est associée à un **faible engagement** des élèves et à de **moins bons résultats scolaires**¹⁵. La présence de violence éducative ordinaire peut aussi engendrer un **désengagement comportemental et émotionnel** des élèves, affectant même ceux qui sont initialement peu à risque de se désengager^{3,4,5} ainsi que des **attitudes négatives** envers l'école, des **difficultés d'ajustement** et de l'**auto-estime**¹².

COMPRENDRE SA PRÉSENCE ET LA PRÉVENIR

Divers éléments peuvent expliquer pourquoi cette violence éducative ordinaire est présente et dans quels contextes elle se manifeste. En prenant conscience, on peut identifier les déclencheurs potentiels de ces comportements et réfléchir à des pistes de solution adaptées visant des pratiques éducatives positives et constructives.

Soulignons d'abord que la violence éducative ordinaire se produit souvent en **réponse aux comportements d'indiscipline** des élèves^{24,35,37,41}. Une méconnaissance des particularités et des problématiques des élèves peut entraîner une interprétation erronée de la situation. C'est ce qui pourrait expliquer que les garçons, les élèves avec des difficultés académiques ou comportementales ainsi que ceux issus de milieux socioéconomiques défavorisés ou de minorités ethniques sont plus susceptibles d'être exposés^{28,32}.

Ces réactions peuvent être dues à une **faible maîtrise de soi** ou à la **façon dont est perçu le comportement d'indiscipline** de l'élève^{34,35}. Les comportements d'indiscipline des élèves peuvent engendrer de l'anxiété, de la peur, de la colère, de la frustration ou un mépris grandissant de ses moyens chez le personnel scolaire²⁴. Or, une **personne stressée et insatisfaite au travail** est plus susceptible de réagir de manière réactive, souvent abrupte ou disproportionnée, aux comportements des élèves qu'elle juge inappropriés^{34,36,41,45}.

La violence éducative ordinaire est souvent **perçue comme erronée sur l'efficacité** des interventions punitives ou coercitives faciles et immédiates pour le sujet démontrent qu'elles sont contreproductives et préjudiciables^{1,23,29,34}. **Quelles sont les solutions positives de gestion de classe ou de gestion de la violence** pratiques violentes.

Enfin, ces croyances peuvent être influencées par des **expériences personnelles et professionnelles**^{5,13,16,23,33,41,46,49}, par les **normes sociales** ou par le **contexte organisationnel** de l'école. En début de carrière, le personnel scolaire peut avoir tendance à reproduire ce qu'il a connu lorsqu'il était élève, ou encore à adopter les pratiques de ses collègues plus expérimentés^{20,42}. Les normes sociales, parfois autoritaires, contribuent à la perpétuation de certaines formes de violence considérées comme acceptables^{34,36,41,49}.



LA VEO C'EST L'AFFAIRE DE TOUS, MAIS ÇA COMMENCE PAR SOI



LE SIGNET ET LES AFFICHES

LA VIOLENCE ÉDUCATIVE ORDINAIRE, C'EST L'AFFAIRE DE TOUS, MAIS ÇA COMMENCE PAR SOI

La violence éducative réfère aux comportements commis par une personne adulte en position d'autorité envers une personne mineure et sous prétexte que l'intervention se veut éducative.

Ces violences passent souvent inaperçues en dépit des conséquences néfastes méconnues qu'elles engendrent pour les élèves.

AGIR

ACTION
Est-ce que mon action était impulsive ou raisonnée?

GESTION DES RESSOURCES
Quelles étaient les ressources à ma disposition? (temporelles, cognitives et psychologiques)

INTENTION ÉDUCATIVE
Quelle était mon intention? Est-ce que j'ai considéré l'effet de mon intervention pour l'élève?

RÉACTIONS INTERNES
Quelles étaient mes réactions internes à ce moment-là? Ai-je des biais par rapport à cet élève qui teinte mon intervention?



TARDIF ET AL. (2024)

LA VIOLENCE ÉDUCATIVE ORDINAIRE, C'EST L'AFFAIRE DE TOUS, MAIS ÇA COMMENCE PAR SOI

La violence éducative ordinaire peut prendre différentes formes, dont l'utilisation de menaces. Elle peut avoir des conséquences négatives importantes sur la réussite scolaire et sur le bien-être des élèves. C'est vrai au primaire et au secondaire; pour les élèves qui en sont victimes et pour ceux qui en sont témoins. (Bérubé et Beaumont, 2022)

CETTE JOURNÉE-LÀ, LES ÉLÈVES SONT PARTICULIÈREMENT BAVARDS. LA FIN D'ÉTAPE ARRIVE BIENTÔT ET L'ENSEIGNANTE VEUT S'ASSURER D'AVOIR LE TEMPS DE BIEN PRÉPARER SES ÉLÈVES AUX EXAMENS QUI APPROCHENT.



RÉACTION A: LES ÉLÈVES FRUSTRÉS SE TAISENT, MAIS MURMURENT EN CACHETTE.



RÉACTION B: LES ÉLÈVES SE DÉSENGAGENT ET PERDENT TOUT INTÉRÊT. ILS ATTENDENT LA FIN DE LA PÉRIODE AVEC IMPATIENCE.



RÉACTION C: DES ÉLÈVES TOURNENT LA MENACE EN RIDICULE. D'AUTRES SONT DÉGUS ET CRAignent LA CONSÉQUENCE.



Ce projet est en partie financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, l'Université de Montréal et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.



TARDIF ET AL. (2024)

LA VIOLENCE ÉDUCATIVE ORDINAIRE, C'EST L'AFFAIRE DE TOUS, MAIS ÇA COMMENCE PAR SOI



EN POSANT UN REGARD RÉFLEXIF SUR SES INTERVENTIONS, ON PEUT ÉVALUER SES PRATIQUES ET RÉFLÉCHIR À DES ALTERNATIVES



Ce projet est en partie financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, l'Université de Montréal et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.



Au Québec, c'est un élève sur six qui rapporte avoir subi des cris, des sacres, des regards méprisants de la part du personnel scolaire ou ne pas avoir reçu le soutien nécessaire en cas de détresse. (Beaumont et al., 2020)



AGIR

ACTION
Est-ce que mon action était impulsive ou raisonnée?

GESTION DES RESSOURCES
Quelles étaient les ressources à ma disposition? (temporelles, cognitives et psychologiques)

INTENTION ÉDUCATIVE
Quelle était mon intention? Est-ce que j'ai considéré l'effet de mon intervention pour l'élève?

RÉACTIONS INTERNES
Quelles étaient mes réactions internes à ce moment-là? Ai-je des biais par rapport à cet élève qui teinte mon intervention?



TARDIF ET AL. (2024)



LA VEO C'EST L'AFFAIRE DE TOUS,
MAIS ÇA COMMENCE PAR SOI



LE MATÉRIEL COMPLÉMENTAIRE



LA VÉO C'EST L'AFFAIRE DE TOUS,
MAIS ÇA COMMENCE PAR SOI



OBJECTIFS ET CARACTÉRISTIQUES

Vise à soutenir l'éveil :

- avoir une lecture partagée de la situation
- démontrer la pertinence et la faisabilité du changement
- encourager les personnes à se projeter dans une situation désirée
- proposer des pistes pour adopter une posture réflexive

S'adresse à l'ensemble du personnel scolaire

Téléchargeable et imprimable

AVANT-PROPOS

À l'attention des personnes utilisatrices

Cet outil de sensibilisation a été conçu dans le cadre d'un projet doctoral pour répondre à une problématique préoccupante : la violence éducative ordinaire à l'école. Développé en collaboration avec plusieurs actrices et acteurs des milieux scolaires, il vise à soutenir la réflexion et l'action dans une perspective préventive.

L'outil comprend divers éléments imprimables et numériques, dont cette présentation qui peut être utilisée dans le cadre d'un atelier, d'un cours ou d'une conférence.

👉 Nous vous invitons à consulter le guide d'utilisation **avant d'utiliser** l'outil ou d'animer une présentation.

Ce guide est accessible en ligne <https://hdl.handle.net/1866/33744>. Il fournit des repères essentiels pour une utilisation éclairée et cohérente du matériel.



LA VIOLENCE À L'ÉCOLE

Gestes non désirés et hostiles qui engendrent des souffrances chez la personne qui la subit ou qui en est témoin (Bowen et al., 2018)

- de manières conscientes ou inconscientes
- directement (en présence de la personne)
- hostiles (vouloir purement blesser l'autre)
- instrumentaux (pour atteindre un but)
- réactifs ou proactifs
- dénoncés ou non
- impulsifs ou prémédités
- indirectement (absente de la personne)
- actifs ou passifs (agir ou ne pas agir)
- légitimes ou non
- prodigués devant ou sans témoins

La violence en milieu scolaire est présente à différents niveaux :
entre les élèves, envers le personnel scolaire, mais aussi envers les élèves de la part du personnel scolaire.

QU'EST-CE QUE LA VIOLENCE ÉDUCATIVE ORDINAIRE ?

La violence éducative réfère aux comportements commis par une personne adulte en position d'autorité envers une personne mineure* et sous prétexte que l'intervention se veut éducative^{22,31}.

Ces violences passent souvent inaperçues^{10,47} en dépit des conséquences néfastes méconnues qu'elles engendrent pour les élèves.

Si le qualificatif « éducative » renvoie au fait que les personnes qui adoptent ces comportements le font avec une intention éducative ou pédagogique^{22,31,10,47}, le qualificatif « ordinaire », lui, souligne le fait que ces comportements sont souvent banalisés, tolérés, voire encouragés au sein des établissements scolaires.



« EN 2019, PRÈS DE 16 % DES
ÉLÈVES D'UNE ÉCOLE PRIMAIRE
ET PRÈS DE 18 % D'UNE ÉCOLE
SECONDAIRE DISENT SUBIR LES
CRIS ET LES SACRES DE
CERTAINS MEMBRES DU
PERSONNEL SCOLAIRE. »

(Beaumont et al., 2020, p. 67)

INSULTER SE MOQUER MÉCHAMMENT
MENACER VERBALEMENT
FAIRE DES REMARQUES HOMOPHOBES OU RACISTES
HUMILIER DEVANT LA CLASSE
EN RIDICULISANT OU EN CRITIQUANT
ÉTIQUETER OU PORTER ATTEINTE À LA RÉPUTATION
CRIER **MENACER DU REGARD**
DÉNIGRER LES OPINIONS
RABAISSE, MÉPRISER, BAFOUER
SUPPRIMER L'AUTONOMIE
REJETER, EXCLURE OU ISOLER
UTILISER DES MENACES ET DES PUNITIONS À DES FINS DE CONTRÔLE
HARCELER, INTIMIDER
COMPARER LES ÉLÈVES



RÉPERCUSSIONS DE LA VÉO

*Documentées chez les élèves du primaire et du secondaire

- ❧ Problèmes internalisés
- ❧ Problèmes externalisés
- ❧ Expérience scolaire

RÉPERCUSSIONS DE LA VÉO

Les problèmes internalisés



Colère et l'anxiété³

Symptômes dépressifs et stress posttraumatique à l'âge adulte¹⁹

Anxiété et détresse émotionnelle^{18,27,48,49}

Détérioration des relations enseignant(e)/élève^{7,15,18,19,25,27,29,34}

Climat scolaire négatif perçu comme injuste et insécurisant par les élèves⁹



RÉPERCUSSIONS DE LA VÉO

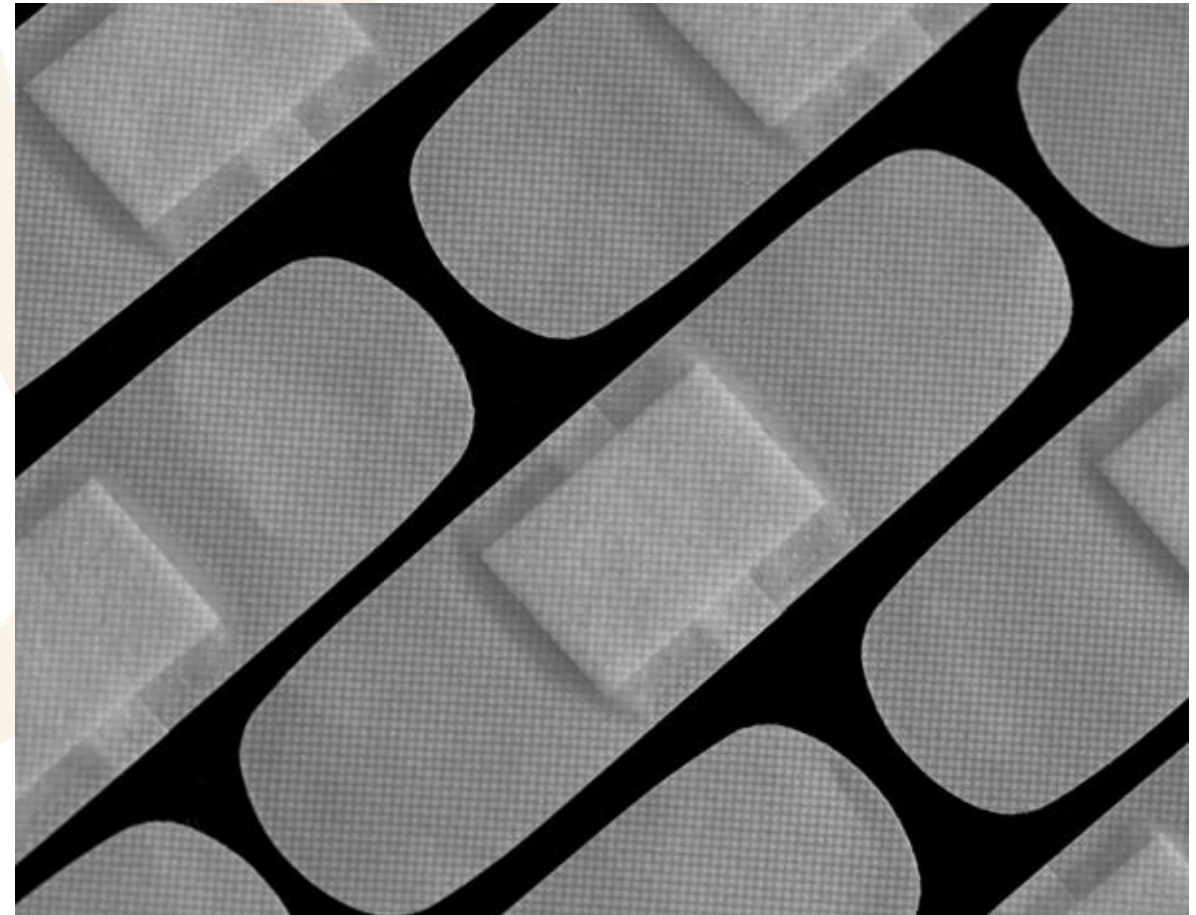
Les problèmes externalisés

Peut aggraver les comportements d'indiscipline⁷

Liée à des comportements antisociaux chez les élèves (mentir, briser les choses des autres, se battre)³²

Être la cible ou être témoins peut entraîner l'adoption des comportements similaires, renforçant ainsi un cycle de violence^{10,32,47}

Peut influencer le développement de comportements délinquants (vols, vandalisme et agressions, etc.) et déviants (consommation d'alcool, opposition, etc.) chez les élèves¹¹



RÉPERCUSSIONS DE LA VÉO

L'expérience scolaire

D'un point de vue académique, la violence éducative ordinaire de la part du personnel enseignant est associée à de **moins bons résultats scolaires**¹⁵.

La présence de violence éducative ordinaire peut aussi engendrer un **désengagement comportemental et émotionnel** des élèves, affectant même ceux qui sont initialement peu à risque de se désengager^{3,4,8} ainsi que des **attitudes négatives envers l'école**, des **difficultés d'ajustement** et de **l'absentéisme**³².



MISES EN SITUATION

À l'attention des personnes utilisatrices

Les quatre mises en situation suivantes illustrent différents cas de violence éducative ordinaire. Elles visent à mettre en lumière l'intention éducative de l'adulte, les répercussions possibles pour les élèves, ainsi que des pistes de solutions pour soutenir des pratiques bienveillantes.

En tant que présentatrice-teur, vous pouvez choisir d'utiliser une ou plusieurs de ces mises en situation. Il est possible d'animer cette section de façon interactive en invitant les personnes participantes à formuler des hypothèses sur les intentions des adultes ou à proposer leurs propres pistes de solutions avant de dévoiler celles suggérées dans la présentation.

Il importe de préciser que les pistes de solutions présentées ne constituent pas la seule « bonne réponse ». Elles offrent des repères, mais d'autres options sont tout aussi valables selon le contexte : l'établissement scolaire, le niveau d'enseignement, les caractéristiques de l'adulte ou de l'élève, la nature de leur relation, ou encore les ressources disponibles. L'objectif n'est pas de trouver la « bonne solution », mais plutôt de soutenir une réflexion nuancée et contextualisée sur les pratiques éducatives.





MISES EN SITUATION

pour illustrer la présence de violence éducative ordinaire dans un environnement scolaire.

VIGNETTE I

La situation

« Heille ! J'ai demandé le silence ! Ça suffit, tu es toujours à chercher l'attention et à gâcher les activités ! »

Au terme d'une période de travail en équipe, une enseignante tente de regagner l'attention de ses élèves pour annoncer une consigne. Elle demande le silence une fois, deux fois, puis, voyant une élève au fond de l'atelier l'ignorer et continuer d'échanger avec ses pairs, elle élève la voix.

La classe se tait et les regards se tournent vers l'élève.

INTENTION DE L'ENSEIGNANTE

Obtenir le silence pour permettre aux élèves de bien entendre les consignes, souligner que ce n'est pas la première fois qu'elle agit comme cela et reprendre le contrôle qu'elle a perdu.



VIGNETTE I

Quelle pourrait être la réaction de l'élève ?

A

L'élève, bouillonnante de colère, se lève brusquement et renverse sa chaise. Voulant éviter de perdre la face devant ses pairs, elle réplique : « Tu ne sais pas enseigner de toute façon. Tes cours sont plates. ». Les autres élèves sont choqués, mais affichent un sourire en coin, fiers de l'audace de leur collègue.

B

L'élève affectée, baisse la tête, les mains moites et le cœur qui bat la chamade. Ses épaules se recroquevillent sous le poids des mots et des regards. Les autres élèves de la classe se taisent aussi, craignant les représailles.



VIGNETTE I

En quoi cette intervention porte-t-elle préjudice à l'élève ?

Dans cette vignette, l'enseignante hausse la voix et accuse l'élève de « toujours » vouloir chercher l'attention et gâcher les activités. Ces accusations peuvent porter atteinte à la réputation de l'élève. Les autres élèves de la classe pourraient ensuite l'identifier comme un élève problématique. L'élève pourrait elle aussi s'identifier à cette description et adopter les comportements conséquents. Enfin, la nature de cette intervention peut mener l'élève à penser que son enseignante ne l'apprécie pas, ce qui peut nuire au développement d'une relation positive entre l'enseignante et l'élève. Cet exemple illustre comment la violence éducative ordinaire pourrait détériorer la qualité de la relation enseignant(e)/élève et aggraver les comportements d'indiscipline.

VIGNETTE I

Pistes de solution

Au terme d'une période de travail en équipe, une enseignante tente de regagner l'attention de ses élèves pour annoncer une consigne. Voyant une élève au fond de la classe l'ignorer et continuer d'échanger avec ses pairs, elle se déplace vers l'élève et répète la consigne. Pendant que les élèves se taisent, l'enseignante mentionne discrètement à l'élève « cela fait deux fois que je demande le silence. J'ai une consigne à donner qui pourra t'aider pour la suite. Cela me désole de ne pas pouvoir vous accompagner pour mieux réussir le travail à faire. J'aurais besoin du silence pour le faire. Est-ce que je peux compter sur ta collaboration ? Tu pourras poursuivre ton travail en équipe ensuite ».

VIGNETTE III

La situation



Cette journée-là, les élèves sont particulièrement bavards. La fin du module approche et l'enseignante souhaite s'assurer d'avoir suffisamment de temps pour bien préparer le groupe aux examens à venir. Inquiet de ne pas y arriver, il élève la voix et lance : « Si le silence ne se fait pas immédiatement, je ramasse tout et on ne fait plus de révision aujourd'hui. Vous vous débrouillerez pour l'examen. »

INTENTION DE L'ENSEIGNANTE

Obtenir le silence pour faire avancer la leçon et ainsi s'assurer d'avoir le temps de bien préparer ses élèves aux examens qui approchent.



VIGNETTE III

Quelle pourrait être la réaction des élèves ?

A

Les élèves décident de se conformer à l'exigence de silence absolu, bien que frustrés. Ils commencent à murmurer entre eux une fois que leur enseignant tourne le dos. Ils échangent discrètement des messages sur leurs téléphones ou se passent des notes pour exprimer leur mécontentement et pour chercher du soutien auprès de leurs pairs lorsqu'ils ne comprennent pas.

B

Les élèves restent silencieux, mais deviennent de plus en plus désengagés et passifs. Certains cessent de prêter attention au cours et perdent tout intérêt. Leur cahier est ouvert, mais ils ne le complètent pas. Ils attendent la fin de la période avec impatience.

C

Un élève réplique : « C'est parfait, ça ne me disait vraiment pas de travailler aujourd'hui ! ». Le commentaire fait rire quelques-uns qui abondent dans le même sens. D'autres s'opposent : « C'est assez, taisez-vous ! J'ai besoin de cette révision ! ». Le ton monte et des élèves s'obstinent maintenant entre eux.

VIGNETTE III

En quoi cette intervention porte-t-elle préjudice à l'élève ?

L'utilisation de stratégies de contrôle, c'est-à-dire de menaces, de techniques de surveillance accrue ou de récompenses pour contraindre un comportement, ou pour changer instantanément les comportements ou les opinions des élèves, peut entraîner de la peur et de l'anxiété ainsi qu'une baisse de motivation et d'engagement chez les élèves. Dans cette vignette, la stratégie de contrôle empêche les élèves de s'exprimer librement en classe et mine ainsi leur engagement dans le processus d'apprentissage. Le recours à des techniques de gestion de classe contrôlantes et coercitives est aussi susceptible d'engendrer davantage de comportements perturbateurs en classe. En somme, cette intervention est non seulement préjudiciable pour les élèves, mais s'avère également contreproductive, car elle peut altérer le climat d'apprentissage et la relation pédagogique et engendrer une perte de motivation chez les élèves.

VIGNETTE III

Pistes de solution

Cette journée-là, les élèves sont particulièrement bavards. La fin d'année arrive bientôt et l'enseignante veut s'assurer d'avoir le temps de bien préparer ses élèves aux examens qui approchent. Inquiet de ne pouvoir y arriver et constatant l'état de concentration de ses élèves, elle ajuste sa planification. Après avoir annoncé l'intention de la période en spécifiant l'importance de s'exercer d'ici les examens, elle propose aux élèves de travailler en équipe pour la suite du cours. Il indique aux élèves : « J'ai préparé huit exercices pour vous préparer aux examens qui approchent. Avec votre partenaire, choisissez-en cinq selon vos besoins. Prenez 3 minutes pour faire vos choix puis vous aurez 10 minutes par exercice. Je circulerai pour vous prêter main forte ». Une fois les élèves au travail, elle apporte de l'aide nécessaire aux équipes, personnalisant ainsi son accompagnement.



VIGNETTE IV

La situation

Jean-Thomas entre en classe en riant bruyamment avec un autre élève. Lorsque la période débute, il est assis à sa place et son matériel est sorti, mais il continue de rigoler à voix haute.

Sans avertissement, l'enseignante lui dit devant le groupe : « Ça suffit. Tu sors immédiatement et tu vas au bureau de la direction. »

Jean-Thomas quitte la classe. En arrivant au bureau, un membre du personnel l'accueille en soupirant : « Ah, Jean-Thomas... encore toi. La direction est occupée, tu vas devoir attendre. Peut-être que ça te donnera le temps de réfléchir à comment te comporter comme un adulte. »

Il retourne à sa 2e période sans avoir pu parler à quelqu'un de la situation.

INTENTION DE L'ENSEIGNANTE

Imposer ses limites, pouvoir commencer son cours à l'heure, donner une leçon à l'élève et s'assurer du bon fonctionnement du groupe.

INTENTION DU MEMBRE DU PERSONNEL

Démontrer à Jean-Thomas que le comportement est désagréable et récurrent, éviter que le comportement se reproduise.



VIGNETTE IV

Quelle pourrait être la réaction de Jean-Thomas ?

A

Jean-Thomas se sent injustement traité et se fâche contre l'enseignante. Il proteste à voix haute en disant qu'il n'a rien fait de mal et que ce n'est pas juste de le sortir sans explication. Il proteste vivement, mais l'enseignante l'interrompt et dit ne pas vouloir discuter avec lui.

B

Jean-Thomas est surpris et embarrassé de devoir quitter la classe sans explication. Il se sent humilié devant ses pairs et déçu de ne pas pouvoir rester en classe. Il s'approche de l'enseignante pour faire des excuses, mais l'enseignante l'interrompt et dit ne pas vouloir discuter avec lui. Il baisse la tête, ramasse lentement ses affaires et sort de la classe.



VIGNETTE IV

En quoi cette intervention porte-t-elle préjudice à l'élève ?

L'exclusion des élèves peut être appropriée lorsque plusieurs conditions sont présentes : donner des avertissements à l'élève avant l'exclusion, expliquer à l'élève les raisons de l'exclusion et présenter le retrait comme une mesure d'aide, organiser des rencontres de suivi avec l'élève concerné après l'exclusion, opter pour un retrait de courte durée (10 à 15 minutes) et assurer la continuité des apprentissages lors du retrait, par exemple en continuant le travail à faire durant l'exclusion plutôt qu'une copie. Sans ces conditions, le retrait peut provoquer des sentiments de honte, d'exclusion ou d'isolement chez l'élève lesquels peuvent nuire à son bien-être émotionnel et social.

VIGNETTE IV

Pistes de solution

Jean-Thomas entre en classe en riant très fort avec un autre élève. Lorsque la cloche sonne, Jean-Thomas est à sa place et son matériel est sur son bureau, mais il rigole toujours à voix haute. L'enseignante fait un rappel à toute la classe : « Au son de la cloche, je m'attends à ce que vous soyez en silence afin que l'on puisse profiter pleinement du temps que nous avons ensemble. Même si on est en mai, la règle demeure! ».

À la fin du cours, elle demande à Jean-Thomas de venir la voir. Elle lui mentionne que cela fait plusieurs fois qu'elle remarque qu'il n'est pas prêt au son de la cloche. Elle vérifie que l'élève comprend ce que veut dire être prêt (à sa place, avec son matériel et en silence). Elle lui demande de faire un effort pour le prochain cours. Elle prend en note le comportement dans son agenda et l'attendra à la porte au prochain cours pour lui faire un rappel au besoin.



D'AUTRES FAÇONS DE FAIRE

À l'attention des personnes utilisatrices

Suivant la présentation des différentes vignettes, proposez aux personnes participantes de réaliser l'activité *D'autres façons de faire*. Cette activité est disponible dans la section avec le matériel complémentaire téléchargeable à l'adresse <https://hdl.handle.net/1866/33744>.

Cette activité permet aux personnes d'identifier des situations dans lesquelles la violence éducative ordinaire est présente et d'imaginer des alternatives. Lors de l'activité, il est recommandé de circuler parmi les équipes pour échanger avec les personnes participantes. C'est une occasion pour cerner leurs questionnements et pour les accompagner dans leur compréhension du concept de violence éducative ordinaire afin qu'elles soient bien outillées pour la reconnaître dans leur pratique.



AU LIEU DE

ESSAYEZ

« Peux-tu te calmer ? Tu déranges le groupe. »

« Tu sembles avoir beaucoup d'énergie. Crois-tu être en mesure de rediriger cette énergie sur la tâche à faire ? Qu'est-ce qui pourrait t'aider à retrouver ton calme? »

Imposer à un élève de travailler seul

Lui proposer de bons partenaires, lui enseigner comment coopérer, lui permettre de se pratiquer à coopérer

Comparer les élèves entre eux
« Prenez exemple sur Jonathan. Il a toujours d'excellentes notes ».

Comparer l'élève à lui-même :
« Tu as très bien réussi le premier examen. Quelles stratégies peux-tu réutiliser pour réussir aussi bien le prochain ? »

« Si tu avais écouté et fait tes exercices dans le cahier, tu comprendrais peut-être. »

Avoir une discussion en privé avec l'élève pour aborder des stratégies qu'il utilise pour faire et remettre ses exercices à temps.



AU LIEU DE

ESSAYEZ

« As-tu fini de perdre ton temps ? »

« Comment puis-je t'aider pour que tu te remettes à la tâche? »

« Mêle-toi de tes affaires. »

« Merci de vouloir aider. On va s'en occuper. »

Faire des yeux menaçants.

Toucher le bureau de l'élève ou s'en approcher.

« Tu ralentis le groupe ! »

« Je t'invite à la récupération, nous pourrions prendre du temps ensemble pour vérifier ta compréhension.»

« Si tu voulais réussir, tu n'avais qu'à étudier. »

« Je te propose de revoir ensemble les stratégies d'études que tu as utilisées pour te préparer. »



COMPRENDRE SA PRÉSENCE

À l'attention des personnes utilisatrices

Avant de présenter les prochaines diapositives, proposez aux personnes participantes de répondre à la première question de l'activité *Comprendre sa présence* :

Selon vous, comment peut-on expliquer la présence de pratiques associées à la violence éducative ordinaire dans les établissements scolaires ?

Cette activité est disponible et téléchargeable à l'adresse <https://hdl.handle.net/1866/33744> .

COMPRENDRE SA PRÉSENCE

Pour mieux la prévenir

Méconnaissance des particularités et des problématiques des élèves

Peut entraîner une **interprétation erronée** de la situation. Se produit souvent en réponse aux comportements d'indiscipline des élèves^{24,35,37,41}

Stress et insatisfaction au travail

Donc plus susceptible de **réagir de manière réactive, souvent abrupte ou disproportionnée**, aux comportements des élèves qu'elle juge inappropriés^{26,28,43,45}.

Influence des expériences personnelles et professionnelles^{5,13,16,41,44,46}, des normes sociales et du contexte organisationnel de l'école^{36,39,41,4}

- En début de carrière, le personnel scolaire peut avoir tendance à **reproduire ce qu'il a connu** lorsqu'il était élève, ou encore à adopter les pratiques de ses **collègues plus expérimentés**^{20,40}.
- Les normes sociales, parfois autoritaires, contribuent à la perpétuation de certaines formes de violence **considérées comme acceptables**^{36,39,41,46}.

Croyances erronées sur l'efficacité de certaines pratiques

Besoin de formation en gestion de classe ou en prévention et gestion de la violence

Besoin de connaissance des solutions positives et efficaces

Certaines personnes enseignantes croient que des **interventions punitives ou coercitives peuvent motiver les élèves**^{5,21,33} et y voit une solution facile et immédiate, malgré qu'elles soient **contreproductives et préjudiciables** pour les élèves^{7,25,29,34}.



COMPRENDRE SA PRÉSENCE

À l'attention des personnes utilisatrices

Proposez maintenant aux personnes participantes de répondre à la deuxième question de l'activité *Comprendre sa présence* :

Parmi les éléments que vous avez relevés à la question précédente, lesquels sont des facteurs internes (p. ex. qui relèvent de vos savoirs, caractéristiques, croyances, façons de faire, etc.) ? Lesquels sont des facteurs externes (p. ex. l'environnement, le contexte, les élèves, etc.) ? Quel est votre pouvoir d'action sur ces éléments ?

Cette activité est disponible et téléchargeable à l'adresse <https://hdl.handle.net/1866/33744> .

Cette réflexion vise à mettre en lumière le pouvoir d'action des personnes en identifiant les leviers qui peuvent leur permettre d'amorcer un changement dans leur pratique. À ce stade, il est possible, voire attendu, que certains besoins de formation émergent.

AGIR

4 questions pour un regard réflexif sur ses interventions

inspiré du modèle général de l'agression¹

Prenez un moment seul(e).

Pensez à une situation dans laquelle vous avez ou auriez pu avoir recours à la violence éducative ordinaire.

Répondez aux quatre questions.

Qu'auriez-vous pu faire de différent ?

ACTION

Est-ce que mon action était impulsive ou raisonnée ?

GESTION DES RESSOURCES

Quelles étaient les ressources à ma disposition ?
(temporelles, cognitives, psychologiques)

INTENTION ÉDUCATIVE

Quelle était mon intention ? Est-ce que j'ai considéré les effets possibles de mon intervention ?

RÉACTIONS INTERNES

Quelles étaient mes réactions internes à ce moment-là ? Comment me suis-je senti ? Qu'est-ce qui m'a dérangé dans la situation ? Ai-je des biais qui teintent mon intervention ? Quelle était mon humeur au moment de mon intervention ?



ÊTRE UN MODÈLE

Les adultes, tout comme les élèves, peuvent poser des gestes inappropriés. Afin de préserver la relation avec l'élève et de favoriser un climat de classe positif, les adultes peuvent corriger le tir auprès du ou des élèves concernés.

Par exemple, il est possible de présenter des excuses sincères, en reconnaissant la situation et en explicitant la problématique. Utiliser la communication non violente en quatre étapes⁴² peut aider à structurer cette discussion.

LA COMMUNICATION NON VIOLENTE

1. Nommer **les faits** en évitant de prêter des intentions à l'autre
2. Identifier et nommer **comment on se sent** par rapport à la situation (réactions internes)
3. Identifier et nommer ses **attentes ou ses besoins**
4. Formuler une demande ou des **attentes claires** de manière positive, concrète et réalisable

CETTE TECHNIQUE QUI SE FONDE SUR L'EMPATHIE, LA COMPASSION, LE RESPECT DE SOI ET DES AUTRES PEUT NON SEULEMENT SERVIR À MODÉLISER DES COMPÉTENCES SOCIOÉMOTIONNELLES IMPORTANTES, MAIS AUSSI PERMETTRE D'IDENTIFIER DES STRATÉGIES D'AIDE COMMUNES ET ÉDUCATIVES.

POUR ALLER PLUS LOIN

À l'attention des personnes utilisatrices

Pour initier un changement de pratique, les personnes concernées doivent vouloir s'engager dans l'action et croire en leur capacité de modifier la situation actuelle. Pour ce faire, quelques activités complémentaires sont proposées.

→ Objectif personnel et collectif

Invitez les personnes participantes à se fixer un objectif personnel et collectif ainsi que des pistes d'action et des moyens pour les atteindre.

→ Stratégie pour oser

Invitez les personnes à prendre un moment pour identifier des stratégies qui pourraient être utilisées par l'équipe-école pour oser avoir des discussions courageuses avec ses collègues et pour s'encourager mutuellement dans l'atteinte de nos objectifs personnels et collectifs.

Ces activités sont disponibles et téléchargeables à l'adresse
<https://hdl.handle.net/1866/33744> .



Objectifs individuel et collectif

OBJECTIF INDIVIDUEL

Formulez un objectif individuel que vous voulez atteindre. Il doit être spécifique, mesurable, atteignable et défini selon un cadre temporel (SMART).

Exemple : D'ici la fin de l'étape, développer l'habitude d'utiliser l'acronyme AGIR pour évaluer mes interventions.

Identifiez quelques pistes d'action qui vous permettront d'atteindre cet objectif.

Exemple : Réserver un temps à la fin de la semaine pour poser un regard réflexif sur ma pratique et mes interventions

Identifiez des moyens qui vous permettront de garder cet objectif vivant dans votre quotidien.

Exemple : Prévoir un dîner par semaine avec un(e) collègue pour discuter de notre objectif respectif.

Objectifs individuel et collectif

OBJECTIF COLLECTIF

Inscrivez un objectif collectif que vous voulez atteindre. Il doit être spécifique, mesurable, atteignable et défini selon un cadre temporel (SMART).

Exemple : D'ici la fin de l'année, pouvoir parler de violence éducative ordinaire entre collègues sans qu'il y ait de malaise ou de crainte d'être jugé.

Identifiez quelques pistes d'action qui vous permettront d'atteindre cet objectif.

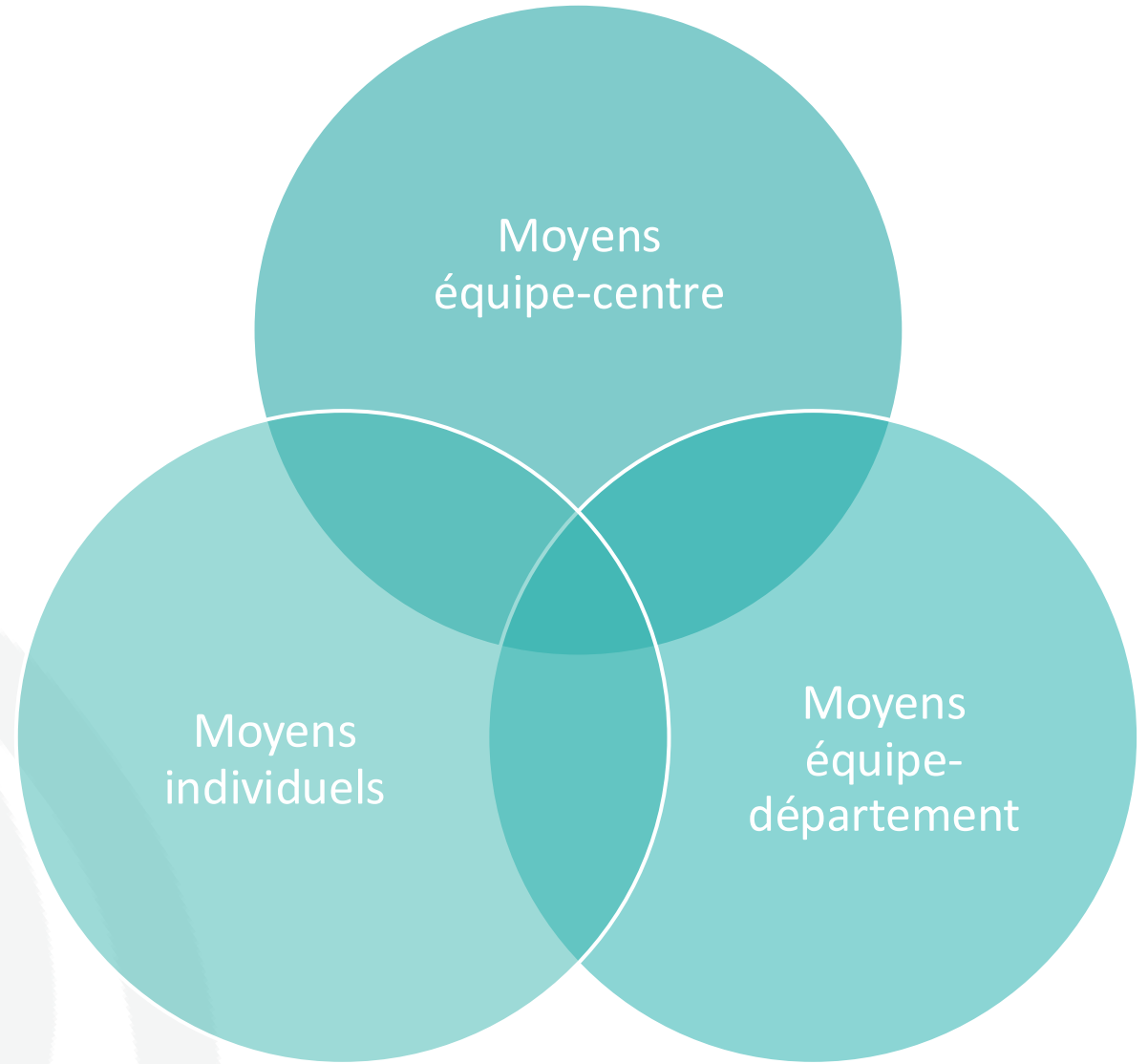
Exemple : Identifier une personne dans l'équipe qui, en cas de besoin, peut soutenir les membres du personnel pour pouvoir aborder le sujet avec un(e) collègue (par exemple en agissant à titre de médiatrice ou de personne ressource).

Identifiez des moyens qui vous permettrons de garder cet objectif vivant dans votre quotidien.

Exemple : Prévoir un moment fixe et récurrent pour échanger sur les difficultés rencontrées et sur les solutions identifiées (ex. lors des rencontres d'équipe-cycle ou d'équipe-école).

STRATÉGIES POUR OSER

Identifier des stratégies qui pourraient être utilisées par l'équipe pour oser avoir des discussions courageuses avec ses collègues et pour s'encourager mutuellement dans l'atteinte de nos objectifs individuels et collectifs.



Pour en savoir plus sur ce projet ou pour accéder à l'ensemble de l'outil, scannez le code QR ci-dessous.



Ce document a été développé dans le cadre du projet doctoral de Catherine Tardif sous la supervision de Geneviève Carpentier et de Normand Roy en collaboration avec

Québec 

*Service Promotion de la santé mentale positive en milieux éducatifs
Direction régionale de santé publique*

**Centre
de services scolaire
Marie-Victorin**

Québec 



Coordonnées

catherine.tardif.4@umontreal.ca

Mme.Catherine.recherche



Conception graphique

Anne-Marie Giroux

Ce projet est en partie financé par le Conseil de recherches en sciences humaines, l'Université de Montréal et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Canada 



**CENTRE DE RECHERCHE
INTERUNIVERSITAIRE
SUR LA FORMATION ET LA
PROFESSION ENSEIGNANTE**

Université 
de Montréal



**LA VÉO C'EST L'AFFAIRE DE TOUS,
MAIS ÇA COMMENCE PAR SOI**



UTILISER L'OUTIL

Quand

- Durant
 - une rencontre pédagogique
 - une rencontre liée à des démarches plus larges de promotion du bien-être scolaire
 - une journée de formation
- Prévoir 60 à 120 minutes

Avec qui

- L'ensemble du personnel.
- Les comités au sein des établissements (p. ex. comité code de vie, comité PEVR, équipe-cycle, etc.).

Où

- Tous les milieux scolaires du secteur jeune * : préscolaires, primaires et secondaires

Comment

- Présenter l'outil dans une visée préventive.
- Organiser des rencontres collectives pour encourager les échanges, l'entraide, la création de pistes de solutions et l'ouverture.
- Analyser collectivement des situations problématiques.
- Utiliser les affiches et le signet pour rappeler les messages clés au quotidien.
- Adapter le contenu en fonction de l'âge des élèves et des réalités du milieu.
- Mettre en avant l'outil comme un support à la réflexion et non comme une contrainte.
- Favoriser le partage d'expériences et l'entraide entre collègues.
- Se référer aux ressources complémentaires pour approfondir les notions abordées et soutenir la réflexivité.



PRATIQUES RECOMMANDÉES

- ✓ Miser sur l'interactivité et la participation active
- ✓ Offrir une présentation de l'outil par une personne tierce sans lien affectif avec le personnel en collaboration avec une personne du milieu (p. ex. direction, psychoéducatrice·eur, T.E.S., enseignant·e, etc.)
- ✓ Offrir une mise en contexte de la problématique qui se lie à des enjeux ou des objectifs de l'établissement (ex. prévention de la violence, amélioration des climats scolaires, etc.)
- ✓ Débuter en soulignant les bonnes pratiques déjà en place dans les milieux
- ✓ S'assurer d'avoir une maîtrise adéquate du contenu de l'outil avant la présentation
- ✓ Intégrer l'outil dans des dispositifs déjà existants (formations, journées pédagogiques, projets d'établissement)
- ✓ Prévoir des suivis réguliers pour soutenir la poursuite de la réflexion et la mise en place de nouvelles pratiques

À ÉVITER

- ❌ Interpréter des concepts liés à la VEO de façon erronée dû à une mauvaise maîtrise des contenus
- ❌ Utiliser très partiellement l'outil
- ❌ Réduire la VEO à des actes extrêmes sans considérer les pratiques insidieuses
- ❌ Présenter l'outil sans contexte ou accompagnement adéquat
- ❌ Utiliser l'outil pour culpabiliser le personnel scolaire
- ❌ Utiliser l'outil pour dénoncer des comportements et espérer des sanctions
- ❌ Aborder la VEO lors d'une assemblée générale
- ❌ Ne pas prévoir suffisamment de temps pour aborder la VEO ou utiliser l'outil



Discussion en grand groupe

Utilisation de l'outil dans vos milieux

À quel.s moment.s voudriez-vous/pourriez-vous l'utiliser ?

Quels liens pouvez-vous faire avec les moyens déjà ciblés dans vos milieux ?

Qui pourrait présenter l'outil ou avec qui pourriez-vous le faire ?

Comment revenir ponctuellement sur le contenu pour s'assurer que la réflexion reste vivante ?

Quelles formations sont disponibles dans vos milieux pour accompagner le personnel pour la suite ?

**** Intérêt à participer à un projet pour documenter les retombées de l'utilisation de l'outil ?***

Références bibliographiques

1. Allen, J. J., Anderson, C. A. et Bushman, B. J. (2018). The General Aggression Model. *Current opinion in psychology*, 19, 75–80.
2. Assor, A., Feinberg, O., Kanat-Maymon, Y. et Kaplan, H. (2018). Reducing violence in non-controlling ways: A change program based on self determination theory. *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 195-213.
3. Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. et Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397-413.
4. Beaumont, C., Leclerc, D., Garcia, N. et Bourgault Bouthillier, I. (2020). Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement québécois: changements entre 2013 et 2019. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. p. 67
5. Berger, J.-L. et Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves: articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, (196), 129-154.
6. Bergeron, G., Samson, G. et Rousseau, N. (2018). Donner le goût de l'école par l'entremise du stage en formation qualifiante. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école*, 2e édition (2e éd., p. 173-194). Presses de l'Université du Québec.
7. Bernier, V. (2021). Perceptions d'élèves présentation des difficultés comportementales vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants [thèse de doctorat]. Université Laval.
8. Bernier, V., Lagacé-Leblanc, J. et Haïat, S. (2024, mai). Influence des pratiques perçues de gestion de classe sur l'engagement et le rendement scolaire d'élèves du secondaire. [communication orale]. 91^e colloque de l'ACFAS, Montréal, Québec.
9. Bérubé, S. et Beaumont, C. (2022). Liens entre le climat scolaire et les mauvais traitements du personnel éducatif envers les élèves dans les écoles primaires québécoises. *Revue de psychoéducation*, 51(2), 379.
10. Bowen, F. et Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec: Réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 32(1), 69-86
11. Brendgen, M., Wanner, B., Vitaro, F., Bukowski, W. M. et Tremblay, R. E. (2007). Verbal abuse by the teacher during childhood and academic, behavioral, and emotional adjustment in young adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 26-38.
12. Cheruvalath, R. et Tripathi, M. (2015). Secondary School Teachers' Perception of Corporal Punishment: A Case Study in India. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 88(4), 127-132.
13. Chouinard, R. (2007). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
14. Damon-Tao, L., Virat, M. et Hagège, H. (2023). Les vécus, stratégies et attentes de formation d'enseignants de primaire face aux comportements perturbateurs des élèves: une enquête exploratoire. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 9(2), 207-220.
15. Datta, P., Cornell, D. et Huang, F. (2017). The toxicity of bullying by teachers and other school staff. *School Psychology Review*, 46(4), 335-348.
16. Denzine, G. M., Cooney, J. B. et McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 689-708.
17. Doyle, W. (2006). Classroom organization and management. Dans *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 97-125). Lawrence Erlbaum.
18. Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.
19. Fung, H. W., Cong, C. W., Tan, C.-S., Yuan, G. F., Liu, C., He, K. L., Hung, S. L. et Lee, V. W. P. (2023). Is teacher violence a form of betrayal trauma? Relationship with mental health problems among young adults. *Child Abuse & Neglect*, 145, 106436.
20. Girardet, C. (2018). Why do some teachers change and others don't? A review of studies about factors influencing in-service and pre-service teachers' change in classroom management. *Review of Education*, 6(1), 3-36.
21. Girardet, C. et Berger, J.-L. (2018). Factors Influencing the Evolution of Vocational Teachers' Beliefs and Practices Related to Classroom Management during Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(4), 138-158.
22. Gueguen, C. (2015). Pour une enfance heureuse: repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau. Pocket
23. Hachez, F. (2021). Le sentiment d'efficacité personnelle, les expériences en stage et les connaissances de finissants en enseignement au secondaire au regard de la violence scolaire [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
24. Hastings, R. (2005). Staff in special education settings and behaviour problems: towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, 25(2-3), 207-221.



Références bibliographiques

25. Lewis, R., Romi, S. et Roache, J. (2012). Excluding students from classroom: Teacher techniques that promote student responsibility. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 870-878.
26. Horner, R. H. et McIntosh, K. (2016). Reducing coercion in schools: The impact of school-wide positive behavioral interventions and supports. *The Oxford handbook of coercive relationship dynamics: Basic mechanisms, developmental process, and intervention applications*, 330-340.
27. Jennings, P. A. et Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
28. Kurdi, V. et Archambault, I. (2018). Student-teacher relationships and student anxiety: moderating effects of sex and academic achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(3), 212-226.
29. Levasseur, S. et Hamel, C. (2017). Revue des écrits systématiques des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes. *McGill Journal of Education*, 52(3), 747-765
30. Longobardi, C., Settanni, M., Prino, L. E. et Gastaldi, F. G. M. (2018). Emotionally abusive behavior in Italian middle school teachers as identified by students. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(8), 1327-1347.
31. Maurel, O. (2009). Oui, la nature humaine est comme! Comment la violence éducative ordinaire la pervertit depuis des millénaires. Robert Laffont.
32. McGrath, K. F. et Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17.
33. Montuoro, P. (2016). The causal process of teacher aggression: a mixed methods analysis. [thèse de doctorat]. La Trobe University.
34. Montuoro, P. et Lewis, R. (2018). Personal responsibility and behavioral disengagement in innocent bystanders during classroom management events: The moderating effect of teacher aggressive tendencies. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 439-445.
35. Montuoro, P. et Mainhard, T. (2017). An investigation of the mechanism underlying teacher aggression: Testing I 3 theory and the General Aggression Model. *British Journal of Educational Psychology*, 87(4), 497-517.
36. Moro, M. R. (2015). La violence envers les enfants, approche transculturelle. Éditions Fabert;
37. Myers, S. A. et Rocca, K. A. (2000). The relationship between perceived instructor communicator style, argumentativeness, and verbal aggressiveness. *Communication Research Reports*, 17(1), 1-12.
38. Nkuba, M., Hermenau, K., Goessmann, K. et Hecker, T. (2018). Reducing violence by teachers using the preventative intervention Interaction Competencies with Children for Teachers (ICC-T): A cluster randomized controlled trial at public secondary schools in Tanzania. *PLOS ONE*, 13(8), e0201362.
39. Paty, B. (2004). La violence à l'école: Etude d'une représentation sociale comme facteur de stress des enseignants [thèse de doctorat, Université de Reims Champagne Ardenne].
40. Pelletier, M.-A. (2013). Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire [thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal.
41. Riley, P., Ramon, L. et Brew, C. (2010). Why did you do that? Teachers explain the use of legal aggression in the classroom | Elsevier Enhanced Reader. *Teaching and Teacher Education*, 26, 957-964.
42. Rosenberg, M. B., Di Giovanni, S. M., Bourrit, A. et Spencer, G. (2018). La communication non violente au quotidien. Jouvence.
43. Saha, L. J. et Dworkin, A. G. (2009). *International handbook of research on teachers and teaching*. Springer.
44. Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
45. Ssenyonga, J., Hermenau, K., Nkuba, M. et Hecker, T. (2019). Stress and positive attitudes towards violent discipline are associated with school violence by Ugandan teachers. *Child Abuse & Neglect*, 93, 15-26.
46. Terry, M. et Baer, A. (2013). Teacher-on-student bullying: Is your Massachusetts school district ready for this test? *Northeastern University Law Journal*, 5(1), 107-132.
47. Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C. et Brethour, J. R. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(3), 187-198.
48. Zee, M. et Roorda, D. L. (2018). Student-teacher relationships in elementary school: The unique role of shyness, anxiety, and emotional problems. *Learning and Individual Differences*, 67, 156-166.
49. Zee, M., Koomen, H. M. Y. et Van der Veen, I. (2013). Student-teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of student personality. *Journal of School Psychology*, 51(4), 517-533.

