

Université de Montréal

Analyse des ressources de développement de la résilience éducationnelle
devant la violence scolaire chez des enseignants québécois et roumains

PAR

Viorica Dobrica

DEPARTEMENT DE PSYCHOPÉDAGOGIE ET D'ANDRAGOGIE
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université de
Montréal en vue de l'obtention du grade de maître (MA) en psychopédagogie

Juin 2010

© Viorica Dobrica, 2010

Université de Montréal

Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Analyse des ressources de développement de la résilience éducationnelle
devant la violence scolaire chez des enseignants québécois et roumains

Présenté par :

Viorica Dobrica

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Nathalie TRÉPANIÉ
président

Manon THÉORÉT
directrice de recherche

Roseline GARON
membre du jury

RÉSUMÉ

S'inscrivant dans le paradigme de la recherche qualitative, cette étude fait état d'une investigation des ressources mobilisées par cinq enseignantes québécoises et cinq enseignantes roumaines pour le développement de la résilience éducationnelle devant la violence scolaire, évaluée comme facteur de risque. L'analyse des données révèle le rôle des compétences professionnelles dans le développement de la résilience éducationnelle, en tant que ressources, chez les enseignantes rencontrées.

En tant que recherche exploratoire comparative, cette étude s'intéresse à l'influence des différences culturelles sur la perception et l'impact des expériences de violence vécues, à la mise en pratique des compétences professionnelles, aux sentiments d'efficacité et de satisfaction professionnelle, au développement et au fonctionnement du processus de résilience éducationnelle chez les enseignantes de deux groupes nationaux. L'approche écosystémique met en lumière le caractère de processus dynamique de la résilience éducationnelle qui exige des ressources et repose sur des facteurs dont l'interaction assure son fonctionnement.

Mots-clés : compétences professionnelles, efficacité, émotions, influences culturelles, processus, satisfaction professionnelle, résilience, robustesse, violence scolaire.

ABSTRACT

Falling into the qualitative research category, this study reports an investigation on which resources are mobilized by five Quebecer teachers and five Romanian teachers for the development of educational resilience in the face of violence occurring in schools, evaluated as a risk factor. The data analysis reveals the competences' function as resources met in the teachers mentioned above.

Acting as an exploratory comparative research, this study points out the influence of different cultures, in terms of perception and impact of the experience of violence, acting upon professional competences, feelings of efficiency as well as development and operation of educational resiliency's process of teachers from both national groups. This "ecosystemic" approach allows the enlightenment of educational resiliency's dynamic process which itself requires resources and relies on factors that secure its operation.

Keywords: types of violence, emotions, strength, professional competences, cultural influences, process, professional satisfaction, resilience, hardiness.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	III
ABSTRACT	IV
LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX	VIII
LISTE DES ANNEXES	IX
REMERCIEMENTS	X
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	4
1.1. CONTEXTE DE RECHERCHE : LA PROFESSION ENSEIGNANTE	4
1.1.1 <i>Une brève description de la profession enseignante</i>	4
1.1.2 <i>Une analyse des systèmes d'éducation québécois et roumain</i>	7
1.1.3 <i>Une analyse des référentiels de compétences des enseignants québécois et roumains</i>	9
1.2 PROBLÈME DE RECHERCHE	11
CHAPITRE 2 : RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE CONCEPTUEL DE RECHERCHE	13
2.1 LA VIOLENCE SCOLAIRE	13
2.1.1 <i>Un inventaire succinct de définitions de la violence scolaire</i>	13
2.1.2 <i>Les formes et les comportements de violence scolaire</i>	15
2.1.3 <i>La violence scolaire au Québec et en Roumanie</i>	19
2.1.3.1 <i>Violence scolaire au Québec</i>	19
2.1.3.2 <i>Violence scolaire en Roumanie</i>	20
2.1.4 <i>Les facteurs qui favorisent la violence scolaire chez les élèves</i>	22
2.1.4.1 <i>Les facteurs personnels chez les élèves</i>	23
2.1.4.2 <i>Les facteurs familiaux et socio-environnementaux</i>	24
2.1.4.3 <i>Les facteurs liés à l'école</i>	25
2.1.5 <i>Des conséquences de la violence scolaire chez les enseignants</i>	27
2.1.5.1 <i>Les comportements d'enseignants en situation de charge émotionnelle</i>	27
2.1.5.2 <i>Les conséquences des menaces de violence</i>	29
2.1.5.3 <i>L'épuisement professionnel</i>	29
2.2 LA RÉSILIENCE ÉDUCATIONNELLE	31
2.2.1 <i>Définition du concept</i>	31
2.2.2 <i>La résilience scolaire et la résilience éducationnelle</i>	32
2.2.2.1 <i>Les concepts de résilience et de résilience éducationnelle</i>	33

2.2.2.2 Une approche écosystémique de la résilience éducationnelle.....	35
2.2.3 <i>Facteurs de développement de la résilience éducationnelle</i>	39
2.2.3.1 Le rôle du sentiment d'autoefficacité	39
2.2.3.2 La satisfaction professionnelle des enseignants.....	42
2.2.4 <i>Ressources de la résilience éducationnelle</i>	44
2.2.4.1 La gestion de la classe	45
2.4.4.2 La collaboration professionnelle	47
2.3 RELATION ENTRE LES CONCEPTS	48
2.4 LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE	51
2.5 QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	52
CHAPITRE 3 : MÉTHODE DE RECHERCHE	54
3.1 TYPE DE RECHERCHE ET APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	54
3.2 L'ÉCHANTILLONNAGE ET LES CRITÈRES DE SÉLECTION DES PARTICIPANTS.....	55
TABLEAU 1. PROFIL DES ENSEIGNANTES INTERVIEWÉES :	56
3.3 LA CUEILLETTE DES DONNÉES.....	57
3.3.1 <i>Déroulement de l'entretien</i>	57
3.3.2 <i>Canevas d'entretien</i>	59
3.4 L'ANALYSE DES DONNÉES.....	61
CHAPITRE 4: PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES ENTRETIENS	64
4.1 LE PHÉNOMÈNE DE VIOLENCE SCOLAIRE.....	64
4.1.1 <i>Un inventaire des extraits des entretiens concernant la violence scolaire</i>	65
4.1.1.1 Facteurs qui favorisent la violence scolaire	65
4.1.1.2 Les formes de violence scolaire.....	68
4.1.1.3 Perception de la violence scolaire	69
4.1.1.4 Cooccurrence des codes attribués à la violence scolaire	72
4.1.1.5 La similarité des cas par rapport à la violence scolaire.....	73
4.2 CONSÉQUENCES DE LA VIOLENCE SCOLAIRE SUR LES ENSEIGNANTES	74
4.2.1 <i>Les conséquences immédiates de la violence scolaire</i>	75
4.2.1.1 La description comparative des conséquences immédiates	75
4.2.1.2 L'analyse des conséquences immédiates	76
4.2.2 <i>L'analyse des conséquences des menaces et du témoignage de violence</i>	78
4.2.3 <i>Les conséquences à long terme</i>	79
4.2.3.1 Description de l'état d'épuisement professionnel chez les enseignantes	79
4.2.3.2 L'analyse des conséquences à long terme	82
4.2.3.3 Une analyse de liens entre les conséquences immédiates et à long terme.....	84
4.3 LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ, UN FACTEUR DE DÉVELOPPEMENT DE LA RÉSILIENCE ÉDUCATIONNELLE.....	85
4.3.1 <i>Le sentiment d'efficacité personnelle</i>	86

4.3.1.1 La gestion de la classe	86
4.3.1.1.1 La gestion des comportements inappropriés des élèves	87
4.3.1.1.1.1 Inventaire des réponses concernant la gestion des comportements.....	87
4.3.1.1.1.2 Analyse des réponses concernant la gestion des comportements.....	89
4.3.1.1.2 Les stratégies d'enseignement	92
4.3.1.1.2.1 L'inventaire de réponses	92
4.3.1.1.2.2 Analyse des réponses des enseignantes	94
4.3.1.1.3 Le sentiment d'autoefficacité des enseignantes participantes	96
4.3.1.1.3.1 La perception du sentiment d'autoefficacité	96
4.3.1.1.3.2 Ressources du sentiment d'autoefficacité chez les enseignantes interviewées	98
4.3.1.1.3.3 Analyse des résultats concernant le sentiment d'autoefficacité	99
4.3.2 <i>Le sentiment d'efficacité collective</i>	101
4.3.2.1 Inventaire des réponses concernant les vécus d'efficacité collective	102
4.3.2.2 Analyse des résultats concernant le sentiment d'efficacité	106
4.4 LE RÔLE DU SENTIMENT DE SATISFACTION PROFESSIONNELLE	109
4.4.1 <i>Un repérage des réponses sur la satisfaction professionnelle</i>	109
4.4.2 <i>Analyse des résultats concernant la satisfaction au travail</i>	112
4.4.3 <i>La satisfaction professionnelle et la résilience éducationnelle</i>	115
CHAPITRE 5 DISCUSSION DES RÉSULTATS	116
5.1 LA VIOLENCE SCOLAIRE VUE PAR DES ENSEIGNANTES	116
5.2 LA RÉSILIENCE ÉDUCATIONNELLE, UN PROCESSUS DYNAMIQUE.....	122
5.2.1 <i>Une approche écosystémique de la résilience éducationnelle</i>	123
5.2.2 <i>La résilience éducationnelle — un processus dynamique</i>	129
5.2.3 <i>Deux facettes du processus de résilience éducationnelle</i>	132
5.2.4 <i>Les ressources de la résilience chez les enseignantes rencontrées</i>	134
5.3 LIMITES ET PISTES D'INVESTIGATION.....	138
CONCLUSION	140
RÉFÉRENCES	145

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figures :

Figure 1 : <i>Figure d'intervention professionnelle</i>	6
Figure 2 : <i>Figure conceptuelle sur la résilience des enseignants</i>	50
Figure 3 : <i>Ressources des enseignantes québécoises de profil résilient</i>	136
Figure 4 : <i>Ressources des enseignantes roumaines de profil résilient</i>	137

Tableaux :

Tableau 1 : Profil des enseignantes interviewées.....	56
Tableau 2 : Relations entre les questions, les variables et les concepts théoriques	60

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1	xi
Annexe 2	xii
Annexe 3	xiv
Annexe 4	xv
Annexe 5	xv
Annexe 6	xvi
Annexe 7	xviii
Annexe 8	xix
Annexe 9	xx
Annexe 10	xxi
Annexe 11	xxii

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été rendue possible grâce à la généreuse aide reçue de la part de plusieurs personnes qu'il me tient à cœur de remercier.

Tout d'abord, je veux remercier les dix enseignantes qui ont accepté de participer à cette étude. Je leur suis extrêmement reconnaissante du temps et de la bonne volonté qu'elles ont consacrés à mon étude. De plus, je dois remercier à Madame Chantal F., une des directrices adjointes d'une école secondaire de la Commission scolaire de Laval qui m'a facilité le contact avec les enseignantes participantes et a permis que les entretiens aient lieu dans l'école.

Je témoigne les plus beaux et respectueux remerciements à ma directrice de recherche, Madame Manon Théorêt qui a soutenu, durant ces deux années, tous mes efforts avec un professionnalisme vraiment impeccable. Ce faisant j'ai eu le sentiment d'être une priorité pour elle. Madame Manon a trouvé toujours les conseils et les solutions les plus adéquats pour m'aider à dépasser toutes les difficultés parues au cours de ces années.

Je désire aussi remercier celles qui, à un moment ou un autre, ont contribué à l'avancement de ce mémoire. En ce sens, je remercie Mesdames Roseline Garon et Nathalie Trépanier qui, par leurs conseils, m'auront permis de peaufiner ma démarche jusqu'à la toute fin.

J'aimerais aussi remercier d'une manière particulière mes enfants Anca-Maria et Stefan et mon meilleur ami Ioan qui, ont toujours su m'écouter, me faire sourire dans les moments plus difficiles.

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Ce projet de recherche se penche sur deux concepts de grande actualité par leur importance et par leurs conséquences : la violence scolaire et la résilience éducationnelle.

Même si la visibilité du thème de la violence scolaire s'est accrue dans plusieurs pays au cours des dernières années, l'accent a été mis sur ses formes extrêmes au détriment de formes moins spectaculaires, les manifestations ordinaires qui touchent plus fréquemment les enseignants et les élèves (Feder, Levant et Dean, 2007; Martin, Morcillo et Blin, 2004). Les enseignants sont directement touchés par les formes ordinaires de violence scolaire, car la salle de cours représente l'endroit où se passent 19,4% des incidents violents à l'école (Houllé & Rondeau, 2002), occupant ainsi la seconde place après l'espace de récréation. Le présent travail est structuré autour des comportements violents des élèves et de la résilience, soit les habiletés des enseignants à réguler ce genre de comportements.

Dans le premier chapitre, nous nous intéressons à la profession enseignante, en mettant en évidence sa complexité et les difficultés que les enseignants doivent affronter au cours de leur carrière. Au nombre des difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés, les problèmes interpersonnels occupent une place prépondérante et leur résolution repose sur les compétences professionnelles, dont nous faisons un inventaire rapide.

Le second chapitre est consacré à la recension des écrits et au cadre conceptuel. Ceux-ci nous permettent d'analyser différentes notions liées aux deux concepts clés de la recherche, la violence scolaire et la résilience éducationnelle, et les relations entre les principaux concepts et variables issus de la recension des écrits. La violence scolaire est décrite en termes de facteurs qui la favorisent, de comportements spécifiques et de conséquences

sur la vie professionnelle des enseignants; la prévalence du phénomène au Québec et en Roumanie fournit une image globale du phénomène dans les deux états. L'éclairage conceptuel, l'exploration écologique de la résilience éducationnelle et l'analyse de deux facteurs et des ressources de développement du processus d'adaptation aux facteurs de risque, comme la violence scolaire, sont les aspects majeurs que nous avons choisis pour justifier la présence de la résilience dans notre recherche. Le rôle de l'analyse de la *figure conceptuelle de la résilience des enseignants confrontés* à la violence scolaire est de mettre en évidence les relations entre les principaux concepts issus de la recension des écrits. À la fin du chapitre on retrouve les arguments concernant la pertinence de la recherche et la question et les objectifs de la recherche.

Ensuite, dans le troisième chapitre, nous ferons référence à la méthode de recherche en précisant le type de recherche et l'approche méthodologique, les critères d'échantillonnage et la cueillette et l'analyse des données.

Dans le quatrième chapitre on retrouve la présentation et l'interprétation des extraits d'entretien. Les discours des enseignantes interviewées sont inventoriés et analysés à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0 par rapport à notre intérêt de recherche. Les tendances ressorties de l'analyse des discours sont groupés autour de deux concepts-clés de la recherche en trois sous-thèmes : la violence scolaire, ses conséquences chez les enseignantes interviewées et les ressources de la résilience éducationnelle.

L'analyse de la violence scolaire et de ses conséquences sera faite en termes des expériences vécues, d'émotions provoquées et de comportements associés chez les enseignants, en prenant en considération l'impact des contextes culturels sur la perception du phénomène. L'analyse comparative du processus de résilience propose d'identifier quels liens établissent les enseignants de deux groupes nationaux, québécois et roumains, entre la violence scolaire (le facteur de risque), d'une part, et les facteurs de développement et les ressources de la résilience éducationnelle, d'autre part.

Le cinquième chapitre est axé sur l'analyse des résultats issus des discours des enseignants interviewés. Pour ce faire, nous commencerons avec la vision des enseignants participants sur le phénomène de violence scolaire et continuerons avec la mise en évidence des liens entre les éléments du processus de développement de la résilience éducationnelle. L'approche écosystémique, privilégiée dans ce chapitre, permettra à la fois l'interprétation des liens retenus à l'occasion de l'analyse des données et la compréhension des différences relatives à la mise en pratique des ressources de la résilience éducationnelle.

Nous présenterons dans les conclusions les principaux résultats reliés aux ressources disponibles pour le développement de la résilience éducationnelle chez des enseignants de deux cultures différentes.

Chapitre 1 : Problématique de recherche

Chapitre 1 : Problématique de recherche

Dans ce premier chapitre, nous nous intéressons à la problématique de recherche: après une brève description de la profession enseignante, seront analysés, d'une façon comparative, les deux systèmes d'éducation, québécois et roumain, et les référentiels de compétences de deux états. En dernière instance, seront présentées certaines difficultés reliées à la profession enseignante.

1.1. Contexte de recherche : la profession enseignante

Perrenoud (1994) se pose la question à savoir si l'enseignement ne serait pas un des métiers impossibles dont parlait Freud. Il justifie cette question par une liste de facettes qui articulent la pratique de ce métier: pédagogie et didactique, stress et ennui, planification et improvisation, différenciation et gestion d'un groupe, solitude et négociations, etc. Même partielle, cette liste montre sans doute les enjeux de cette profession et l'importance des compétences professionnelles dans l'exercice du métier.

1.1.1 Une brève description de la profession enseignante

Pour analyser les droits et les responsabilités des enseignants, Siniscalco (2002) cite la «Recommandation concernant la condition du personnel enseignant» adoptée par l'UNESCO et l'Organisation internationale du travail (OIT) en 1966. La profession enseignante y est caractérisée en termes de connaissances, de compétences professionnelles et de responsabilités personnelles et collectives:

« L'enseignement devrait être considéré comme une profession dont les membres assurent un service public ; cette profession exige des enseignants non seulement des connaissances approfondies et des compétences particulières, acquises et entretenues au prix d'études rigoureuses et continues, mais aussi un sens des responsabilités personnelles et collectives qu'ils assument pour l'éducation et le bien-être des élèves dont ils ont la charge » (p. 4 , III, 6).

Le travail enseignant au Québec et en Roumanie se caractérise comme une activité qui compte un éventail étendu de responsabilités autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. Selon Gohier, Bednarz, Gaudreau, Pallascio et Parent (1999), l'acte éducatif représente « l'ensemble organisé des conduites que doit mettre en œuvre un enseignant en vue de réaliser le projet éducatif auprès des élèves particuliers » (p.34). Ils affirment que l'essentiel de l'activité enseignante se trouve à l'intersection de l'acte d'enseignement et de celui de l'apprentissage.

Les principales responsabilités des enseignants à l'extérieur de la classe comprennent : la participation au développement des activités et des situations d'apprentissage, la préparation des épreuves d'évaluation des élèves et l'établissement de bonnes relations avec les parents, la participation au bon fonctionnement de l'école et à la formation des étudiants-maîtres (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005).

La figure suivante, adopté par Jutras, Joly, Legault et Desaulniers (2005, p.566) met en évidence les composantes de l'intervention professionnelle selon une conception globale de l'intervention telle que développée par Legault (2003).

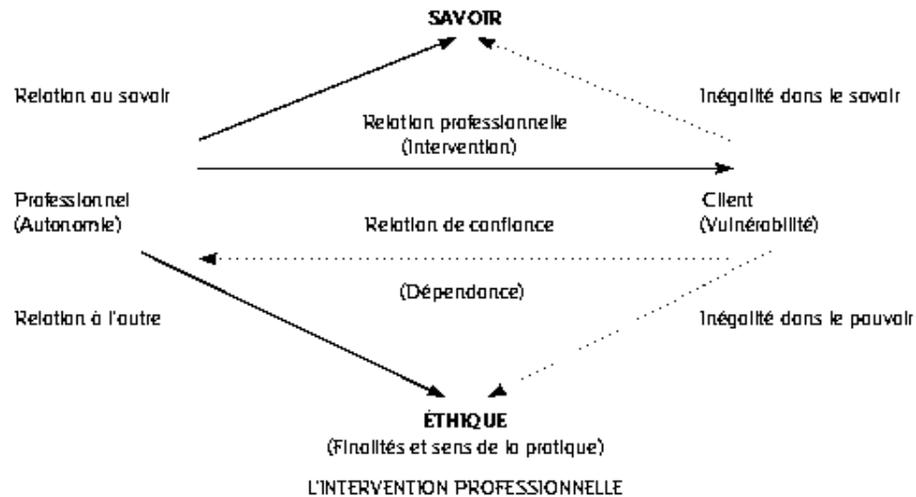


Figure 1 : Relations entre les composantes de l'intervention professionnelle proposées par Legault (2003)

Une analyse succincte de cette figure indique des relations que nous prenons en considération au cours de notre recherche : (a) toute intervention éducationnelle est centrée autour d'une relation basée sur les savoirs spécialisés du professionnel (l'enseignant) mobilisés auprès d'un client (l'élève) qui n'a pas la capacité de résoudre le problème par lui-même; (b) la relation entre l'enseignant et l'élève est marquée par des inégalités aux niveaux du savoir et du pouvoir : c'est l'enseignant qui détient les savoirs et qui doit les valoriser au bénéfice de l'élève; (c) le pouvoir d'agir de l'enseignant est influencé par le degré d'autonomie dont il dispose dans ses interventions: le choix et la mise en pratique des stratégies d'intervention adaptées aux circonstances données; (d) l'émergence d'une relation de confiance représente une condition essentielle pour les relations professionnelles sans laquelle on n'obtiendra jamais les résultats escomptés; (e) l'approche de l'éthique professionnelle vise la dimension symbolique de la pratique, déclarée ou pratiquée, concernant les aspects liés à la structure de sens et aux valeurs sociales.

Il semble pertinent de retenir pour notre recherche que l'enseignant est l'acteur principal du processus d'enseignement; c'est lui qui assume le rôle de

concepteur des stratégies d'intervention à partir de ses savoirs spécialisés, des compétences acquises et d'un certain degré d'autonomie, en prenant en considération les circonstances données.

1.1.2 Une analyse des systèmes d'éducation québécois et roumain

La recherche vise des enseignants québécois et roumains qui travaillent dans les écoles publiques avec des élèves de la septième à la onzième année de fréquentation scolaire, soit le cycle secondaire au Québec, correspondant aux deux dernières années d'enseignement général et aux trois premières années de lycée en Roumanie.

Même s'ils sont situés sur deux continents différents, ces deux états présentent des similitudes au niveau des systèmes d'enseignement : (a) ils traversent une période de réforme qui touche tout le système éducatif; (b) ils centrent l'activité didactique sur les compétences acquises par les élèves; (c) ils portent une attention particulière aux droits et à la dignité des élèves; (c) ils imposent une même durée de formation initiale des enseignants de l'enseignement secondaire de quatre ans; (d) il y a des institutions accréditées responsables du développement professionnel des enseignants.

Voici plusieurs aspects qui différencient le système roumain d'enseignement du système québécois : (a) le système d'enseignement roumain secondaire commence après la quatrième année d'étude et un cycle d'enseignement général se décline sur 4 ans tout comme le cycle lycéen aussi de 4 ans; (b) le temps de travail des enseignants roumains est de 40 heures/semaine et il englobe autant les activités à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe par rapport à 35 heures au Québec ; (c) le Conseil d'administration de chaque école décide les responsabilités et les tâches de chaque enseignant roumain, à l'école après ou avant les heures de cours, tandis qu'au Québec elles sont établies par les directeurs adjoints de l'école ; (d) les enseignants roumains

n'ont pas de journée pédagogique, les activités de développement professionnel se déroulent après les classes ou la fin de semaine.

Cette comparaison, même très succincte, a mis en évidence des aspects qui peuvent aider à la compréhension des différences issues de la recherche : la façon de réagir à la violence scolaire, le niveau d'épuisement professionnel et les ressources mobilisées pour assurer le développement de la résilience chez les enseignants québécois et roumains.

Les arguments qui soutiennent cette recherche comparative peuvent être divisés en deux groupes : (1) des arguments qui font référence aux concepts clés et (2) des arguments qui se rapportent au contexte sociodémographique des deux sociétés.

(1) Les arguments de la première catégorie sont: (a) la violence scolaire est un phénomène qui touche tous les systèmes d'enseignement, mais l'interprétation des faits de violence a des connotations culturelles (Allès-Jardel et Schneider, 2004; Pain et Barrier, 1997) et (b) même si la résilience éducationnelle représente une stratégie universelle développée par les enseignants face à un facteur ou dans un milieu à risque, elle porte l'empreinte des valeurs collectives et personnelles (Liiceanu, 2008).

(2) Même si les deux systèmes d'enseignement se trouvent en plein processus de réforme, les contextes d'application sont différents: au Québec, la réforme actuelle est la quatrième, dans un échelonnement qui a débuté en 1953 et s'est poursuivi en 1970 et 1984 (Denommé et St-Pierre, 2008), tandis qu'en Roumanie elle vient après la réforme de 1974. En fait, les enseignants roumains doivent faire face à une double réforme: la réforme scolaire, qui doit changer des convictions et des pratiques enracinées depuis plus de vingt-cinq ans, et la réforme sociale, conséquence de la chute du système communiste. Nous supposons que ces différences au niveau sociodémographique déterminent des perceptions différentes concernant le phénomène de violence et favorisent la mise en œuvre des stratégies d'adaptation différentes.

1.1.3 Une analyse des référentiels de compétences des enseignants québécois et roumains

Le terme compétence a fait son apparition dans le monde de l'éducation et de la formation dans les années 1970. La force du terme, selon Piot (2008), consiste dans le fait qu'il « conjugue transparence et opérationnalité : une compétence ne se déclare pas, ni ne peut pas se déduire de manière univoque de la détention d'un diplôme » (p. 96). La définition de la compétence retenue est celle de Bellier (2004) qui fait référence directe au savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle : «La compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée» (p.238).

À la fin de ses études universitaires, un enseignant est doté de deux types de savoirs : des savoirs à enseigner (contenus disciplinaires, théories, modèles, etc.) et des savoirs pour enseigner qui permettent à l'enseignant de faire classe (Piot, 2008). Tant au Québec qu'en Roumanie, il y a un référentiel de compétences professionnelles des enseignants qui reflète la vision que chaque société a de cette profession. Ces référentiels sont élaborés par le Ministère québécois de l'Éducation et par L'Agence nationale de formation professionnelle des adultes roumains (2003).

Il y a des similitudes et des différences entre les deux référentiels et l'on peut faire de nombreuses comparaisons entre ceux-ci, mais selon notre intérêt de recherche, nous en analyserons seulement trois:

(1) La première vise la gestion du processus d'enseignement-apprentissage: les compétences qui touchent ce processus sont bien représentées dans les deux référentiels. Les enseignants doivent posséder des compétences pour concevoir, planifier, piloter et évaluer ce processus et pour mettre en pratique

des approches didactiques qui, à leur tour, favorisent le développement des compétences chez les élèves.

(2) Les compétences reliées à la gestion des comportements sont représentées dans chaque référentiel : (a) la compétence 6 dans le référentiel québécois prévoit la communication «aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés», la préoccupation pour que celles-ci soient respectées, l'implication des élèves dans l'élaboration des normes de fonctionnement de la classe et l'intervention efficace pour prévenir et combattre des comportements inappropriés; (b) la compétence 5.2 du référentiel roumain fait référence au développement du comportement social des élèves. L'enseignant doit avoir les compétences nécessaires pour choisir des situations qui permettent la mise en pratique des comportements sociaux appropriés par les élèves, et de choisir des récompenses et des punitions, selon le cas.

(3) Des compétences qui visent la collaboration professionnelle se retrouvent dans chacun des référentiels. Elles font référence directement tant aux partenaires (l'équipe école, les parents, les élèves et les différents partenaires sociaux) qu'au but de ces collaborations : mettre en pratique des activités pour le développement des élèves, l'atteinte des objectifs éducatifs, faire participer les collaborateurs à la vie de l'école, etc.

On peut constater que les compétences en rapport avec notre intérêt de recherche sont bien représentées dans chaque référentiel : la gestion de la classe (par l'intermédiaire de stratégies d'enseignement-apprentissage pertinentes et de la gestion des comportements inappropriés) et les relations de collaboration professionnelle.

1.2 Problème de recherche

Dans le but de présenter notre problème de recherche, nous ferons une analyse succincte de difficultés reliées au travail enseignant à travers le monde, en priorisant la violence scolaire en tant que difficulté professionnelle que les enseignants doivent surmonter.

Il y a beaucoup de raisons de satisfactions dans le métier enseignant, mais, malheureusement, il y a aussi des difficultés et des raisons d'insatisfaction professionnelle. La recherche menée par Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke et Baumert (2008) a montré que l'école n'est pas un facteur significatif, ni de satisfaction professionnelle, ni d'épuisement professionnel des enseignants, même s'ils avaient été employés par la même école depuis longtemps : ce sont les exigences générales qui concernent les enseignants, plus encore que les multiples exigences imposées par l'école.

(1) Les enseignants perçoivent *les exigences reliées à la carrière* comme étant de plus en plus nombreuses et complexes. En voici une liste partielle : (a) la responsabilité vis-à-vis des performances des élèves ; (b) le souci de l'absentéisme des élèves ; (c) les activités auprès des élèves aux besoins spéciaux intégrés dans les classes régulières ; (d) la nécessité d'accomplir des tâches à l'extérieur de la classe : la préparation des leçons et de corriger des travaux, le choix ou la préparation du matériel didactique, la préparation et la participation aux rencontres avec les parents, la participation au développement du curriculum et au bon fonctionnement de l'école, etc. (Abebe et Assegedetch, 2007 ; Skaalvik et Skaalvik, 2007 ; Brindhu et Sudheshkumar, 2006; Taylor, Zimmer et Womack, 2005 ; Dehon, Ptaszinski, Leclercq et Nkizamacumu, 2003).

(2) D'autres recherches ont mis en évidence des difficultés dues à l'organisation : (a) le manque de relations de collaboration entre les collègues et les professionnels de l'école, qui engendre un sentiment de solitude par

rapport aux problèmes et de non-appartenance à l'institution (Jeffrey et Sun, 2006) ; (b) le manque de soutien de la direction de l'école, qui accentue le sentiment d'incompétence et/ou d'être une personne indésirable à l'école (Brindhu, et Sudheshkumar, 2006 ; Jeffrey et Sun, 2006) ; (c) le manque de relations de confiance avec les élèves et leurs parents, que les enseignants caractérisent à la fois par fermeté et flexibilité, sincérité et ouverture, en respectant la personnalité d'autrui (Taylor *et al.*, 2005).

(3) La violence scolaire occupe une position « privilégiée » parmi les difficultés que les enseignants doivent surmonter (Pain et Barrier, 1997 Yu, 2001 ; Galand, Philippot, Petit, Born et Buidin ; 2004). Ils la vivent autant de manière directe, en qualité de victimes, qu'indirecte, en tant que témoins des comportements violents. Les incidents de violence vécus à l'école (intimidation, abus verbal, menaces, vol, vandalisme, blessure, etc.) génèrent parmi les enseignants des sentiments négatifs liés à la sécurité dans l'école et à la compétence en gestion de classe (Abebe et Assegedetch, 2007, Galand *et al.*, 2004). Les enseignants dénoncent l'excès de temps perdu au cours des leçons pour gérer les actes de violence, ce qui contribue à l'insatisfaction liée à la qualité de leur travail (Abebe et Assegedetch, 2007 ; Dehon *et al.*, 2003).

Dans cette étude nous examinerons la perception des deux groupes d'enseignants participants, provenant de deux cultures sociales et éducationnelles, relativement à la maîtrise de la violence scolaire et au développement de la résilience éducationnelle. Pour ce faire, nous recueillerons des informations concernant (a) la violence scolaire sous l'angle des facteurs déclencheurs, des formes de manifestations et des conséquences chez les enseignants et (b) les ressources mobilisées par les enseignants de chaque groupe national pour développer la résilience éducationnelle face aux comportements violents des élèves.

Chapitre 2 : Recension des écrits et cadre conceptuel de recherche

Chapitre 2 : Recension des écrits et cadre conceptuel de recherche

Ce chapitre nous permettra d'approfondir les deux concepts-clés à la base du projet de recherche, soit la violence scolaire et la résilience éducationnelle, et de justifier la pertinence de cette recherche.

2.1 La violence scolaire

Cette section, consacrée au premier concept-clé de la recherche, commence avec un inventaire succinct de définitions et des formes et comportements de violence scolaire et une mise en thème sur le phénomène de violence scolaire au Québec et en Roumanie; les facteurs qui favorisent la violence scolaire et ses conséquences sont les sujets avec lesquels on finit la section.

2.1.1 Un inventaire succinct de définitions de la violence scolaire

La violence en milieu scolaire, une forme de violence au travail, peut être encadrée comme un phénomène social posé en termes politiques, médiatiques et juridiques (Galand et al., 2004). Par exemple, en Allemagne les faits de violence représentent l'objet d'une éducation politique et morale, en Angleterre, d'éducation morale alors qu'en France ils sont à côté du champ scolaire, étant sanctionnés par la judiciarisation (Pain et Barrier, 1997).

L'étymologie du mot violence, selon Pain et Barrier (1997) renvoie à l'usage de la force, à la vigueur et à la vie. Les auteurs considèrent que la violence à l'école ressort sous deux registres : (a) un registre pénal et délinquant : agressions physiques et verbales (injures, menaces de mort, vol, chantage et

destruction de biens) et (b) un registre symbolique et moral qui influence les relations interpersonnelles et le lien social : brutalités, brimades, incivilités, etc.

La violence scolaire fait référence à toute situation où (a) soit un membre de la communauté scolaire (professionnel, élève, parent ou visiteur) est soumis aux intimidations, aux menaces ou aux agressions dirigées intentionnellement envers lui, (b) soit ses biens personnels sont délibérément endommagés par un autre membre de la communauté ou dans des circonstances reliées à des activités dans une école (Martin, 1994).

Hébert (1991) soutient que les comportements agressifs des jeunes ont des éléments communs à ceux des adultes et qu'ils sont influencés par le milieu social et culturel d'appartenance. La même idée de dépendance de facteurs externes (valeurs, codes sociaux, juridiques et politique) et internes (traits personnels des agresseurs et fragilités personnelles des victimes) est soutenue par Debarbieux (1996). Selon ce dernier auteur, la violence scolaire représente «la désorganisation brutale ou continue d'un système personnel, collectif ou social se traduisant par une perte d'intégrité qui peut être physique, psychique ou matérielle » (p. 45).

Le ministère roumain d'Éducation définit la violence scolaire d'une façon plutôt opérationnelle : elle est toute forme de manifestation d'un des comportements suivants : un langage inapproprié ou offensif, la violence physique (la bagarre, la brusquerie, la blessure, etc.), des comportements qui tiennent du registre pénal (le viol, le drogue, le vol, le harcèlement, etc.), la diffamation à l'adresse de l'État et des comportements scolaires inappropriés : retards ou absences aux cours, non respect des règlements, comme fumer dans l'école, etc. (Jigau, Liiceanu, Preoteasa, 2006).

La définition de la violence scolaire sur laquelle nous nous appuyerons dans ce mémoire est celle adoptée par le Conseil supérieur de l'éducation (1984) et par le Ministère de l'Éducation du Québec (1988). Elle englobe les caractéristiques

des comportements agressifs, les moyens d'action des sujets agressifs, la raison des actes agressifs et les conséquences de ceux-ci chez la victime :

« La violence se présente comme l'usage abusif d'un pouvoir (physique, hiérarchique, psychologique, moral, social) de façon ouverte ou camouflée, spontanée ou délibérée, motivée ou non, par un individu, un groupe ou une collectivité, par des moyens (physiques, verbaux, psychologiques, moraux, sociaux) servant à assurer la réponse à un besoin ou à un désir et qui porte préjudice à la personne d'autrui » (Roy et Boivin, 1988, p. 8.....).

Une comparaison entre les deux dernières définitions de la violence scolaire montre un registre des comportements semblables, ce qui suggère une compréhension officielle analogue des comportements violents au niveau des deux ministères de l'Éducation. Dans la section qui suit, sont traitées les formes et les comportements de violence les plus fréquents à l'école.

2.1.2 Les formes et les comportements de violence scolaire

« La violence se manifeste sous différentes formes et peut causer des torts chez les victimes comme chez ses auteurs » (Turcotte et Lamonde, 2004, p.17).

La notion de violence scolaire inclut une longue liste de comportements : incivilités, brutalité, brimades répétées et harcèlements, agressions, comportements antisociaux, perpétration de la violence et des activités criminelles (Flannery, 1997; Debarbieux, 1996; Martin, 1994). Dans le cadre de ce mémoire, nous avons retenu six formes de violence indiquées par la littérature spécialisée comme les plus fréquentes dans le milieu scolaire (Barrère, 2003 ; Yu, 2001 ; Debarbieux, 1999) : la violence verbale, l'indiscipline, les incivilités, la violence psychologique et physique et la violence indirecte. Bien que les catégories retenues ne soient pas mutuellement exclusives, il nous semble qu'elles permettent l'inventaire le plus complet des formes et comportements de violence scolaire.

(a) La violence verbale est la forme de violence la plus fréquente perçue par les adultes et les jeunes (Debarbieux, 1996). Chez les élèves, elle s'exprime par (a) des injures et des insultes destinées aux pairs (Beaulieu, 2007, cité dans Dion-Viens, 2009) et (b) par des bavardages, cris, injures et propos impolis et vexatoires (Casanova, 2000) à l'intention du personnel de l'école. De plus, elle peut accompagner d'autres manifestations de la violence scolaire, comme l'indiscipline, les incivilités, la violence indirecte, etc.

(b) L'indiscipline

Prairat (2003) conçoit l'indiscipline comme étant « un rapport relâché, distendu, flottant, aux normes et aux rituels constitutifs de l'ordre scolaire » (p. 7). Selon l'Office québécois de la langue française (1973), l'indiscipline se caractérise, dans le contexte éducatif, par le « comportement d'un élève troublant le travail de ses condisciples ou du professeur ». Parmi les formes de manifestation concrètes de l'indiscipline, on peut citer : bruits de fond, bavardages, interpellations à haute voix, plaisanteries déplacées, refus de se mettre au travail. Phénomène relatif, l'indiscipline constitue une notion plutôt ambiguë, son évaluation étant dépendante des interprétations et des perceptions des individus et des milieux.

(c) Les incivilités

Définies comme « des atteintes quotidiennes au droit de chacun de voir sa personne respectée : paroles blessantes, grossièretés diverses, bousculades, interpellations, humiliations, racisme ouvert ou diffus » (Charlot, cité dans Charlot et Émin, 1997, p. 5), les incivilités représentent une des formes de violence dominante en milieu scolaire (Debarbieux, 1996). Difficilement quantifiables, elles comptent un ensemble de manifestations de troubles ou d'inconduites qui, répétées, induisent un sentiment de non-respect (Blaya et Debarbieux, 2000 ; Roché, 1993) et contribuent au climat d'indiscipline et de tension que l'on rencontre fréquemment dans l'école (Coslin, 2006).

(d) La violence psychologique, appelée parfois **cruauté mentale ou harcèlement psychologique**, se caractérise par l'adoption d'attitudes et de propos ayant pour objectif de dénigrer une personne par les marques et les blessures laissées chez la victime (Poudrette, 2000). Selon Stevens (1996), tout acte de violence comprend des composants de la violence psychologique, parce que toute forme de violence subie cause chez la victime des conséquences psychologiques. Le terme harcèlement, connu aussi sous l'appellation d'intimidation et de maltraitance, renvoie, en milieu scolaire, à l'agressivité, à la répétition, aux rapports de domination de l'agresseur envers la victime, à l'abus de pouvoir, à l'intention de nuire ainsi qu'à la durée à long terme des comportements (Olweus, 1996). Le harcèlement à l'école constitue le sujet de plusieurs recherches liées à la violence scolaire : Blaya (2006), Rigby (2002), Smith (2001), Smith et Sharp (1994), etc. Il y a trois dimensions qui caractérisent la violence psychologique : le pouvoir, la fréquence, et la nature des agressions (Olweus, 1999). Cela veut dire que la victime, le sujet le plus vulnérable, supporte fréquemment l'abus de pouvoir (qui peut être de nature physique, verbale ou psychologique) de la part du sujet plus puissant.

(e) La violence physique

Assez fréquente dans le milieu scolaire, la violence physique, rarement dirigée envers les enseignants, est pratiquée dans les espaces de passage (la cour, les escaliers de l'école, etc.), et d'habitude hors de la surveillance des adultes (Debarbieux, 1999). Parmi les comportements de violence physique des élèves on peut énumérer ceux qui se fâchent et se bagarrent avec les autres, attaquent physiquement ou brutalisent, mordent, donnent des coups de pieds aux autres (Paquin, 2006), volent, claquent la porte, détruisent le mobilier, etc. (Liiceanu, 2008). Galand et al. (2004) élargissent cette liste en utilisant le terme d'*atteintes physiques*, qui regroupe le rançonnement, les menaces avec objets ou armes, les coups et les attouchements ou actes sexuels non désirés. Selon

Lorrain (2003), le rançonnement consiste dans « la dévalorisation d'autrui, la domination de l'autre, par des menaces sourdes. » (p. 30).

(f) La violence indirecte

Barrère (2003) regroupe les incidents et conflits auxquels les enseignants sont confrontés dans leurs classes en trois catégories : ceux qui ont pour motif un verdict scolaire (note, appréciation), ceux qui ont pour motifs les modalités de l'autorité (sanctions, manières de dire et de faire de l'enseignant pour rétablir l'ordre au sein de la classe) et ceux qui ont lieu au sein de la vie juvénile (confrontations d'élèves). Ces derniers représentent, à côté du sentiment d'avoir en face d'eux des enfants « qui ne se laissent pas toucher » (Coslin, 2009), des formes de violence indirecte auxquelles les enseignants doivent faire face.

En analysant différentes formes de violence scolaire dans des classes difficiles, Debarbieux (1999) remarquait que la violence n'est pas nécessairement l'agression dirigée : elle est plutôt un produit subjectif, ressenti comme tel par celui qui en souffre. Une liste de comportements des élèves qui ne tiennent pas du registre des agressions dirigées, mais qui sont perçus par les enseignants comme des formes de violence scolaire (indirecte) compte : l'ennui en classe, l'apathie, la consommation de cannabis, l'absence d'intérêt pour l'école (Debarbieux, 1999), l'absentéisme (Galand, 2004). En ajoutant à cette liste les formes de violence indirecte plus graves comme les atteintes contre les biens des personnes, les calomnies, ne pas communiquer, etc., on obtient une image de l'amplitude de la violence indirecte que les enseignants subissent à l'école (Martin, 1994).

Cet inventaire rapide pourrait conduire à la conclusion que les formes de violence scolaire vécues par les enseignants d'une manière directe ou indirecte ne sont pas très graves (Feder *et al.*, 2007 ; Yu, 2001). Mais, une étude menée par Galand *et al.* (2004) a mis en évidence que la principale source d'insécurité

et de dépression des enseignants est la fréquence, et non la gravité, des comportements violents de leurs élèves.

2.1.3 La violence scolaire au Québec et en Roumanie

La violence scolaire est un phénomène omniprésent dans tous les milieux scolaires : elle est «quelque chose de foncièrement subjectif : personne n'a le même niveau de tolérance, mais ce n'est pas une raison pour la banaliser» affirme Jeffrey dans une entrevue donnée en 2007 pour la revue Nouvelle CSQ. Nous voulons dresser dans cette section une image de la violence scolaire vécue par les enseignants québécois et roumains en termes de statistiques et des formes les plus rapportées par les enseignants, les journaux et différents organismes.

2.1.3.1 Violence scolaire au Québec

« De toutes les questions d'éducation, c'est celle de la violence qui préoccupe le plus les Canadiens, plus encore que celle des normes scolaires » (MacDougall, 1993, p.1). Voici quelques données sur la violence scolaire au Québec qui peuvent justifier cette préoccupation :

(a) Selon une enquête sur la violence dans les écoles publiques québécoises, 40 % des enseignants du secondaire ont été, pendant l'année scolaire 2003, victimes, au moins une fois, d'insultes, 28 % de menaces et 5% d'agressions physiques de la part d'un élève, et plus de 8 % d'entre eux, ont été victimes d'insultes et de menaces à plusieurs reprises (Ktourza, 2005).

(b) L'étude menée par Jeffrey et Sun au cours des années 2003-2004 dans 200 écoles québécoises, auprès de 529 enseignants de quatre ans d'expérience et moins, permet les conclusions suivantes concernant les comportements de violence vécus par les enseignants de la part des élèves : 90% ont subi au moins une fois de la violence verbale; 35% au moins une fois

un événement de violence physique; 34% au moins une fois de la violence contre leurs biens et 47% des enseignants ont été au moins une fois victimes de violence à caractère sexuel (Jeffrey, 2007).

(c) Chantelois (2008) dans son article « *Violence en milieu scolaire : un mal de vivre?*, paru dans le quotidien *La Presse*, fait référence aux données relatives à la violence scolaire rapportées par l'Alliance des professeurs de Montréal. Ces données montrent que (a) sur les 154 actes violents recensés en 2006-2007 dans des classes du primaire, une dizaine ont éclaté en maternelle et (b) 77% des actes d'agression physique, rapportés à l'Alliance au cours de la même année, étaient au primaire et 38% au secondaire. En faisant référence aux taux plus bas de pourcentage des comportements de violence enregistrés au niveau secondaire, la présidente de l'Alliance des professeurs de Montréal remarquait que les enseignantes de secondaire sont moins portées à dénoncer la violence dont elles sont victimes que les enseignantes de primaire.

On peut tirer trois conclusions de ces données: (a) les élèves exercent plus souvent de la violence verbale que d'autres formes contre leurs enseignants; (b) le pourcentage des enseignants québécois victimes de la violence des élèves est assez grand pour que le phénomène soit inquiétant et (c) la violence physique est un phénomène assez fréquent dans les écoles québécoises.

2.1.3.2 Violence scolaire en Roumanie

La violence subie par les enseignants roumains sera analysée à partir de trois sources : (a) une étude internationale réalisée en 2006 par L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), (b) deux écrits spécialisés et (c) une importante étude menée sous l'égide de l'UNICEF.

Selon la première source citée par Georgescu (2007) occupe la première place, d'un total de 37 pays participants à l'étude, relative au nombre d'enseignants

qui subissent des actes de violence. Les résultats des questionnaires remplis par les enseignants et par les élèves, indiquent que plus de 70% des élèves roumains justifient le sentiment de peur qu'ils vivent à l'école par la fréquence des actes de hooliganisme : plus souvent d'une fois par semaine. À leur tour, plus de la moitié des enseignants signalent des actes de violence pendant leurs cours ou sollicitent la protection pour leur propre sécurité ou pour celle de leurs élèves (Georgescu, 2007).

Nous avons retenu deux articles parus dans des revues roumaines spécialisées pour montrer la perception du phénomène de violence scolaire par les enseignants roumains: le premier est signé par Salavastru (2005) et l'autre, par Ilie-Bologa (2009). Les formes de violence les plus graves rapportées par les 149 enseignants participants à la recherche qui fait le sujet du premier article, sont la consommation des drogues et d'alcool, l'agression sexuelle des élèves par les pairs plus âgés et la violence physique entre élèves. Les menaces et les incivilités qui visent d'une façon directe les enseignants sont considérées des formes de violence moins graves. Les bruits de fond, l'indiscipline et le refus de se mettre au travail sont des formes classifiées moins graves que les incivilités. En revanche, dans le deuxième article, les bruits et les bavardages sont considérés comme les formes de violence les plus graves qui touchent les 250 enseignants participants à cette recherche sur la violence scolaire.

Un nombre de 1207 directeurs d'écoles du milieu urbain et rural, 148 enseignants, 627 élèves et 156 parents d'élèves ont participé à une étude nationale sur la violence scolaire menée sous l'égide de l'UNICEF, du Ministère roumain de l'Éducation et de l'Institut des Sciences de l'Éducation (Jigau et al., 2006). Les principaux aspects mis en évidence par cette étude sont : (a) la violence scolaire est un phénomène reconnu par tous les participants à l'étude; (b) les formes de violence les plus fréquentes vécues par les enseignants participants sont: l'absentéisme et l'indiscipline, le manque de réceptivité aux exigences des enseignants et le manque d'intérêt et de participation aux

activités d'apprentissages des élèves; (c) les élèves justifient ces comportements par le manque de professionnalisme de leurs enseignants; (d) les parents encouragent parfois les comportements de violence des élèves envers leurs enseignants et les considèrent comme des réactions justifiables face aux inégalités ressenties par les élèves dans les relations avec leurs enseignants.

Trois constats semblent pertinents pour notre recherche : (a) la violence scolaire touche tant les élèves roumains que leurs enseignants; (b) il y a de grandes différences concernant l'évaluation de la gravité des comportements violents parmi les enseignants roumains; (c) les élèves et les parents roumains, en justifiant la violence dirigées envers les enseignants, font référence aux compétences professionnelles des enseignants.

2.1.4 Les facteurs qui favorisent la violence scolaire chez les élèves

Pryzgodzki-Lionet et De Bosscher (2005) suggèrent que la violence scolaire peut être considérée comme le résultat de l'interaction de plusieurs « facteurs de risque », des facteurs qui augmentent la probabilité qu'un individu développe des comportements violents. Selon les deux auteures, ces facteurs se regroupent en trois catégories : a) personnels (dispositions génétiques particulières, troubles pathologiques, déficits cognitifs, genre, etc.) ; b) familiaux (l'incidence de la monoparentalité et de la séparation des parents, le manque et le style de supervision parentale, etc.) et c) socio-environnementaux (les inégalités préexistantes à l'insertion socio-économique et socioculturelle, l'insuffisance de ressources affectives et matérielles, le taux d'inactivité des parents, etc.).

2.1.4.1 Les facteurs personnels chez les élèves

La faiblesse des fonctions exécutives d'autocontrôle, le genre et l'âge de l'élève sont les facteurs personnels qui favorisent la violence scolaire retrouvés souvent dans la littérature spécialisée.

Selon Moffitt (1993), les fonctions exécutives incluent la programmation de séquences de comportements, l'auto-supervision, la conscience de soi et l'inhibition. Leblanc et Desbiens (2008) ajoutent d'autres fonctions exécutives d'autocontrôle (le raisonnement abstrait et la formation de concepts, la capacité d'attention et de concentration, l'anticipation et la planification, etc.) et associent la faiblesse de celles-ci aux troubles du comportement. La faiblesse de ces fonctions exécutives, en interaction avec la capacité de contrôle du comportement, augmente le risque que l'enfant manifeste des conduites violentes de nature réactive (Atkins, Stoff, Osborne et Brown, 1993 cités dans Leblanc et Desbiens, 2008). Les agressions réactives, qui surviennent à la suite d'une provocation ou d'un blocage dans la poursuite d'un objectif, s'expriment par la rage, la colère, les crises, etc. (Coie et Dodge, 1998 ; Price et Dodge, 1989, cités dans Leblanc et Desbiens, 2008).

En ce qui concerne le facteur du genre, Feder et al. (2007) soutiennent, à partir des données statistiques, que les garçons sont plus agressifs que les filles et que ces différences deviennent évidentes à partir de l'âge de 4 ans: 95% des crimes d'homicide aux États-Unis ont eu des auteurs de genre masculin. Par ailleurs, selon ces chercheurs, l'âge le plus violent est entre 15 -18 ans. Ils exemplifient les taquineries et l'intimidation comme des pratiques fréquentes entre les jeunes : à l'occasion d'un questionnaire appliqué en 1998, 81% des jeunes participants ont déclaré qu'ils les ont pratiquées, et 75% qu'ils en ont été victimes. La principale explication pour les comportements plus violents des garçons serait représentée par les pratiques concernant leur socialisation qui tiennent d'une idéologie masculine traditionnelle encourageant la

transformation des émotions vulnérables en agression et violence (Feder et al. (2007). Selon d'autres recherches les garçons seraient plus souvent victimes de la violence scolaire, probablement parce qu'ils seraient plus souvent impliqués dans des interactions agressives (Salavastru, 2005; Galand et al., 2004).

2.1.4.2 Les facteurs familiaux et socio-environnementaux

Nous examinerons de concert l'influence des facteurs familiaux et socio-environnementaux sur les comportements de violence des élèves, à cause de l'interférence qui ne permet pas de délimiter les frontières entre ceux-ci.

Le rôle du facteur parental sur les comportements violents des adolescents est analysé par Feder et al. (2007) sous différents angles : les relations parent-enfant, le niveau d'agressivité dans la famille des adolescents, les attitudes favorables envers les agressions, etc. Leblanc et Desbiens (2008) citent les recherches de Haapasalo et Tremblay (1994) qui ont identifié un effet direct d'un faible niveau d'éducation et du faible statut d'emploi des parents, du jeune âge de la mère à la naissance du premier enfant et de la structure de la famille sur le niveau d'agressivité des adolescents. Moss (2003) a fait une recherche qui montre que (a) selon les déclarations des parents, recueillies entre 1998-1999, environ 8% des enfants de 4 à 7 ans ont été témoins de comportements violents au foyer et (b) cette « participation indirecte à la violence » augmente le risque que ces enfants aient un comportement agressif à l'adolescence. Leblanc et Desbiens (2008) affirment que les relations familiales caractérisées par « la cohérence, la constance, l'amour, peu de punitions, une supervision efficace et une proximité émotionnelle, semblent surmonter les conditions économiques désavantageuses et susciter un faible risque de délinquance pour l'adolescent » (p. 111).

Feder et al. (2007) et Bowen et Desbiens (2004) parlent de l'influence des médias sur les comportements violents des adolescents : la télévision, par les nombreuses scènes violentes présentées, les jeux et la musique vidéo et l'Internet, à cause du contenu et des messages, favorisent ces comportements.

2.1.4.3 Les facteurs liés à l'école

Nous ne pouvons pas terminer cette liste de facteurs qui favorisent les comportements de violence scolaire sans parler de ceux liés à l'école. La littérature spécialisée relève en particulier quatre facteurs : la présence des élèves en besoins spéciaux dans les classes régulières, l'échec scolaire, les relations enseignant-élèves et les caractéristiques de l'école.

Abebe et Assegedetch (2007) incluent parmi les contextes qui favorisent les comportements agressifs, en plus du milieu familial, une formation lacunaire des enseignants en gestion de classe dans le contexte de comportements perturbateurs et de l'intégration des élèves aux besoins spéciaux au régulier sans une préparation réelle des enseignants. Les chercheurs affirment que ces élèves, à cause de leurs problèmes émotionnels et de comportement, contribuent le plus à la frustration des enseignants.

Il y a une relation directe entre la violence scolaire et l'échec scolaire : face à l'échec scolaire, les attentes et les espoirs investis dans l'institution scolaire deviennent souvent source de frustration. Le résultat réside dans un enchaînement de comportements allant du refus de l'institution, qui se manifeste par des actes de dégradation et autres incivilités, à l'absentéisme scolaire (Perrenoud, 1998 a). Considéré par les enseignants comme « un attardé », un « sous-doué », un « incapable », l'élève en situation d'échec « intériorise ces stigmates d'infériorité, stigmates qui auront pour effet de légitimer aux yeux de tous et même aux siens, son état d'infériorité sociale »

(Carra, 2004, p. 267). Selon la même auteure, les sentiments d'échec et d'humiliation contribuent à la production des violences anti-scolaires; « ces dernières apparaissent comme des réponses à la violence symbolique exacerbée par un ensemble des pratiques discriminatoires à l'œuvre dans la société et qui traverse aussi l'école » (Carra, 2004, p.272).

Les relations enseignant-élèves représentent des composantes essentielles dans l'analyse des facteurs qui influencent les comportements violents des élèves. Vitaro, Dobkin, Gagnon et Leblanc (1994) considèrent qu'une gestion de classe basée sur une approche punitive et contrôlante favorise l'apparition des problèmes de comportement. Duhamel-Maples (1996) ajoute que les règles arbitraires et incohérentes, le mépris de la part des enseignants et des pairs favorisent également les comportements agressifs des élèves. Au contraire, les élèves qui estiment que les pratiques des enseignants visent le progrès personnel et que leurs interactions avec les enseignants sont respectueuses et équitables rapportent une attitude plus positive par rapport à leur scolarité (Galand, 2004). Ilie-Bologa (2009) soutient que l'attitude d'indifférence manifestée par certains enseignants envers leurs élèves favorise l'émergence ou le maintien de comportements agressifs chez ces derniers. Dans le même article, elle fait référence à une étude menée par Havarneau (2001) qui dresse une liste de comportements violents des enseignants envers leurs élèves : le cri, l'évaluation subjective, les offenses, les bagarres, un état de nervosité exagérée. Parmi les comportements réponses des élèves face à cette attitude, elle cite: le refus de communiquer avec les enseignants, l'indifférence envers les activités déroulées en classe et le développement d'une attitude hostile ou provocatrice.

Bowen et Desbiens (2004) dressent une longue liste des caractéristiques de l'école reliées à l'apparition et au développement des formes de violence: écoles situées dans un milieu urbain ou dans un quartier défavorisé socio-économiquement, où le taux de chômage ou de criminalité est plus haut que la moyenne nationale, écoles dont les élèves éprouvent des difficultés de réussite

scolaire, s'absentent souvent ou sont en grand majorité immigrés, écoles dans lesquelles les élèves proviennent en grande partie des familles déstructurées.

La recherche menée par Pryzgodzki-Lionet et De Bosscher (2005) a mis en évidence les facteurs qui augmentent le risque qu'un adolescent soit violent, les interactions entre les facteurs identifiés et les effets de ces interactions. La conclusion issue de cette recherche est que les facteurs qui favorisent la violence scolaire sont multiples et reliés entre eux par des effets cumulatifs et par des conséquences, ce qui explique les difficultés d'intervention.

2.1.5 Des conséquences de la violence scolaire chez les enseignants

Le traitement médiatique qui fait référence aux faits les plus spectaculaires construit une représentation sociale de la violence scolaire très éloignée de la réalité vécue au quotidien par les enseignants (Martin et al., 2004). En fait, d'autres formes de violence moins médiatisées (l'agitation, l'incivilité, la violence verbale, etc.) « participent de l'ordinaire des situations scolaires » (Martin et al., 2004, p.579) et engendrent des conséquences négatives. Nous allons en examiner trois: les comportements des enseignants en situation de charge émotionnelle, les conséquences des menaces de violence et l'épuisement professionnel.

2.1.5.1 Les comportements d'enseignants en situation de charge émotionnelle

Confronté à des événements scolaires perturbateurs comme la violence scolaire, le personnel éducatif mobilise des ressources qui donnent sens aux expériences vécues et influencent les comportements de réponse (Martin et al., 2004). Les chercheurs appellent « dynamiques cognitivo-émotionnelles », les interactions entre le sujet, qui mobilise des ressources cognitives, affectives et

comportementales issues des expériences passées, et les événements vécus. Ces dynamiques se trouvent à l'origine des comportements immédiats des enseignants à l'égard de la violence scolaire ; ce sont des comportements pris en état de charge émotionnelle, suite aux émotions, surtout négatives, issues des expériences de violence vécue.

Martin et al. (2004) ont mis en évidence quatre types de dynamiques développées par les professionnels éducatifs confrontés aux situations de violence auxquelles ils ont associé les cognitions et les réponses comportementales spécifiques :

(1) Articulées autour de la colère, issues de cognitions qui visent le contrôle de la situation, le respect des règles descriptives de type « il faut que » etc., qui peuvent générer un des comportements suivants : l'exclusion du lieu ou la sanction de l'élève ou la maîtrise de la situation de violence réussie par l'enseignant;

(2) Associées à la tristesse, la culpabilité et la lassitude, qui mettent en relief le besoin d'être apprécié et/ou reconnu et les sentiments que les situations de violence scolaire vécues provoquent au professionnel. Les discussions avec les auteurs, centrées sur les sentiments éprouvés suite à la violence subie, représentent les réponses comportementales prédominantes de la part du professionnel;

(3) Articulées autour de la peur et de l'anxiété, générées par des incertitudes et des doutes du professionnel concernant ses capacités à se débrouiller dans des situations de perturbation et associées à la recherche de support de la part des collègues et d'attribution de sanctions aux élèves ;

(4) Les dynamiques de dégoût ou de honte provoquent chez les enseignants des comportements d'ignorance de la violence scolaire; elles ont souvent l'origine dans des cognitions liées au besoin d'être approuvé ou accepté.

2.1.5.2 Les conséquences des menaces de violence

Les recherches menées par Roger & Kelloway (1997), Jolly (2002), Paty (2004) et Coslin (2009) ont mis en évidence des conséquences de l'expérience indirecte de la violence vécue par des personnes ayant entendu parler d'un incident négatif : (a) Hall et Spector (1991 cités dans Paty, 2004) suggèrent que les employés qui ont seulement décelé la menace d'une violence, ont souffert des conséquences pareilles à celles d'une « vraie victime »; (b) la peur de la victimisation peut être suffisante pour déclencher des réactions physiologiques, psychologiques ou en rapport avec le travail (Roger & Kelloway (1997) ; (c) le contact avec des personnes qui ont vécu des expériences de victimisation indirecte peut entraîner des traumatismes psychologiques chez les membres de l'équipe pédagogique par contagion (Horenstein & Voyron-Lemain, 1996 cités dans Paty, 2004); (d) le traumatisme qui survient parfois à la suite de la confrontation avec un événement menaçant regroupe les réminiscences (pensées liées à l'événement, cauchemars, etc.), des conduites d'évitement de tous les stimuli rappelant l'événement (lieux, gens, etc.), des réactions émotionnelles (désintérêt pour des activités habituelles, détachement vis-à-vis d'autrui, etc.) et neurovégétatives (troubles de sommeil, de la concentration, des accès de colère, de l'hypovigilance, etc) (Jolly 2002 et Coslin 2009). Les conséquences mentionnées par Jolly (2002) et Coslin (2009) sont des manifestations qui renvoient à l'épuisement professionnel, une des conséquences de la violence scolaire.

2.1.5.3 L'épuisement professionnel

L'épuisement professionnel des enseignants représente une des plus sévères conséquences à long terme de la violence scolaire. Il n'existe pas une définition de l'épuisement professionnel qui fasse l'unanimité, mais sa description par des

spécialistes (Goddard, O'Brien et Goddard, 2006; Dehon *et al.*, 2003; Will et Welko, 2002) fait référence à trois caractéristiques: (a) l'épuisement psychologique, (b) la dépersonnalisation, et (c) l'accomplissement personnel négatif.

L'épuisement psychologique est associé aux sentiments d'impuissance, de désespoir, de dépression, etc. Le sujet en état d'épuisement psychologique éprouve de la colère, de l'impatience, de l'irritabilité et manque de courtoisie envers les autres. Il se caractérise par un engagement professionnel faible et par un manque de tolérance à la frustration et d'intérêt pour les projets, soient-ils pédagogiques ou éducatifs (Lison et De Ketele, 2007; Duchesne *et al.*, 2005; Bandura, 2003). Un enseignant épuisé psychologiquement est surtout intéressé à justifier son manque d'initiative et d'intérêt et disposé à diminuer les exigences envers ses élèves (Duchesne *et al.*, 2005). Du point de vue psychique, il est caractérisé par des ressources émotionnelles limitées et par une rigidité qui l'empêche de se détacher de ses émotions. Les principaux symptômes physiques de cet état sont : un manque d'énergie, une fatigue chronique, une plus grande vulnérabilité à la maladie, etc. (Klusmann *et al.*, 2008; Will et Welko, 2002).

La dépersonnalisation est associée à un sentiment d'aliénation : le sujet atteint de dépersonnalisation adopte une attitude négative, impassible ou détachée de ses amis et de ses collègues de travail, de son travail et de la vie en général (Will et Welko, 2002).

L'accomplissement personnel négatif fait référence à un bas niveau d'auto-évaluation concernant l'efficacité et les performances au travail. Le sujet est marqué soit par la conviction que rien de ce qu'il a fait ou de ce qu'il va faire n'a une valeur authentique, soit par une attitude négative qui l'empêche de se juger soi-même et de juger les résultats de son travail d'une manière objective (Will et Welko, 2002).

Les dynamiques cognitivo-émotionnelles, les comportements spécifiques en situations des menaces de violence et l'épuisement professionnel représentent seulement trois exemples de conséquences de la violence scolaire vécue par les enseignants. Elles influencent tant l'état de bien-être et la santé des enseignants que la qualité de leur travail par des comportements et attitudes non-adéquats professionnellement : application de punitions, exclusion de l'activité, engagement professionnel plus faible, manque de tolérance à la frustration et d'intérêt pour les projets des écoles, etc. L'importance de la connaissance des conséquences de la violence tient en particulier d'un intérêt pratique: une fois les conséquences connues, les institutions habilitées peuvent intervenir par des activités spécifiques de développement professionnel et de soutien pour que les enseignants les surmontent.

2.2 La résilience éducationnelle

Dans cette section nous traiterons de la résilience comme processus mobilisé par les enseignants au sein de leur école afin de faire échec à la violence scolaire. Il convient de présenter l'état des connaissances sur la résilience, et sur la résilience éducationnelle en particulier. Pour cela, nous avons consulté des recherches et des recensions sur la résilience publiées dans les domaines de la psychologie et de l'éducation.

2.2.1 Définition du concept

Les définitions de la résilience véhiculées dans la littérature spécialisée mettent en évidence son caractère de construit, soit en termes de processus ou de capacité, soit en termes de résultat (Théorêt, 2005; Bobek, 2002). Selon Grotberg (1995), la résilience peut être définie comme la capacité d'une personne, d'un groupe ou d'une communauté de prospérer dans des

mauvaises situations de vie. Cette définition renvoie à l'habileté des sujets résilients placés en situations difficiles de canaliser leurs recherches et interventions vers leur mieux-être. Vanistendael et Lecomte (2000) renforcent l'idée d'évolution positive de la personne résiliente en soulignant que « la résilience humaine ne se limite pas à une attitude de résistance, elle permet la construction, voire la reconstruction » (p.19). Théorêt (2005) affirme que la définition la plus répandue de la résilience est celle de Masten, Best et Garmezy (1990) qui la conçoivent à la fois comme processus, capacité ou résultat, ce qui fait référence à l'adaptation efficace en dépit des circonstances de menace ou de défi. Dans le même article (p.634) sont cités Beauvais et Oetting (1999) qui associent la résilience à l'habileté à tolérer, à s'adapter ou à surmonter les crises de la vie.

La signification du concept de résilience ressort de l'intersection de deux conditions : d'abord celle du risque, la personne supporte une exposition chronique à la menace et à l'adversité dans un milieu à risque, et ensuite celle de l'adaptation positive. Cette dernière vise une amélioration soit des ressources sociales (la qualité des relations interpersonnelles prend une place privilégiée) ou professionnelles (compétences et aptitudes professionnelles, satisfaction et moral professionnel), soit des habiletés d'adaptation qui touchent les valeurs personnelles de l'enseignant : sens d'avancement, sens d'accomplissement, etc. (Théorêt, 2005 ; Mallow et Tawannah, 2007).

2.2.2. La résilience scolaire et la résilience éducationnelle

Traditionnellement, les recherches qui visent les difficultés d'adaptation d'une personne sont centrées sur les origines des problèmes. Cette approche met en évidence des points faibles de la personne et des facteurs individuels sous-jacents aux difficultés personnelles. Selon une autre vision les recherches sur la résilience se proposent d'identifier les facteurs qui favorisent l'adaptation de la personne dans des milieux adverses (Legros, 2004). C'est cette dernière vision que suppose notre approche de la résilience.

2.2.2.1 Les concepts de résilience et de résilience éducationnelle

Le concept de résilience a été emprunté au domaine de la science des matériaux où il signifie la propriété d'un matériau de reprendre la forme initiale, une fois que le stimulus responsable du changement a arrêté son action. On le retrouve dans le domaine éducationnel vers les années 1990 avec deux connotations : (a) la résilience scolaire, en faisant référence le plus souvent aux élèves et (b) la résilience éducationnelle, terme qui renvoie «à la résilience d'une équipe composée des enseignants, des membres de la direction, des autres employés tout comme à celle des élèves dans l'organisation scolaire » (Théorêt, 2005, p. 641). Construit positif, le concept de résilience éducationnelle aide à la compréhension du travail éducatif en milieu à risque et permet l'élaboration d'une intervention centrée sur la construction des compétences professionnelles par les professionnels de l'éducation au profit des élèves, dans une institution propre à les soutenir.

« Si la transposition de la résilience psychologique à la résilience scolaire est assimilée à un transfert de domaine de la résilience, à l'image de celui de la résilience familiale, la résilience éducationnelle implique un changement plus fondamental, par la référence à un nouvel objet résilient, qui transite de la personne vers le milieu, comme à un ensemble de systèmes qui la contient et la dépasse » (Théorêt, 2005, p. 641).

L'utilisation du terme résilience en éducation est reliée au risque et associée à l'échec et à l'abandon scolaire, à la toxicomanie et à la maltraitance des familles, au stress, à la déperdition et à l'épuisement professionnel. La notion de risque englobe autant la probabilité ou l'existence des événements négatifs que l'anticipation de ceux-ci (Théorêt, 2005). Le risque ne peut être cherché exclusivement ni dans l'individu, ni dans un seul système, il représente une conséquence des processus d'interaction entre l'individu et son milieu : l'école, groupe d'appartenance et la famille (Pianta et Walsh, 1998).

Il y a dans la littérature spécialisée tant des éloges (Bernshausen et Cunningham, 2001; Mayhew et Mayhew, 2001; Rigsby, 1994, cités dans *Théorêt, 2005*) que des critiques relatives à l'utilisation du concept de résilience dans le domaine de l'éducation.

Une des premières critiques appartient à Tarter et Vanyukov (1999) et cible les différences d'usage du concept dans les deux domaines d'appartenance: (a) le terme de résilience en sciences physiques fait référence à « une propriété mesurée en termes du temps et de l'ampleur par rapport au retour à la forme initiale » (Théorêt, 2005, p. 640), tandis qu'en sciences humaines, la résilience représente une résultante positive de la présence d'un stresser; (b) les humains sont des récepteurs actifs, à la différence des matériaux, qui valorisent l'expérience du stress pour le choix de la réponse au même stresser et pour la sélection de stimuli de l'environnement. Kaplan (1999) ajoute une autre critique : elle concerne l'identification des facteurs de protection qui mènent au développement de la résistance au stress. Le chercheur trouve qu'il y a toujours une difficulté à distinguer les qualités initiales de l'individu et les facteurs protecteurs qui mènent à un résultat positif sans faire une analyse longitudinale.

En dépit de toutes les critiques exprimées par rapport au concept de résilience, il y a des raisons qui plaident pour sa conservation dans le domaine éducationnel: (a) il recouvre une classe de phénomènes répandus et génère un courant fécond de recherches, ce qui est considéré la principale raison d'être d'un concept scientifique (Glantz et Sloboda, 1999); (b) en déplaçant l'accent de « l'enfermement automatique lié au handicap socioculturel et à la victimisation des personnes des milieux à risque ou défavorisée » (Théorêt, 2005, p. 644) vers l'évolution positive de celles-ci, il a une valeur sociale.

En réponse aux critiques sur le concept de résilience, Théorêt (2005) propose une analyse de la résilience éducationnelle à partir d'un modèle écologique, à notre opinion, le seul type de modèle capable d'associer les facteurs situés aux

différents niveaux de l'écosystème scolaire et de montrer la complexité des interactions entre ces facteurs.

2.2.2.2 Une approche écosystémique de la résilience éducationnelle

Voici les raisons de Théorêt (2005) pour le choix de la perspective écosystémique dans l'étude de la résilience : cette approche permet une analyse multicausale des interactions et conduit à une explication plurifactorielle de la résilience, en situant les facteurs de protection que l'individu développe dans le contexte où on les observe.

En respectant les principes de construction des systèmes écologiques et en leur associant les facteurs issus des recherches sur la résilience, on obtient un modèle préliminaire des influences sur la résilience éducationnelle qui prend en considération les enseignants, les élèves et les structures organisationnelles. C'est ce modèle écosystémique que nous voulons explorer plus avant et dont nous reprenons à l'Annexe 1.

Au centre du modèle écosystémique se trouvent les enseignants, placés dans la zone ontosystémique, caractérisés par des variables biopsychologiques, santé physique et psychologique et compétences personnelles. Cette position montre que la résilience de l'école passe d'abord par leur état de bien-être. C'est un état dont le développement est relié aux compétences personnelles et professionnelles, à la reconnaissance de l'efficacité sociale de la personne et de son activité, et au soutien social (Gendron, 2007).

Le niveau microsystémique est réservé aux activités et aux relations que les enseignants développent dans la classe. Ce sont les compétences professionnelles qui assurent la qualité de tout le processus d'enseignement-apprentissage : planification, prestation, gestion du groupe et des comportements inappropriés et évaluation de compétences acquises par les

élèves. L'accès aux savoirs pertinents, aux ressources matérielles et au développement professionnel favorisent davantage la qualité de l'activité enseignante, le sentiment d'autoefficacité et les satisfactions professionnelles de l'enseignant. Parmi les recherches menées sur les composantes de ce niveau qui n'ont pas été mentionnées dans nos travaux, nous voulons ajouter celles d'Imants (2003) et de Butler (2005). Dans sa recherche, Imants (2003) se préoccupe (a) du concept « d'apprentissage organisationnel » en relation avec la communauté professionnelle d'enseignants et les conditions offertes par les écoles et (b) du rapport existant entre ce type d'apprentissage et le développement professionnel des enseignants et l'amélioration de l'école. La recherche de Butler fait référence aux projets collaboratifs de développement professionnel qui engagent les enseignants dans un processus d'investigation comme moyen de changement des pratiques. L'apprentissage collaboratif privilégie (a) une réflexion collective, dans des équipes pluridisciplinaires ou mixtes (enseignants-chercheurs), sur les buts de l'activité et sur les pratiques déjà mises en œuvre et (b) la révision à la fois des cadres théoriques et des stratégies pédagogiques des enseignants participants.

Sur le palier mésosystémique, on retrouve les relations des enseignants avec (a) les collègues du même niveau ou de même discipline; (b) la direction de l'école et (c) les parents des élèves, la communauté et les organismes périscolaires du quartier. La présence et la qualité de ces relations renforcent le sentiment d'efficacité collective et l'état de bien-être des enseignants. Les recherches menées par Théorêt, Garon, Hrimech et Carpentier (2006) et par Gingras et Mukamurera (2008) mettent en évidence l'importance de ces relations dans deux contextes différents. Théorêt et al. (2006) font une analyse des discours des enseignants résilients qui révèlent l'importance que ceux-ci attribuent aux relations sociales dans le milieu de travail et à la collégialité, vues comme composantes essentielles dans une culture de collaboration où les collègues sont une source précieuse de soutien. Gingras et Mukamurera (2008) dressent un inventaire des conséquences négatives de la précarité professionnelle sur le processus d'insertion des jeunes enseignants dans

l'école, la qualité du travail et le développement professionnel des enseignants débutants.

Le niveau exosystémique fait référence aux pouvoirs et aux décisions étatiques : les réformes, la formation initiale et continue des maîtres offerte par les universités, etc. Les décisions qui viennent de ce niveau, situées en dehors du contrôle direct de l'individu, influencent son trajet professionnel. Nous avons choisi trois recherches qui peuvent exemplifier comment les décisions qui viennent de ce niveau peuvent influencer la profession enseignante : (a) celle de Pelletier et Jutras (2008) qui affirment que, afin que les futurs enseignants maîtrisent la compétence d'improvisation dans la gestion de situations imprévues survenues dans la classe, compétence qui diminuera le taux d'épuisement professionnel, les universités doivent mettre en pratique des stratégies d'entraînement à cette compétence; (b) celle de Symbagoye (2008) qui voit l'apport positif des stages organisés par les universités pour les futurs enseignants sur leur savoir professionnel par rapport à trois catégories d'apprentissages : relatifs à l'acte d'enseigner, aux ressources mobilisées et aux pratique d'enseignement et (c) celle menée par Marcel (2005) qui montre comment la mise en pratique d'une loi (la loi d'orientation pour l'éducation donnée par le Ministère français de l'éducation en 1989) a influencé le travail enseignant.

Les composantes du dernier niveau, le niveau macrosystémique qui compte l'idéologie et les valeurs d'une société et les modèles ou théories personnelles auxquels les enseignants adhèrent, touchent non seulement les enseignants; elles touchent tous les niveaux du système d'enseignement d'un pays et tous les acteurs concernés par l'éducation.

Pour montrer l'importance de l'idéologie professionnelle des enseignants sur la perception des changements imposés par de nouvelles visions sur le processus éducatif venues des ministères, nous citons la recherche menée par Lessard, Kamanzi et Larochelle (2008). La recherche se penche (a) sur la façon dont les directions d'école et les enseignants canadiens du primaire et du secondaire

perçoivent l'impact des politiques éducatives des dernières décennies par rapport à leurs tâches professionnelles et aux aspects liés au fonctionnement des systèmes éducatifs canadiens et (b) sur la disponibilité de la direction et des enseignants à s'engager dans un changement induit par ces politiques.

Partagée par le groupe professionnel, l'idéologie professionnelle constitue une marque identitaire qui « sert de justification aux revendications du groupe ou de fondement à la résistance à des évolutions perçues comme contraires aux valeurs et aux intérêts du groupe » (Lessard *et al.*, 2008, p.98). C'est à partir de l'idéologie professionnelle qu'on peut expliquer les divergences de perception, issues de la recherche, des chefs d'établissement et des enseignants concernant les effets actuels et futurs de récentes politiques éducatives : (a) les directeurs qui ont, par leur fonction, le devoir d'assurer l'application de ces politiques dans leurs écoles, manifestent plutôt une ambivalence entre la perception des effets immédiats et les attentes ; (b) chez les enseignants, moins enthousiastes à s'engager sur la voie d'un changement induit par les nouvelles politiques éducatives, prédomine une attitude pessimiste à l'égard des effets immédiats et à long terme de ces politiques, argumentée par une crainte de perte de l'autonomie professionnelle.

La présence du chronosystème dans la structure du modèle indique l'importance du temps sur la récurrence des phénomènes d'adaptation : le temps de la carrière pour l'enseignant et le temps de la scolarisation pour l'élève. D'autre part, l'étude de la résilience des enseignants comme un processus qui survient dans le temps et dans la communauté éducationnelle pourrait devenir une trame de recherche pertinente.

Les avantages de l'inclusion du concept de résilience éducationnelle dans une perspective écologique sont : (a) on peut prendre en considération les avancées conceptuelles et empiriques de la recherche sur l'écologie et la résilience et (b) il permet l'émergence des relations entre les facteurs qui caractérisent différents niveaux de l'écosystème scolaire (Théorêt, 2005). Par exemple, le modèle suggère des liens entre les relations de soutien entre les

acteurs de l'école et l'accès des enseignants au perfectionnement des compétences professionnelles ou entre les expériences de travail et les compétences personnelles des enseignants, d'une part, et les interactions liées au développement professionnel et le pouvoir de décision concernant le curriculum, d'autre part.

2.2.3 Facteurs de développement de la résilience éducationnelle

La résilience n'est pas innée (Robinson, 2000); elle se construit par l'apprentissage des réponses adaptatives pendant l'exposition aux situations adverses et se nourrit de divers appuis sociaux externes qui développent les ressources internes personnelles et les habiletés interpersonnelles ou sociales (Hiew, 1998). Les appuis qui nous semblent les plus riches en contenu sont le sentiment d'efficacité individuelle et collective et les satisfactions professionnelles des enseignants.

2.2.3.1 Le rôle du sentiment d'autoefficacité

Le concept d'autoefficacité est issu de la théorie sociocognitive et fait référence à l'action de la personne sur elle-même (Bandura, 2003, p.xiii). Il exprime une croyance de la personne qui est le résultat d'une évaluation « relative à ses capacités d'organiser et de réaliser les activités demandées pour arriver aux performances visées» (Bandura, 1986, p.31). Cette auto-évaluation qui part des objectifs préétablis et des résultats anticipés résulte d'une réflexion sur l'efficacité des interventions de la personne dans son environnement. Il s'agit d'une évaluation qui associe les traits cognitifs personnels et le comportement de l'individu aux conditions environnementales dans lesquelles il évolue.

De la liste de ressources de l'autoefficacité proposée par Bandura (1986), les quatre suivantes se rapprochent fortement des intérêts de cette recherche :

La capacité de prévoyance, responsable de la majorité des comportements humains, qui renvoie à la capacité de chaque personne de se motiver et de réaliser les actions par anticipation des résultats.

Les capacités vicariantes se manifestent par les habiletés d'apprendre à partir de l'observation des autres personnes au cours de leurs actions. Elles sont particulièrement favorables aux personnes qui ont peu d'expérience ou des doutes par rapport à leurs capacités ou habiletés.

La capacité d'autorégulation se définit par le pouvoir de la personne de contrôler son comportement selon les standards individuels en jonction avec ceux sociaux et moraux imposés par la collectivité.

La capacité d'autoanalyse est influencée par la perception des habiletés et des traits personnels, et par la valeur et la signification personnelle et sociale attribuées à l'activité réalisée par l'individu. C'est cette perception qui réglera les comportements et les efforts déployés en concordance avec la performance visée. De plus, les réussites et les échecs vécus, l'observation des situations de succès et d'échec des autres, les exigences du collectif, les états physiologiques propres (nervosité, anxiété, émotions) influencent la capacité d'autoanalyse personnelle. Cette dernière, associée au pressentiment de réussite ou d'échec, influence à son tour la motivation de continuer ou d'abandonner et la capacité de se mobiliser pour réussir.

Un exemple éloquent du rôle du sentiment d'efficacité pédagogique des enseignants est celui donné par Bandura (2003, p.363) : (a) les enseignants ayant un sentiment élevé d'efficacité pédagogique font appel à toutes les ressources disponibles (techniques appropriées, engagement personnel et famille des élèves) pour atteindre les objectifs visés; (b) en revanche, ceux qui sont caractérisés par un faible sentiment d'efficacité pédagogique mettent l'accent sur le niveau sous-développé de la motivation et/ou de développement

intellectuel des élèves pour expliquer leur manque d'engagement professionnel. Ils abandonnent et critiquent facilement les élèves qui n'obtiennent pas les résultats attendus rapidement.

Par extension à l'activité enseignante, nous pouvons tirer les conclusions suivantes : (a) le sentiment d'efficacité pédagogique favorise une gestion de la classe efficace, grâce aux convictions individuelles des enseignants concernant leurs habiletés à planifier, à organiser et à accomplir les activités demandées afin d'atteindre les objectifs visés; (b) l'apprentissage par observation est bienvenu pour les débutants et les enseignants moins résilients; (c) pour influencer les comportements des enseignants, on doit intervenir sur les standards individuels et sur la vision relative à l'importance et à la valeur sociale de l'activité enseignante; (d) les rétroactions positives maintiennent le sentiment d'autoefficacité tout au long de la carrière enseignante et (e) le pressentiment de réussite ou d'échec professionnel déclenche des réactions qui affectent l'engagement et la motivation de continuer.

L'opinion positive partagée par tous les membres d'un groupe sur les habiletés de toute l'équipe et de chaque membre d'atteindre un niveau donné de réalisation, c'est l'essence de **l'efficacité collective** (Bandura, 2003). La confiance individuelle dans le pouvoir de produire collectivement des changements est une composante essentielle de l'efficacité collective (Bandura, 2003). Même si elle repose sur l'efficacité de chacun des membres, l'efficacité collective est plus qu'une somme d'efficacités individuelles : elle résulte des dynamiques coordonnées et interactives des membres du groupe. Les échecs des groupes dont les membres ressentent de l'efficacité individuelle peuvent être expliqués par des faibles relations au cours des activités (Bandura, 2003). Le même auteur propose des facteurs qui influencent positivement le sentiment d'efficacité collective des enseignants : (a) les succès antérieurs de l'équipe-école; (b) les expériences partagées qui permettent l'amélioration de la qualité du travail individuel; (c) les activités communes de planification, d'observation et d'évaluation du processus d'enseignement.

Goddard, Hoy et Hoy (2004) suggèrent le double caractère du sentiment d'efficacité collective : un niveau élevé du sentiment d'efficacité collective crée une pression sur chaque enseignant qui l'oblige à faire des efforts pour obtenir les meilleures performances personnelles et, en même temps, le soutient moralement dans des situations difficiles, empêchant ainsi une possible tendance d'abandon de la tâche.

Voici les conclusions de cette section que nous trouvons pertinentes : (a) le sentiment d'autoefficacité est conditionné par des ressources mobilisées et résulte d'une réflexion qui prend en considération des objectifs et des résultats des expériences similaires vécues par l'individu; (b) l'efficacité collective, sans être une somme d'efficacité individuelles, influence l'efficacité personnelle de chaque membre du groupe; c) il y a une relation entre le sentiment d'efficacité d'un enseignant et sa pratique professionnelle, ce qui influence tant sa satisfaction professionnelle que les comportements et les performances de ses élèves.

2.2.3.2 La satisfaction professionnelle des enseignants

Nous considérerons qu'il existe une relation directe entre le sentiment d'efficacité et la satisfaction professionnelle : le premier apporte plus de confiance dans les capacités personnelles à surmonter les difficultés, tandis que la dernière soutient le désir de faire appel à des nouvelles ressources et stratégies. C'est la raison pour laquelle nous percevons les satisfactions professionnelles, à côté du sentiment d'efficacité, comme un facteur important dans le développement de la résilience des enseignants.

Legendre (2005) définit la satisfaction au travail comme « un état émotif agréable qui résulte de l'évaluation que quelqu'un fait de son travail » (p.1202). Selon Francés (1995), « la satisfaction au travail est la somme des différences entre les aspirations et ce que les travailleurs rencontrent effectivement dans l'emploi » (p. 12). Les références mentionnées soulignent le caractère subjectif

du concept : il est associé à la fois aux désirs individuels et aux caractéristiques du travail.

Parmi les facteurs qui favorisent la satisfaction professionnelle des enseignants, l'engagement au travail est le plus proche de notre intérêt de recherche. Selon Reyes (1990, cité in Duchesne et al., 2005), les influences de l'engagement professionnel se manifestent tant sur la qualité du travail enseignant que sur les vécus émotionnels des enseignants :

« L'engagement au travail insuffle aux enseignants des valeurs qui les exhortent à travailler de façon productive et créative. Ces enseignants, qui se perçoivent « en mouvement », maintiennent leurs aspirations élevées, font preuve d'une estime de soi positive, travaillent fort, prennent des risques et demeurent engagés envers l'organisation, les collègues, les élèves et les matières dont ils sont responsables ». (p.500)

L'engagement professionnel des enseignants peut être caractérisé par trois dimensions, selon le modèle de Duchesne et al. (2005) : (a) **psychologique**, qui consiste en une attitude de confiance et d'acceptation des valeurs de l'école de la part de l'individu : celui-ci s'attache émotionnellement à l'organisation avec laquelle il s'identifie à partir du rôle qu'il y joue; (b) **sociale**, qui implique «les conditions de travail, les relations avec la direction de l'école et avec les collègues, ainsi que l'accès aux ressources organisationnelles » (Duchesne et al. 2005, p. 503) et le processus d'adaptation situationnelle qui oriente l'individu dans l'adoption des comportements et des attitudes correspondants au rôle joué ou souhaité (Becker, 1960); (c) **existentielle**, associée aux besoins d'épanouissement et au désir de réussite, centrée sur la valorisation du travail et de l'identité professionnelle (Morin,1996). C'est la relation que l'enseignant entretient avec sa profession et avec son école qui influence le niveau de son engagement et articule son évolution professionnelle (Kanter, 1968 cité dans Duchesne et al., 2005). Un enseignant engagé a des aspirations professionnelles élevées et l'intention de demeurer en carrière (Mayer, 2006). De plus, l'état de bien-être et l'engagement au travail sont des critères fondamentaux pour l'efficacité et la productivité des employés (Saks, 2006).

La recherche de Lison et De Ketele (2007) montre qu'il n'y a pas une relation linéaire entre le sentiment de satisfaction professionnelle vécue par les enseignants et l'intention de rester dans la carrière enseignante ou de faire à nouveau le même choix. Les chercheuses proposent un nouveau concept « le moral professionnel » de l'enseignant, qu'elles définissent « comme fonction du niveau global de satisfaction et de la persistance dans le choix professionnel si l'occasion leur était donnée de refaire le choix » (p. 184). Les dimensions fondamentales de ce concept sont l'orientation vers l'avenir et la référence au groupe (Brunet, Dupont et Lambotte, 1991 cités dans Lison et De Ketele, 2007). Selon les chercheuses, c'est l'orientation vers l'avenir qui explique comment les professionnels insatisfaits d'une situation conjoncturelle vécue mais ayant la conviction qu'ils doivent et peuvent transformer l'environnement agissent dans le but de le transformer.

Dans ces conditions, la satisfaction professionnelle et son « successeur », le moral professionnel nous semblent des dimensions de l'enseignant résilient qui mobilise ses ressources dans le but d'identifier des stratégies adéquates d'adaptation. Parker et Martin (2009) caractérisent les stratégies d'adaptation comme des cibles fondamentales d'intervention pour la protection des enseignants contre les effets négatifs reliés aux tâches complexes ou indésirables et dans la préservation du sentiment de bien-être. La résilience pourrait englober de telles stratégies d'adaptation (Théorêt, 2005).

2.2.4 Ressources de la résilience éducationnelle

La promotion de la résilience chez les enseignants se justifie par plusieurs raisons dont l'exacerbation des problèmes générés par la violence scolaire paraît parmi les plus pertinentes (Bowen et Desbiens, 2004; Galand et al., 2004; Turcotte et Lamonde, 2004). Notre intérêt de recherche porte sur l'identification de ressources de la résilience qui permettent aux enseignants de surmonter la violence scolaire, c'est-à-dire des ressources qui permettent aux enseignants ordinaires de devenir des enseignants résilients. Le portrait de

l'enseignant résilient met en relief les compétences suivantes : (1) la maîtrise de la gestion de classe dans un « environnement où les objectifs sont clairement communiqués et la rétroaction disponible pour des tâches significatives » et (2) la mise en place de relations sociales positives avec les collègues et la direction de l'école (Théorêt et al., 2006, p. 593). Ce sont les compétences professionnelles des enseignants auxquelles nous sommes arrivées en regroupant des compétences existantes dans les deux référentiels analysés (québécois et roumain) et sur lesquelles nous développerons notre méthode que nous allons décortiquer par la suite.

2.2.4.1 La gestion de la classe

La signification du concept «gestion de la classe» a été élargie progressivement de celle de contrôle disciplinaire à celle de climat propice à l'apprentissage (Léveillé et Dufour, 1999). Nault (1998) décrit la gestion de classe comme « l'ensemble des actes réfléchis et séquentiels que pose une enseignante ou un enseignant pour produire des apprentissages » (p.15). Léveillé et Dufour (1999) affirment que « une gestion de classe efficace ne porte pas uniquement sur la gestion disciplinaire de la classe, elle débute par une bonne planification de l'enseignement en fonction des besoins réels des élèves » (p. 529). Tant la description de la gestion de classe faite par Nault, que l'affirmation de Léveillé et Dufour, plaident pour l'encadrement des processus d'enseignement-apprentissage et de la gestion des comportements inappropriés des élèves dans une seule compétence : la gestion de la classe. Dans ces conditions, en parlant de gestion de la classe, on parle à la fois de gestion des comportements inappropriés et des stratégies d'enseignement-apprentissage. Même si nous adoptons cette vision globale relative à la gestion de la classe, au cours des entretiens nous ferons référence à chacune de ces dimensions (gestion des stratégies et gestion des comportements) pour éviter toute confusion d'interprétation de la part des enseignants.

Un inventaire des recherches sur la gestion de la classe fait par Léveillé et Dufour (1999) a mis en évidence des relations significatives entre la gestion de classe et une variété de retombées qui visent tant les enseignants (l'efficacité personnelle et leur satisfaction au travail) que les élèves (leurs réussites, attitudes et comportements ainsi que leur santé mentale). Une gestion efficiente de classe améliore la qualité de l'activité et la qualité de la vie des enseignants en exercice, surtout au niveau secondaire.

Il y a plusieurs raisons qui justifient la nécessité de la maîtrise de gestion de la classe au niveau de l'enseignement secondaire: (a) «les changements que vivent les jeunes à l'adolescence ont toujours rendu la conduite de classe, à cette période de vie, plus ardue» (Conseil supérieur de l'éducation, 1995, p. 6); (b) la réflexion sur la gestion de classe «est un moyen qui peut contribuer à faire reculer les frontières du décrochage et à favoriser la réussite scolaire» (Conseil supérieur de l'éducation, 1995, résumé); (c) les besoins distincts des élèves de secondaire, qui subissent des changements physiques, intellectuels et motivationnels (Léveillé et Dufour, 1999); (d) la diversité culturelle des élèves d'une classe, qui fait ressortir plus arduement à cet âge la diversité de valeurs, de traditions et de mentalités (Léveillé et Dufour, 1999); (e) l'existence de jeunes en difficulté d'apprentissage et de jeunes victimes de la pauvreté ou ayant des difficultés d'ordre affectif et familial qui demandent des stratégies d'enseignement-apprentissage plus diversifiées qu'au niveau primaire (Léveillé et Dufour, 1999); (f) l'existence d'élèves avec des problèmes de comportement qui demandent une attention particulière (Skaalvik et Skaalvik, 2007); (g) la diversité des programmes à couvrir par les enseignants de secondaire, qui fait que l'organisation des activités d'enseignement est plus exigeante et plus diversifiée (Léveillé et Dufour, 1999); (h) le nombre de groupes d'élèves que l'enseignant rencontre joint à la fréquence des moments passés ensemble influence les relations élèves-enseignant, pas toujours d'une façon favorable (Léveillé et Dufour, 1999); (i) le niveau de développement des adolescents n'est pas uniforme dans le plan cognitif, le système de valeurs et l'identité morale, ce qui demande une compréhension spéciale des comportements des adolescents

de la part des enseignants (Robinson, 2000); (j) l'intérêt particulier manifesté pour les groupes d'appartenance en parallèle avec une décroissance de la dépendance face aux adultes modifie aussi les comportements des élèves de secondaire, d'une manière pas facile à gérer par les enseignants (James, 1986 cité dans Léveillé et Dufour, 1999).

Tous ces arguments portent vers la conclusion que « la gestion de classe paraît devoir être considérée comme une compétence situationnelle qui requiert de l'enseignant des capacités d'adaptation continue » (Nault et Fjalkow, 1999, p.463).

2.4.4.2 La collaboration professionnelle

Nous avons déjà mis en évidence l'importance de la compétence des enseignants d'établir des relations professionnelles en particulier dans les sections 2.2.2.2 et 2.2.3.1 Voici deux conclusions issues de ces sections qui soulignent l'impact de ces relations sur l'état de bien-être des enseignants et sur la qualité de leur travail: (a) les relations sociales positives dans le milieu de travail représentent d'importantes sources de renforcement et de soutien et (b) le sentiment d'efficacité collective repose sur la confiance individuelle dans « le pouvoir » de l'équipe à mobiliser des dynamiques coordonnées et interactives entre les membres du groupe pour atteindre les objectifs établis.

Parmi les conséquences générées par le manque de relations de collaboration ou par les relations déficitaires des enseignants avec d'autres acteurs du processus d'éducation on peut citer : (a) les sentiments de solitude face aux problèmes liés à la profession et de non-appartenance au collectif (Jeffrey et Sun, 2006) ; (b) le sentiment d'incompétence et/ou de personne non-désirée en école induit par le manque de soutien de la part de la direction de l'école (Brindhu et Sudheshkumar, 2006; Jeffrey et Sun, 2006) ; (c) les doutes concernant l'efficacité personnelle et les états d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation générés, d'une part, par les conflits avec les parents et

entre les enseignants et, d'autre part, par la nécessité de se plier aux contraintes qu'ils n'approuvent pas toujours (Skaalvik et Skaalvik, 2007) ; (d) trop de temps investi dans la construction des relations de confiance avec les élèves et leurs parents, caractérisées à la fois par la fermeté et par la flexibilité, la sincérité, l'ouverture et le respect pour la personnalité d'autrui (Taylor et al., 2005).

En conclusion, la collaboration professionnelle est une compétence des enseignants qui consiste à initier et à entretenir des relations avec tous les acteurs du milieu éducatif dont les conséquences sont positives pour eux et pour le milieu.

Donc, l'enseignant résilient maîtrise une gestion efficiente des comportements inappropriés des élèves et des stratégies d'enseignement personnalisées, selon les besoins de ses élèves, collabore avec les professionnels du domaine éducatif et vit un sentiment d'efficacité et des satisfactions professionnelles.

2.3 Relation entre les concepts

Dans les chapitres antérieurs, nous avons présenté la complexité du phénomène de violence scolaire et établi les concepts nécessaires à l'approfondissement des connaissances concernant les facteurs et les ressources de développement de la résilience chez les enseignants qui ont vécu au moins une forme de violence scolaire. Dans la section qui suit, nous examinerons comment ces concepts et les variables identifiées se relient et s'influencent réciproquement, à l'aide d'une carte conceptuelle. La carte que nous proposons montre deux manières différentes de réagir face aux comportements violents des élèves. Ces deux manières portent vers deux

résultats opposés, soit le profil de résilience, soit le profil d'épuisement professionnel.

La lecture de cette figure doit partir de l'enseignant en situation de victime directe ou indirecte des comportements violents des élèves, déclenchés par des facteurs de risque. Chaque enseignant perçoit la gravité des comportements de violence vécus d'une manière subjective influencée, entre autres raisons, par sa culture et des expériences similaires vécues. Suite à ces perceptions, les victimes développent un état de charge émotionnelle, surtout négative, qui accompagne ses comportements immédiats.

Il y a deux façons de réagir envers les comportements violents des élèves : (1) soit les enseignants adoptent des comportements non-réfléchis, suite à l'état de charge émotionnelle vécue, (2) soit les enseignants mobilisent des compétences professionnelles, qui déterminent une gestion efficace des comportements inappropriés des élèves, le choix de stratégies d'enseignement-apprentissage personnalisées et le développement de relations de collaboration professionnelle, pour surmonter la situation, ce qui le porte vers les sentiments d'efficacité et de satisfaction professionnelle.

Deux façons si différentes de réagir ne peuvent conduire qu'à deux résultats totalement opposés : (a) soit vers l'épuisement professionnel, qui touche les enseignants mécontents de leurs interventions immédiates et à long terme auprès des élèves, (b) soit vers les sentiments d'efficacité et de satisfaction professionnelle, des attributs de l'enseignant résilient.

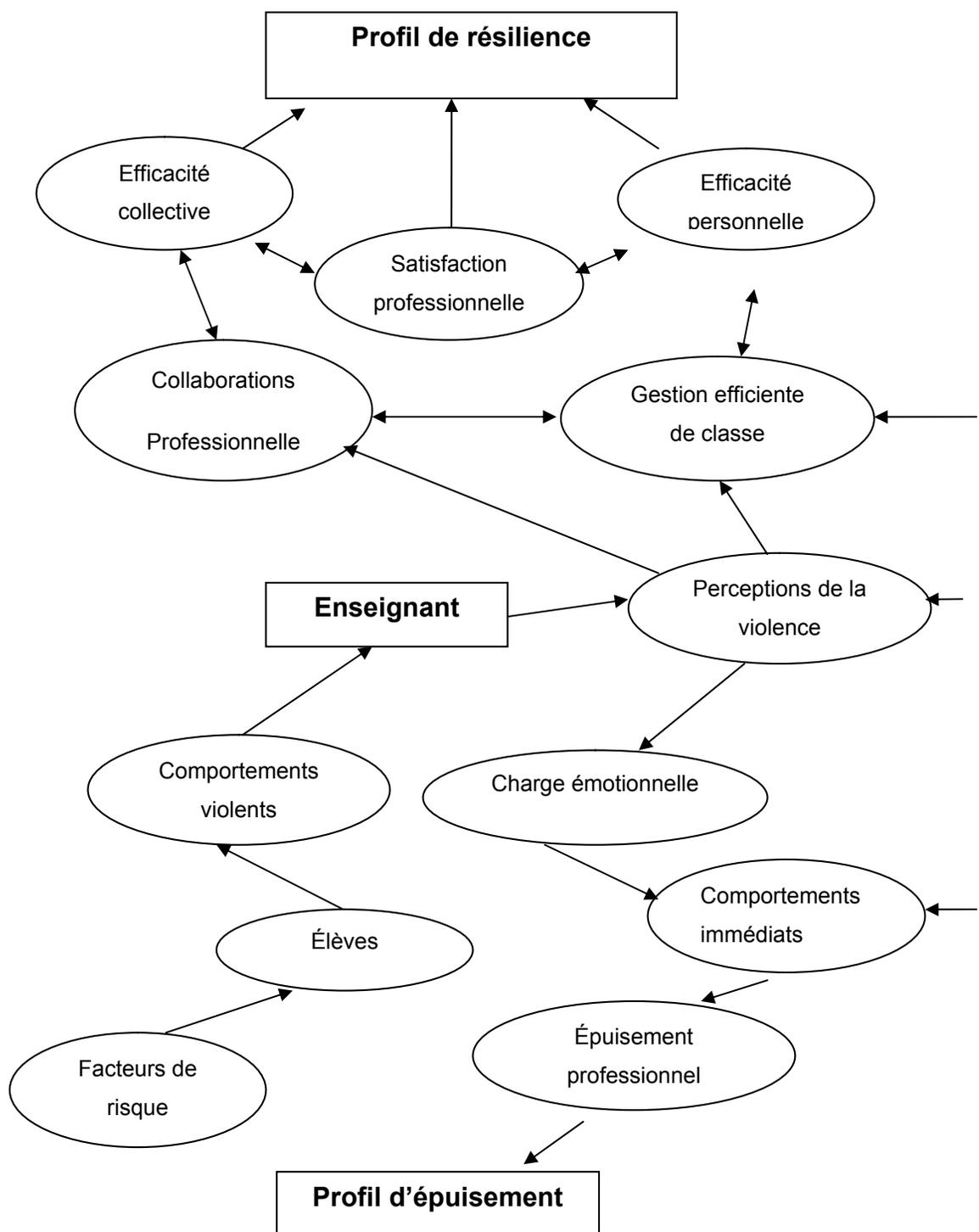


Figure 2 : Figure conceptuelle sur la résilience des enseignants confrontés à la violence scolaire

2.4 La pertinence de la recherche

Nous soutenons la pertinence de cette recherche par trois arguments : (1) la littérature spécialisée indique que les comportements violents des élèves influencent les comportements et l'état de bien-être des enseignants qui les vivent en qualité de victimes ou de témoins; (2) la résilience représente la réponse adéquate pour faire face aux conséquences de la violence scolaire et enfin, le système des valeurs culturelles peut influencer l'interprétation des comportements violents des élèves et (3) les ressources que les enseignants québécois et roumains mettent en œuvre pour le développement de la résilience.

(1) La violence scolaire est un phénomène réel, plus ou moins répandu dans tous les systèmes contemporains d'enseignement (Abebe et Assegedetch, 2007; Feder et al., 2007). Ses formes se sont multipliées et diversifiées au cours des années : aujourd'hui, on peut parler de violence orientée vers soi-même (suicides, consommation de drogues et d'alcool, automutilation) et des actes, plus ou moins violents, envers les autres (Feder et al., 2007; Yu, 2001).

Même si la violence scolaire n'est pas un phénomène récent, elle inquiète par ses conséquences. Notre recherche porte sur les conséquences des comportements de violence chez les enseignants, situés tant dans la posture de victimes que d'intervenants auprès des élèves impliqués dans des incidents violents, et sur les ressources mobilisées pour surmonter ces incidents.

L'épuisement professionnel des enseignants occupera une place privilégiée dans notre analyse comme une conséquence de la violence scolaire qui affecte la santé personnelle, l'efficacité du travail enseignant, les relations interpersonnelles et qui peut engendrer le décrochage.

Le grand nombre des enseignants touchés par l'épuisement professionnel à cause des comportements violents de leurs élèves (Dion-Viens, 2009 ; Jeffrey, 2007; Taylor *et al.*, 2005 ; Dufresne, 2004 ; Galand *et al.*, 2004) et le taux élevé de décrochage des enseignants à travers le monde (Jeffrey, 2006; Théorêt *et al.*, 2006) sont des réalités contemporaines que la résilience éducationnelle pourrait contribuer à enrayer.

(2) Constituée d'éléments de compétence, développée par la formation initiale, renforcée par le développement professionnel et soutenue par les interactions positives avec les collègues, la direction de l'école, les parents et les facteurs personnels de protection, la résilience est analysée dans la littérature spécialisée à la fois comme processus et comme résultat. En tant que processus, elle fait référence à la gestion de problèmes de la classe et à la mise en pratique de stratégies d'enseignement stimulantes et personnalisées, au sentiment d'efficacité et au moral professionnel des enseignants et à la réflexion sur les expériences vécues. Vue comme résultat, la résilience vise les réussites des enseignants qui travaillent dans des milieux à risque.

(3) Chaque pays met en pratique sa propre politique éducationnelle à partir de ses perspectives de développement social et économique et de ses valeurs culturelles. Dans le contexte de ces dernières, nous voulons savoir (a) comment les enseignants de deux groupes vivent et interprètent les comportements violents de leurs élèves et (b) comment ces perceptions influencent les comportements et les ressources mobilisées par les enseignants pour développer ou renforcer la résilience.

2.5 Question et objectifs de recherche

Étant donné les constats de la recherche sur la violence scolaire et la résilience éducationnelle et notre intérêt concernant l'importance des valeurs culturelles sur les perceptions de la violence scolaire chez les enseignants québécois et roumains, leurs comportements et les ressources mobilisées pour faire échec

aux comportements violents des élèves, nous formulons ainsi la question spécifique de recherche et les objectifs qui en découlent :

Quelles sont les ressources mobilisées par les enseignants qui leur permettent de surmonter la violence scolaire et de développer leur résilience?

Trois objectifs découlent de la question :

Identifier comment les enseignants de deux groupes nationaux perçoivent les comportements de violence de leurs élèves en rapport à la résilience

Identifier la contribution des compétences de gestion de la classe et de collaboration professionnelle au développement de la résilience éducationnelle

Identifier les liens qui existent entre les sentiments d'efficacité et de satisfaction professionnelle chez les enseignantes québécoises et roumaines et la résilience éducationnelle

C'est donc avec cette question de recherche en tête que nous aborderons le chapitre sur la méthode de la recherche.

Chapitre 3 : Méthode de recherche

Chapitre 3 : Méthode de recherche

Dans ce chapitre, nous décrivons la méthode utilisée pour obtenir des réponses à la question de recherche : « Quelles sont les ressources mobilisées par les enseignants qui leur permettent de surmonter la violence scolaire et de développer leur résilience? ». Cette description couvre les dimensions suivantes: (1) le type de recherche ainsi que les approches méthodologiques;(2) l'échantillonnage, les critères de sélection et le portrait des enseignants participants; (3) le mode et les instruments de collecte des données et (4) les méthodes et les étapes de l'analyse des données.

3.1 Type de recherche et approche méthodologique

Le désir d'acquérir des connaissances et de mieux comprendre les ressources qui mènent au développement de la résilience éducationnelle des enseignants des deux groupes nous a orientés vers une approche qualitative de type exploratoire.

Gauthier (2000) note que les recherches exploratoires abordent des thèmes sur lesquels « le chercheur n'est pas en mesure d'établir un portrait à partir des connaissances existantes » (p. 129). Puisque la littérature spécialisée consultée ne nous permet pas d'établir un portrait des ressources mobilisées par les enseignants pour surmonter la violence scolaire et pour développer leur résilience, la recherche exploratoire et une démarche qualitative nous semblent les plus indiquées. Cette option est en concordance avec les théories de Van der Maren (1995) qui affirme que l'approche qualitative « tente de se rapprocher au plus du monde intérieur, des représentations et de

l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques comme ils le sont en éducation» (p. 105).

De plus, nous avons pris en considération l'affirmation de Paillé et Mucchielli (2003) qui soutiennent que cette approche « permet au chercheur de s'adapter aux besoins issus du processus de recherche en respectant ses intentions » (p.105).

Une recherche exploratoire consiste dans la mise en pratique d'une démarche en trois phases : l'échantillonnage théorique, la collecte des données et l'analyse des données. Nous allons à présent décrire chacune de ces trois étapes.

3.2 L'échantillonnage et les critères de sélection des participants

L'échantillonnage des sujets a été fait à partir du choix raisonné ou théorique qui à la fois « permet d'identifier la représentativité des personnes et des situations en fonction de leur expérience de l'événement que l'on veut étudier » (Van der Maren, 1995, p. 396) et assure la pertinence par rapport à la question de recherche.

Les participantes sont des enseignantes québécoise et roumaines (5 enseignantes pour chaque groupe national, afin d'espérer une certaine saturation) ayant entre cinq et vingt-cinq ans d'expérience professionnelle, ce qui a permis de rassembler des enseignants qui ont complété l'insertion professionnelle. Les premiers entretiens ont eu lieu au Québec dans une école de la commission scolaire de Laval. À partir de cette particularité, nous avons cherché cinq enseignantes roumaines d'une seule école secondaire située dans une ville équivalente en termes du nombre d'habitants.

Voici les critères supplémentaires que nous avons respectés au cours du processus de recrutement des enseignants : (1) la taille de l'école : à partir des constats de Jeffrey (2007) qui affirme que les enseignants des écoles à grande taille sont plus exposés à la violence scolaire, nous avons interviewé des participantes provenant de deux écoles fréquentées par plus de 2000 élèves ; (2) l'âge des élèves des enseignantes participantes : toutes les enseignantes participantes enseignent à des élèves âgés de 13 à 16 ans ; (3) le statut des enseignantes : toutes les enseignantes ont le statut de permanence dans l'école ; (4) la correspondance entre l'ancienneté et de la discipline enseignée : nous avons pris en considération l'ancienneté dans la profession et la discipline enseignée par chaque enseignante québécoise comme critère de pairage des enseignantes roumaines participantes. Le tableau suivant décrit le profil professionnel des dix enseignantes interviewées.

Tableau 1. Profil des enseignantes interviewées :

Groupe	Cas	Expérience professionnelle	Ancienneté dans l'école	Discipline enseignée
Groupe 1 : les enseignantes roumaines	1	23 ans	12 ans	La langue maternelle (roumaine), les mathématiques et les sciences dans une classe de reprise
	2	25 ans	20 ans	L'anglais
	3	22 ans	13 ans	Orthopédagogue
	4	8 ans	5 ans	Français
	5	9 ans	6 ans	L'anglais
Groupe 2 : les enseignantes québécoises	6	23 ans	20 ans	L'anglais
	7	24 ans	12 ans	Orthopédagogue
	8	6 ans	2 ans	L'espagnol
	9	7 ans	5 ans	L'anglais
	10	22 ans	15 ans	La langue maternelle (français), les mathématiques, l'histoire et la culture religieuse dans une classe de reprise

3.3 La cueillette des données

Dans le cadre de l'étude, l'entretien de recherche individuel semi-dirigé a représenté l'instrument privilégié pour la cueillette des données. Ce type d'entretien comporte essentiellement des questions ouvertes qui « permettent à la personne interrogée de répondre elle-même dans ses propres mots, ne suggèrent pas des réponses, et évitent les effets d'encadrement » (Boutin, 1996, p. 119). Selon cet auteur, au cours des entretiens semi-dirigés, le rôle de l'intervieweur est celui de guide qui « contribue à la fabrication du discours du répondant » (Boutin, 1996, p. 121) par la reformulation des questions (si le répondant ne les comprend pas) ou en sollicitant des clarifications concernant les réponses reçues, s'il y a lieu. La formulation des questions orientées vers des thèmes précis (tels les comportements violents vécus, les émotions déclenchées par ceux-ci, etc.) évite que le participant s'écarte du sujet de recherche.

3.3.1 Déroulement de l'entretien

Le déroulement de l'entretien repose sur une relation de sincérité et de confiance réciproques chercheur-répondant. Van der Maren (1995) souligne l'importance d'un lien de confiance entre les deux acteurs de la recherche. Les solutions qu'il recommande consistent dans (a) des contacts téléphoniques initiés par le chercheur et (b) l'envoi d'un document explicatif qui contient les informations données par voie orale (le but et les objectifs de la recherche) et le genre des questions visées (ouvertes et orientées vers les expériences de violence vécues dans l'école et vers des stratégies mises en pratique par le sujet). Ces démarches touchent plusieurs objectifs : (a) le début de la relation de confiance basée sur le sentiment de valorisation vécu par le répondant et sur les attentes du chercheur relatives à la pertinence des informations, (b) l'accord concernant le lieu et l'heure de déroulement de l'entretien et (c) la

préparation du répondant pour l'entrevue et sa concentration sur la qualité des informations qu'il va offrir.

Nous avons mis en pratique des façons presque identiques d'aborder les enseignantes de deux groupes : les différences ont visé exclusivement les moyens de communication utilisés ; les étapes des deux démarches de cueillette des données et le déroulement des entrevues ont été les mêmes.

Pour le recrutement des enseignantes québécoises, une directrice adjointe d'une école secondaire de la commission scolaire de Laval a été contactée ; elle a dressé une liste des enseignantes que nous avons utilisée pour chercher des participantes. La première enseignante québécoise appelée pour l'entretien s'est montrée très intéressée et a demandé beaucoup d'informations à l'occasion du premier contact téléphonique.

Au cours de la conversation téléphonique, l'enseignante a reçu des informations concernant le thème et les objectifs de la recherche, le genre des questions et la durée de l'entretien. À la fin de la conversation, elle a exprimé son désir de participer à l'étude en tant que répondante et ont été établis le lieu, la journée et l'heure de l'entretien. Le formulaire de consentement a été signé à l'occasion de l'entretien. La rencontre avec les quatre autres enseignantes québécoises participantes a eu lieu à l'occasion de la première entrevue, à l'école des enseignantes.

Cela a été l'occasion de leur présenter le but et les objectifs de la recherche, la durée de l'entrevue et le genre de questions. Autrement dit, cette première rencontre a représenté le début d'une relation de confiance entre les enseignants et la chercheuse. Chaque enseignante québécoise a signé le formulaire de consentement avant l'entretien. Toutes les entrevues ont été menées en face à face. Une fois la transcription des discours terminée, elle a été envoyée chez chaque enseignante québécoise, par courrier électronique ; leurs interventions nous ont permis d'arriver à la forme finale de chaque transcription.

Le recrutement des enseignantes roumaines a été fait par voie téléphonique. Pour la préparation, le déroulement des interviews et les contacts postentretien tant par téléphone que par envoi de courriers électroniques et postaux ont été utilisés. En fait, trois contacts téléphoniques ont été établis et deux courriers postaux de même qu'un courrier électronique ont été envoyés à chaque enseignante roumaine.

Le premier contact téléphonique eut deux objectifs : informer les participantes sur le thème et la procédure de recherche et solliciter la participation de chaque enseignante en tant que répondante. Par le premier courrier postal a été envoyé chez chaque enseignante un document explicatif qui contenait les informations données par voie téléphonique et le formulaire de consentement.

Les entretiens ont été faits par voie téléphonique ; la transcription des réponses a été envoyée chez chaque enseignante roumaine par voie postale ; les interventions des enseignantes concernant cette transcription ont été obtenues par téléphone. Les conclusions issues de la recherche ont été envoyées par courrier électronique.

Au début de l'entretien, chacune des répondantes a été informée sur les clauses de confidentialité qui ont été fidèlement respectées au cours de la recherche et après la recherche. La durée moyenne des entrevues a été d'environ soixante minutes. Les entretiens avec les enseignantes québécoises ont eu lieu au mois de décembre 2009 et avec les roumaines au mois de janvier 2010.

3.3.2 Canevas d'entretien

À partir des concepts et des objectifs de la recherche, nous avons établi les questions des entretiens avec les enseignants. Au-delà des besoins découlant des objectifs celles-ci ont été harmonisées avec les variables et les concepts théoriques de la recherche.

Le tableau suivant montre cette triple relation: question – variable(s) – concept(s) théorique(s).

Tableau 2. Relations entre les questions, les variables et les concepts théoriques :

Question de l'entretien	Variable(s) associée(s)	Concept(s) théorique(s) de référence
1 Décrivez une expérience de violence scolaire vécue d'une manière directe ou en tant que témoin et qui vous a marqué Y en-a-t-il une autre dont vous vous souvenez, qui vous a marqué? À quelle fréquence diriez-vous vivre ce genre de situations?	Comportements violents Perception des comportements violents	Formes et comportements de violence directe et indirecte; Arguments pour la recherche comparative
Décrivez vos réactions immédiates lorsque surviennent ces situations	Comportements en situation de charge émotionnelle	Conséquences de la violence scolaire : comportements en situations de charge émotionnelle
3 Expliquez en détails, s'il vous plait, l'impact de ces expériences sur votre état de bien-être : émotions négatives, fatigues, affaiblissement, émotions positives, riposte et robustesse	Épuisement professionnel ou robustesse	Conséquences de la violence scolaire chez les enseignants
4 Donnez des exemples des facteurs qui, selon vous, ont favorisé les comportements violents que vous avez vécus/dont vous avez été témoin	Facteurs de violence scolaire	Facteurs qui favorisent la violence scolaire chez les élèves
5 Précisez, s'il vous plait, ce qui vous a aidé à surmonter les situations de violence scolaire et comment	Collaboration professionnelle	Compétences professionnelles; Efficacité collective
6 En vous référant à un comportement violent vécu qui vous a marqué pouvez-vous parler du sentiment d'efficacité ressenti au moment de l'intervention et à présent?	L'autoefficacité	Facteurs de développement de la résilience éducationnelle
7 Quelles stratégies jugez-vous les plus efficaces dans la gestion des comportements violents des élèves? Les appliquez-vous?	Gestion des comportements; Connaissance et comportement	Compétences professionnelles
8 Nommez et expliquez ce qui influence le choix de vos stratégies d'enseignement. Donnez des exemples, s'il vous plait	Stratégies d'enseignement	Compétences professionnelles
9 Quelles relations faites-vous entre les situations de violence scolaire vécues et votre satisfaction professionnelle?	Satisfactions professionnelles	Facteurs de développement de la résilience éducationnelle

3.4 L'analyse des données

Afin d'éviter le plus de biais possible, nous pensons à prendre en considération plusieurs précautions avant, pendant et après les entretiens.

En ce qui concerne le contrôle de la qualité et pour obtenir un éclairage sur la qualité des questions de l'entretien nous avons obtenu une validation de canevas d'entretien en consultant une spécialiste dans le domaine de l'éducation. Ensuite, afin de vérifier la signification que les enseignants donneront à nos questions et la possibilité d'obtenir le type de données escompté en utilisant les questions élaborées, nous avons testé la pertinence et la clarté des questions de l'entretien avec deux enseignants volontaires, soit une volontaire québécoise et une roumaine.

Les précautions essentielles que nous mettons de l'avant au cours de l'entretien sont : (a) éviter toute attitude d'approbation ou de désapprobation et éviter les commentaires lors des réponses; (b) laisser suffisamment de temps à l'interviewée pour répondre; (c) ne pas fournir de réponses à la place de l'interviewée et (d) respecter les règles de l'éthique.

Pour que les données soient fidèles, les réponses des enseignantes ont été écrites au moment de chaque entrevue. À l'occasion de la transcription dans l'ordinateur, une opération de condensation des données a été réalisée pour chaque discours des enseignantes participantes. Les transcriptions obtenues ont été envoyés aux participantes pour qu'elles puissent confirmer l'exactitude des transcriptions par rapport au contenu, au sens et aux significations, faire des interventions ou ajouter des détails.

Au cours de l'analyse des données, des démarches spécifiques ont été respectées : le choix de la méthode d'analyse et de la thématisation, l'élaboration et la validation de la grille de l'analyse et le codage des transcriptions.

La méthode d'analyse utilisée pour cette étude est l'analyse de contenu, privilégiée pour comprendre ou interpréter une réalité (Legendre, 2005). La thématisation privilégiée était en continu : la construction de l'arbre thématique a été faite à mesure de la lecture du texte et de l'attribution des thèmes. Après la lecture de chaque transcription, pour s'approprier le matériel recueilli, la grille d'analyse a été développée par l'attribution de codes aux thèmes ressortis à l'occasion de la lecture des transcriptions, à partir de l'intérêt de recherche. Une fois la grille élaborée et validée par l'opération de contre-codage faite par un pair, avec lequel a été obtenu un taux initial d'accord de 78% et de 93% après discussions, elle a servi au codage de chaque transcription, un par un.

Le logiciel QSR Nvivo 2.0 a été l'instrument utilisé pour coder les données, à partir d'une seule grille d'analyse. Trois particularités ont été prises en considération pour le choix de ce logiciel : la possibilité de transcrire le discours de l'entretien dans un document Word afin de l'importer dans le logiciel, sans formater ce document pour se plier à certaines exigences du logiciel; la possibilité de l'utiliser au cours de tout le processus d'analyse, voulant dire pour importer l'information, pour la classer et l'organiser et, ensuite pour réaliser les opérations de recherche, grâce à sa puissance informatique et enfin, son caractère polyvalent : il peut être utilisé autant pour des analyses déductives que pour des analyses compréhensives ou inductives (Deschenaux et Bourdon, 2005).

Les fonctions d'analyse du logiciel privilégiées au cours des analyses ont été la fréquence, la cooccurrence des codes et la similarité des cas. La première fonction permet un inventaire rapide de chaque code par rapport à sa fréquence, aux cas qui le contiennent et au nombre total de mots associés. L'exploration des relations entre les codes a été possible suite aux calculs de similarité et de cooccurrence faits par le logiciel. Notre rôle a consisté dans l'analyse et dans le choix de la forme de présentation des résultats; nous avons opté pour les cartes conceptuelles 2D.

Une fois le codage des données terminé, c'est le tour de la présentation et de l'interprétation des entretiens.

Chapitre 4: Présentation et interprétation des entretiens

Chapitre 4: Présentation et interprétation des entretiens

Ce chapitre fait état des analyses descriptives et comparatives des extraits d'entretien des dix enseignantes interviewées. Grâce à ces analyses, nous arrivons à peindre une image d'ensemble des discours des enseignantes participantes par rapport à nos préoccupations de recherche. Plus précisément, le présent chapitre explore les considérations qui se détachent des propos des enseignantes participantes à l'égard de nos concepts-clés qui sont la violence scolaire et la résilience éducationnelle. Les réponses obtenues de chaque enseignante à l'occasion des entrevues ont été groupées autour des trois sous-thèmes qui ressortent de la figure conceptuelle présentée dans le troisième chapitre : (1) la violence scolaire ; (2) les conséquences de la violence scolaire chez les enseignantes interviewées et (3) les facteurs qui mènent au développement de la résilience éducationnelle.

4.1 Le phénomène de violence scolaire

L'analyse des résultats débute avec la violence scolaire, que nous situons à la base de cette étude comparative, à partir des trois aspects retrouvés autant dans la recension des écrits que dans le questionnaire préparé pour les enseignantes : (a) les facteurs qui favorisent la violence scolaire chez les élèves ; (b) ses manifestations et (c) la perception du phénomène chez les enseignantes interviewées. Tout d'abord, un inventaire des extraits des entretiens sera présenté, suivi de leur analyse.

4.1.1 Un inventaire des extraits des entretiens concernant la violence scolaire

Le rôle de cet inventaire est de mettre en lumière le phénomène de violence scolaire de la perspective des enseignantes participantes.

4.1.1.1 Facteurs qui favorisent la violence scolaire

Le rôle de cette section est d'identifier la manière dont les enseignantes des deux groupes expliquent les comportements agressifs de leurs élèves dont elles sont victimes. À l'occasion de la recension des écrits, les facteurs qui favorisent les comportements de violence scolaire, que nous considérons facteurs de risque de la violence scolaire, ont été regroupés en trois catégories. Dans la section qui suit, nous ferons une analyse des réponses des enseignantes à la quatrième question qui sollicite un inventaire de tels facteurs, en respectant le regroupement fait dans la recension des écrites : (1) facteurs personnels chez les élèves ; (2) facteurs familiaux et socio-environnementaux, et (3) facteurs liés à l'école.

Les facteurs personnels chez les élèves que nous avons identifiés dans les réponses des enseignantes sont : les buts personnels (se faire écouter ou remarquer, punir quelqu'un, etc.) et le genre de l'élève.

Quatre enseignantes québécoises (les cas 6, 7, 8 et 9) et deux enseignantes roumaines (les cas 3 et 4) expliquent les comportements de violence des élèves par leur désir d'atteindre des buts personnels : un élève a voulu se faire remarquer de l'enseignante, d'autres veulent se divertir sans se soucier de la victime, un autre est soupçonné de tentative d'annuler la décision d'une enseignante par chantage, ou de celle de devenir le héros du jour en adoptant un comportement de violence envers lui-même. Tous les comportements violents qui ont marqué les enseignantes participantes ont été commis par des garçons, ce qui tend à confirmer une tendance d'agressivité à l'école plus élevée des garçons du niveau secondaire que celle des filles.

Cinq énoncés de la part de trois enseignantes québécoises (les cas 7, 9 et 10) et six, issus de quatre enseignantes roumaines (les cas 1, 2, 4 et 5), placent les facteurs familiaux et socio-environnementaux à la base des comportements violents des élèves.

Les médias occupent la première place, cités par quatre enseignantes, notamment leurs émissions et jeux qui propagent la violence comme moyen privilégié de résoudre des problèmes. Le rôle du groupe d'appartenance apparaît dans trois réponses reçues à l'occasion de l'entrevue, et mentionné par une enseignante roumaine et deux enseignantes québécoises. Ce rôle est très bien énoncé dans le discours d'une enseignante québécoise (le cas 7) : *« la violence est apprise dans la famille et pratiquée avec les amis »*. L'enseignante roumaine (le cas 3) ajoute que le désir d'être acceptés dans un groupe « cool » pousse certains élèves à adopter, d'une manière inconditionnelle, les comportements du groupe. Le statut et les problèmes des familles des élèves (familles monoparentales, parents désintéressés ou alcooliques, présence de violence conjugale, etc.), ainsi que la pauvreté et le manque d'affection sont aussi des facteurs socio-environnementaux et familiaux identifiés par les enseignantes participantes. Deux enseignantes déplorent le manque d'intérêt face aux comportements des enfants ou de compétences des parents pour encadrer leurs enfants en affirmant qu'un *« élève qui crie à la maison sur lequel les membres de la famille crient va adopter le même comportement à l'école »* (le cas 10). Une enseignante roumaine (le cas 5) affirme que dans la conjoncture socio-économique actuelle, par le trafic d'influence demeuré impuni ou presque, le taux de chômage élevé et le faible revenu poussent les parents à chercher un emploi dans des pays européens. Le fait que la responsabilité de l'éducation des enfants revienne aux grands-parents, d'habitude trop âgés pour faire face à tous les défis que cela implique, favorise une véritable explosion des comportements de violence dans les écoles roumaines.

Les enseignantes québécoises (les cas 6, 8 et 10) sont plus disposées que les roumaines (les cas 2 et 4) à reconnaître que l'école en tant qu'institution puisse constituer un facteur qui entretient les comportements violents des élèves. La liste des facteurs liés à l'école issue des discours des enseignantes mentionnées inclut : la taille de l'école (une grande école favorise les comportements violents des élèves), le manque d'activités personnalisées à l'intention des élèves en difficultés d'apprentissage, des activités que les élèves trouvent « plates », auxquelles ils réagissent en exprimant leurs besoins ou l'ennui, et les relations interpersonnelles enseignante-élèves. Deux enseignantes québécoises (les cas 8 et 10) affirment que la réussite de leurs interventions auprès des élèves violents est conditionnée par les liens qu'elles établissent avec chaque élève de leur classe. Les enseignantes roumaines considèrent que l'école favorise la violence scolaire d'abord en raison du manque de cohérence d'intervention à l'encontre des comportements de violence scolaire de la part des enseignants, de la direction de l'école et de la police locale dans des situations graves de violence scolaire (les cas 1 et 2), et aussi par la présence d'un grand nombre d'élèves en situation d'échec scolaire qui expriment leur frustration par des comportements agressifs (le cas 4).

Par rapport à notre intérêt de recherche, nous avons retenu de cet inventaire des réponses la conclusion suivante : *les dix enseignantes participantes ont énuméré les mêmes facteurs qui favorisent des comportements violents chez leurs élèves*. Ce sont les détails concernant ceux-ci et l'accent mis sur une ou plusieurs catégories de facteurs qui les différencient : (a) les enseignantes québécoises ont énuméré plus de facteurs différents (quatorze) favorisant la violence scolaire que les enseignantes roumaines (neuf) ; (b) les enseignantes québécoises considèrent que les facteurs personnels chez les élèves et ceux liés à l'école influencent particulièrement leurs comportements violents ; les enseignantes roumaines trouvent que les facteurs familiaux et socio-environnementaux sont surtout à l'origine des comportements violents des élèves.

Le fait que les enseignantes aient énuméré les mêmes facteurs favorisant la violence scolaire n'est pas une surprise pour nous : ce constat est en concordance avec le caractère universel du phénomène. Toutefois, les comportements violents et leur fréquence sont des aspects qui peuvent les distinguer d'un système d'enseignement à l'autre.

4.1.1.2 Les formes de violence scolaire

Dans cette section, nous nous pencherons sur (1) les formes et les comportements de violence que les enseignantes ont énumérés à l'occasion de l'entrevue et (2) la fréquence des expériences de violence vécues par les enseignantes participantes.

Un inventaire des comportements de violence vécus par les enseignantes interviewées, d'une façon directe et en tant que victimes indirectes, compte cinq formes.

Les principales formes énumérées par les enseignantes québécoises sont : la violence verbale, manifestée en particulier par un langage inapproprié, la violence physique, qui se manifeste par des bagarres entre élèves, le renversement des chaises et des pupitres pendant les cours, le claquage de la porte de la salle de classe et l'indiscipline, manifestée par des interpellations à haute voix, des plaisanteries déplacées, des activités collatérales, le bavardage, etc. Les principales formes de violence énumérées par les enseignantes roumaines sont : la violence verbale, l'indiscipline, les incivilités et la violence psychologique. Les bruits de fond, les interpellations à haute voix, l'absentéisme, les activités collatérales des élèves et le bavardage pendant les cours sont associés à l'indiscipline, les gestes indécents et même obscènes sont classifiés comme des incivilités, et les menaces et la remise en question des compétences professionnelles renvoient à la violence psychologique.

Cet inventaire montre qu'il y a des formes de violence qui se retrouvent dans les réponses des deux groupes (la violence verbale et l'indiscipline), et des formes spécifiques : la violence physique chez les enseignantes québécoises, et la violence psychologique et les incivilités chez les enseignantes roumaines.

L'analyse de la fréquence des comportements violents vécus par les enseignantes prend en considération la forme de violence vécue. Huit enseignantes (trois québécoises et cinq roumaines) ont déclaré que les comportements de violence, desquels elles sont des victimes directes, sont très fréquents (plusieurs fois par semaine). Les enseignantes interviewées, sauf une enseignante québécoise, considèrent que les faits de violence indirecte qu'elles doivent tolérer sont trop nombreux, même s'il s'agit d'une fois par semaine ou de plusieurs fois par mois.

4.1.1.3 Perception de la violence scolaire

Par la suite, nous voulons chercher comment les enseignantes perçoivent la violence scolaire vécue en tant que victimes directes ou indirectes. Tout d'abord, nous avons cherché à identifier dans les réponses obtenues à la première question quelles expériences de violence avaient marqué les enseignantes des deux groupes. Voici une synthèse des réponses reçues. Les enseignantes québécoises participantes ont décrit huit incidents violents ayant eu lieu dans leurs classes, deux qui leur ont été racontés par des collègues, et trois qui ont eu lieu pendant les pauses. Une analyse plus détaillée des faits relatés permet les constats suivants : la violence verbale dirigée contre les enseignantes a été retrouvée dans les réponses de toutes les cinq enseignantes et les enseignantes ont décrit six expériences de violence directe et sept de violence indirecte. Trois comportements violents ont eu comme victimes des élèves, deux, le mobilier de la classe (le renversement de chaises et de tables) et huit, des enseignantes : la violence verbale, le vol des biens d'une enseignante, laissés dans le tiroir de son bureau (argent et deux cartes

bancaires), une enseignante enceinte frappée par un élève et la menace de dommage de l'auto d'une enseignante. Les enseignantes ont identifié comme les plus marquants phénomènes violents passés pendant les pauses, à cause de leur agressivité, trois bagarres dont les acteurs ont été des garçons, la menace d'endommager l'auto d'une enseignante et l'agression physique de l'enseignante enceinte.

Les enseignantes roumaines ont été marquées par onze phénomènes de violence survenus pendant leurs cours, et deux phénomènes survenus à l'extérieur de leur salle de classe. Elles décrivent onze situations de violence dont elles ont été des victimes directes (violence verbale, destruction et vol des biens personnels, gestes obscènes, menaces de violence et remise en question de la compétence professionnelle), et trois exemples vécus en tant que victimes indirectes (la bagarre entre deux garçons, le comportement autodestructif d'un garçon et la destruction des biens personnels d'un élève). *Voici les conclusions qui ressortent des réponses de ces enseignantes* : (a) la forme de violence directe que les enseignantes roumaines vivent le plus souvent pendant leurs cours est verbale (cinq descriptions de la part de quatre enseignantes) ; (b) les deux situations de violence ayant eu lieu à l'extérieur de leur classe ont été : un comportement autodestructif d'un élève (qui frappait sa tête sur la porte d'entrée dans l'école) et la destruction des biens (le garage) d'une enseignante ; (c) les comportements de violence indirecte qu'elles ont subi sont : le comportement autodestructif d'un élève, la bagarre entre deux garçons, et l'incivilité d'un élève qui a rangé ses dessous pendant un cours en présence d'une enseignante rencontrée.

Une fois l'inventaire des réponses terminé, nous avons voulu identifier les similitudes dans les réponses des enseignantes de deux groupes : (a) toutes les enseignantes participantes ont vécu la violence scolaire, autant de manière directe, comme victimes, qu'indirecte, comme témoins ; (b) chaque enseignante a décrit plus d'une situation de violence ; (c) les enseignantes des deux groupes énumèrent plusieurs formes de violence vécues au cours des deux

dernières années : la violence verbale, l'incivilité, le vol ou la tentative de vol, la violence physique et psychologique, etc. ; (d) leur demandant de décrire une situation de violence qui les a marquées, les enseignantes interviewées, sauf dans le cas 3, ont parlé d'une situation de violence verbale vécue directement. Le fait qu'elle soit presque toujours présente dans les réponses reçues indique à la fois le taux élevé du phénomène et son impact émotionnel sur les enseignantes interviewées.

Nous avançons deux hypothèses qui pourraient expliquer le taux élevé de violence verbale dans le discours des enseignantes.

Même si les enseignantes participantes vivent plusieurs formes de violence, elles sont presque toujours accompagnées ou précédées de violence verbale : il est difficile d'imaginer une bagarre sans penser automatiquement que la violence verbale puisse avoir une influence.

Les enseignantes interviewées sont moins tolérantes à la violence verbale qu'à d'autres formes de violence scolaire : la présence quasi quotidienne de ce genre de violence, selon les déclarations de sept enseignantes, peut déterminer une sorte de saturation ou d'irascibilité à cette forme de violence. Toute nouvelle situation de violence verbale vécue nourrit le sentiment de saturation et amplifie l'irascibilité en se transformant en intolérance.

Voici les conclusions qui semblent pertinentes à notre intérêt de recherche, issues de notre analyse antérieure :

Les enseignantes québécoises rencontrées sont touchées par toutes les formes de violence scolaire, soit qu'elle se manifeste dans la salle de classe ou dans la cour ou à la cafeteria de l'école, soit qu'elle ait lieu pendant les cours ou les pauses. Les enseignantes roumaines accordent une attention particulière aux comportements de violence qui se manifestent dans la classe, et semblent considérer que les couloirs et la cour de l'école sont l'espace où les élèves règlent leurs divergences. En parlant d'un élève agressif, une enseignante roumaine (le cas 1) a fait une déclaration très significative en ce sens : « Je

sais qu'il [l'élève] est violent avec ses collègues, mais cet aspect me préoccupe moins, ce n'est pas ma responsabilité, il y en a d'autres dans l'école qui doivent se préoccuper de cet aspect ».

Nous interprétons que le fait que les enseignantes québécoises aient choisi quatre situations dont les victimes directes sont les élèves et le mobilier de la classe représente à la fois l'impact de ce type de violence sur les enseignantes et leur préoccupation pour la sécurité et le bien-être des élèves dans l'école et pour toute forme de comportement violent des élèves. Au contraire, le nombre réduit des cas de violence indirecte retrouvés dans les discours des enseignantes roumaines (quatre), surtout celles qui placent l'élève dans la situation de victime, montre que leur priorité, par rapport aux expériences vécues, est leur propre bien-être.

4.1.1.4 Cooccurrence des codes attribués à la violence scolaire

Cette première analyse cherche à mettre en évidence les tendances qui se dégagent des discours des enseignantes interviewées par rapport à la violence scolaire.

Une analyse de l'annexe 3 fait ressortir l'influence de ces facteurs sur les comportements violents des élèves :

La diversité des facteurs familiaux et socio-environnementaux, telle qu'elle a été identifiée dans les réponses des enseignantes participantes, et leur présence presque constante dans la vie des élèves, parfois en commençant dès la petite enfance, sont des réalités qui peuvent expliquer leur influence sur les comportements des élèves. Influencés par des jeux vidéo violents et par les amis de leur groupe d'appartenance, désavoués par des parents désintéressés ou alcooliques, marqués par la pauvreté de leurs familles, certains élèves

développent des comportements violents à l'intention des enseignants, leurs biens et leurs pairs.

Il y a aussi des liens entre les facteurs personnels liés aux élèves et ceux liés à l'école, d'une part, et la fréquence des comportements de violence, d'autre part. L'origine de ces liens doit être cherchée autant dans l'influence des buts personnels sur la perception des réussites et des échecs personnels que dans une tendance à attribuer une partie de la responsabilité des vécus négatifs aux enseignants. D'autre part, le manque de cohérence du personnel professionnel de l'école par rapport aux comportements de violence des élèves, les activités d'enseignement-apprentissage proposées, qui ne répondent pas toujours aux besoins ni aux intérêts des élèves, et le statut de l'enseignante peuvent encourager les comportements agressifs des élèves.

4.1.1.5 La similarité des cas par rapport à la violence scolaire

La perception des comportements de violence vécus par les enseignantes participantes a été analysée pour la similarité des cas selon le critère de fréquence des codes attribués à la violence, en lien avec les facteurs catalyseurs et leur fréquence. *L'analyse de l'annexe 4 conduit aux conclusions suivantes* : (a) il y a des similarités entre les réponses des enseignantes des deux groupes, ce qui peut justifier les liens entre elles ; (b) les similarités des cas ressortent des histoires racontées par les enseignants : la violence verbale, la destruction du mobilier de la classe et les bagarres entre les garçons, etc. ; (c) l'expérience professionnelle et la discipline enseignée ne sont pas des variables qui influencent la perception de la violence des enseignantes interviewées : par exemple, on retrouve de forts liens de similarité entre les cas 3, 4, 6 et 8 : des enseignantes ayant 22, 8, 23 et 6 ans d'expérience professionnelle et enseignent des disciplines différentes (français, anglais et espagnol) ou travaillent au poste d'orthopédagogue.

Tant l'inventaire des réponses données que l'analyse faite de ces réponses ont confirmé que les enseignantes ont trop souvent vécu, selon leur opinion, plusieurs formes de violence scolaire. Dans la partie suivante, nous identifions les conséquences des expériences de violence vécues chez les enseignantes interviewées.

4.2 Conséquences de la violence scolaire sur les enseignantes

À l'occasion de la recension des écrits, plusieurs conséquences de la violence scolaire ont été mises en évidence. C'est dans cette section que nous voulons faire un recensement et une analyse de ces conséquences, à partir des réponses reçues des enseignantes participantes aux questions 2 et 3. Pour ce faire, les conséquences de la violence scolaire seront classifiées, inventoriées et analysées. Nous classons les conséquences de la violence scolaire en deux grandes catégories : immédiates, vues comme les résultats des dynamiques cognitivo-émotionnelles développées par les enseignantes en situation de charge émotionnelle, et les conséquences à long terme, soit l'épuisement professionnel ou la résilience éducationnelle. Puisque les discours des enseignantes comptent des expériences et des conséquences de violence scolaire vécue en tant que témoins, nous ferons une analyse succincte de telles conséquences. Nous procéderons en deux étapes : nous commencerons par un recensement comparatif des conséquences de la violence scolaire chez les enseignantes des deux groupes, et continuerons avec l'analyse de ces réponses pour mettre en évidence les similarités des cas et l'occurrence des codes associés aux conséquences issues des réponses reçues pendant l'entretien avec les enseignantes.

4.2.1 Les conséquences immédiates de la violence scolaire

Nous anticipons un double rôle des dynamiques cognitivo-émotionnelles développées par les enseignantes quant aux comportements violents de leurs élèves : elles se trouvent à l'origine des comportements immédiats adoptés en situation de charge émotionnelle et influencent les conséquences à long terme chez les enseignants, suite à la répétition ou à la persistance des sentiments de satisfaction ou d'insatisfaction par rapport à leurs comportements immédiats.

4.2.1.1 La description comparative des conséquences immédiates

L'intention de cette description est de mettre en évidence, à partir des comportements en situation de charge émotionnelle décrits pendant les entretiens, les conséquences immédiates de la violence scolaire chez les enseignantes interviewées.

Les réponses des enseignantes québécoises montrent qu'elles ont développé, suite à la violence vécue, des dynamiques cognitivo-émotionnelles : (a) de peur et d'anxiété exprimées par la recherche de soutien de la part de la directrice adjointe (les cas 6, 8 et 9) ; (b) articulées autour de la colère et de comportements extériorisés comme : crier devant la classe (le cas 9), intervenir physiquement dans les bagarres des garçons (les cas 7 et 10), et faire sortir les élèves agressifs de la classe (les cas 6 et 10) ; (c) associées à la tristesse, la culpabilité et la lassitude et à des comportements tels : faire réfléchir les élèves agressifs sur l'impact de ce genre de comportements chez elles, en tant que victimes (le cas 10).

De la liste des réactions immédiates des enseignantes roumaines interviewées nous citons : l'incapacité de réagir immédiatement, expliquée par un manque des ressources internes (les cas 1, 2, et 4); le besoin de contrôler les

comportements inappropriés des élèves (1,3 et 5), l'exclusion de l'élève de la classe (les cas 1 et 4) et le sentiment de panique pour que les comportements violents ne s'amplifient pas pendant leurs cours (les cas 1 et 3). Nous associons ces réactions aux dynamiques cognitivo-émotionnelles articulées autour de la colère, de la peur et de l'anxiété.

4.2.1.2 L'analyse des conséquences immédiates

Pour vérifier si la façon d'interpréter et de réagir immédiatement à la violence vécue a des connotations culturelles, nous commencerons par l'analyse de la similarité des cas et finirons avec celle de cooccurrence des codes, qui mettra en évidence des liens entre la perception du phénomène de violence et les interventions immédiates privilégiées par les enseignantes participantes.

(1) L'analyse de la similarité des cas (Annexe 5) par rapport aux dynamiques cognitivo-émotionnelles développées suite aux situations de violence vécues conduit aux observations suivantes : (a) il y a des conséquences immédiates similaires chez les participantes des deux groupes nationaux, ce qui justifie les liens multiples et assez forts établis entre la plupart des cas ; (b) les conséquences immédiates dans les cas 2 et 3 sont très différentes de celles des autres participantes, ce qui explique leur position en dehors du réseau commun. Leurs réactions immédiates sont influencées par la panique (la violence ne doit pas s'amplifier, je dois l'arrêter le plus vite possible), l'impuissance (je ne peux rien faire avec de tels élèves) et l'incapacité de trouver la force interne et les moyens appropriés pour réagir immédiatement contre les comportements agressifs desquels elles sont victimes.

(c) C'est le cas 7 qui assure le lien entre les enseignantes québécoises et les enseignantes roumaines : une analyse plus profonde des émotions et comportements énumérés par cette enseignante met en évidence une longue liste de conséquences immédiates, qui comptent des comportements retrouvés à la fois chez les enseignantes québécoises et roumaines : faire sortir l'élève

agressif de la classe, faire venir les parents de l'élève à l'école, aller chez la directrice adjointe pour chercher de l'aide, s'énerver devant les comportements agressifs des élèves, pleurer après les cours, etc.

Les observations issues de l'analyse amènent à la conclusion que *les traits culturels des enseignantes participantes tendent à s'estomper, dans un premier temps, devant les comportements violents dont elles sont victimes directes ou indirectes*. Le fait que la plupart des cas soient relativement bien regroupés montre qu'il y a des similitudes dans les interventions immédiates des enseignantes par rapport au phénomène de violence scolaire. Le nombre élevé de conséquences (35) décrites peut être interprété à la fois comme un impact immédiat majeur de la violence vécue sur toutes les enseignantes participantes, et comme un besoin urgent de celles-ci d'intervenir pour faire arrêter le phénomène.

(2) L'analyse de la cooccurrence des codes associés aux conséquences immédiates de la violence scolaire vécue par les enseignantes participantes nous *mène aux conclusions suivantes* : (a) les expériences de violence vécues déclenchent chez les enseignantes des comportements spécifiques (l'exclusion des élèves de la classe, l'intervention dans les bagarres des élèves, des cris dans la classe, etc.) issus du besoin de maîtriser les conflits et de faire de respecter les règles ; (b) certaines enseignantes participantes (les cas 5, 7, 8 et 10) réussissent à maîtriser les situations de violence scolaire, surtout indirecte : elles gardent le calme et calment les élèves agressifs, font s'excuser l'élève violent, etc. ; (c) d'autres (les cas 2, 3 et 6) sont des victimes de leurs émotions négatives (la peur, la panique, l'impuissance, la nervosité, etc.), surtout issues des expériences de violence indirecte ; (d) la violence indirecte a des impacts immédiats plus forts que la violence directe chez les enseignantes participantes ; (e) les effets physiologiques immédiats et la réflexion en état de charge émotionnelle concernant les motifs qui favorisent les comportements agressifs des élèves ne peuvent pas être associés aux conséquences

immédiates de la violence scolaire ; ils se retrouvent dans la liste des conséquences à long terme.

4.2.2 L'analyse des conséquences des menaces et du témoignage de violence

Cette analyse fait référence aux effets d'une menace reçue d'une façon directe et de deux témoignages indirects reçus par trois enseignantes interviewées. Voici les réponses que les enseignantes ont données par rapport à cette forme de violence :

Une seule enseignante roumaine (le cas 4) a reçu une menace directe de vengeance de la part d'un élève : « Si vous continuez de me déranger, j'appellerai mes amis après les cours... Voici les effets de cette menace, décrits par l'enseignante : *« C'était un incident dur qui m'a empêchée de bien dormir pendant plusieurs nuits. De plus, plusieurs jours, chaque fois quand je sortais de l'école, je cherchais attentivement ses amis »*.

Deux enseignantes, une québécoise et une roumaine (les cas 4 et 6) décrivent leurs traumatismes à la suite des comportements violents des élèves dont elles ont été témoins. L'enseignante québécoise évoque des cauchemars et un sentiment d'insécurité qu'elle ressent toujours quand elle se rappelle un acte de violence passé au cours de l'année scolaire, près de l'école, duquel elle a été témoin :

« J'ai changé ma salle de cours pour ne plus voir cette partie (ou le comportement de violence dont elle a été témoin est survenu) de la cour de l'école. Même dans ces conditions, j'ai eu des nuits quand j'ai rêvé de l'élève blessé (avec un couteau par un autre élève) dans un cercueil, en me demandant de l'aide ».

L'enseignante roumaine a déclaré *« j'ai rêvé de l'élève ensanglanté plusieurs nuits, dans l'école j'avais l'impression qu'il me demandait de l'aide et alors je regardais terrifiée derrière moi »*.

La conclusion la plus évidente de cette analyse vise les conséquences de ce genre de violence : *l'impact des menaces et du témoignage chez les enseignantes est profond, il touche l'état de santé et de sécurité lié au travail des enseignantes.*

4.2.3 Les conséquences à long terme

En respectant la classification faite au début de la section 4.2, les conséquences de la violence scolaire à long terme seront traitées en deux étapes : (1) un repérage des réponses qui font référence à l'état d'épuisement professionnel et de robustesse suivi (2) d'une analyse des réponses repérées.

4.2.3.1 Description de l'état d'épuisement professionnel chez les enseignantes

Le recensement des réponses qui font référence à l'état d'épuisement professionnel sera fait selon les trois caractéristiques de l'épuisement retenues dans la recension des écrits.

(1) L'état d'épuisement psychologique, qui est illustré par :

Une rigidité qui empêche deux enseignantes québécoises et une enseignante roumaine (les cas 2, 7 et 8) de se détacher de leurs émotions négatives : la peur de quitter la maison, d'être dans l'école en dehors de la salle de cours, ne pas devenir victime des comportements violents des élèves et la peur d'intervenir auprès de certains élèves qui développent des comportements inappropriés pendant les cours. La description la plus détaillée de ce vécu est offerte par l'enseignante roumaine du cas 2 :

« Après mes biens c'est mon tour d'être attaquée et je ne peux rien prévoir ou prévenir ; moi, comme mes biens d'ailleurs, je peux être une victime de la violence physique dans l'école ou dans la rue. Surtout maintenant, quand je connais les auteurs et je sais que nous n'avons pas eu de conflits préalables à l'incident, je suis toujours inquiétée en dehors de la classe ».

La fatigue et les problèmes de santé (le mal de tête, la tension et le pouls artériels plus élevés que d'habitude, la fibromyalgie) reliés aux expériences de violence vécues ont été retrouvés dans les réponses de deux enseignantes québécoises et deux enseignantes roumaines (les cas 1, 4, 6 et 10). Une enseignante québécoise (le cas 10) est même inquiète de l'ampleur et de la diversité de ce genre de conséquences : l'oubli, le fait qu'elle se fatigue plus vite et plus souvent qu'au début de sa carrière, le besoin impérieux de vacances et de faire autres choses après les cours et même un comportement d'isolement :

« J'ai commencé à oublier beaucoup de choses, je me fatigue plus vite qu'au début de la carrière, j'ai un besoin de plus en plus impérieux de vacances, de faire d'autres choses ; en situation de fatigue, j'ai développé un nouveau comportement : quand j'arrive chez moi, je me retire dans ma chambre pour une courte période de temps ».

Les sentiments d'insatisfaction déterminés par les incivilités et le manque d'intérêt qu'elles doivent supporter et par le temps consacré pour corriger de telles attitudes, sont décrits par deux enseignantes québécoises (les cas 8 et 9) et trois enseignantes roumaines (les cas 1, 3 et 5). Une des enseignantes affirme :

« Même si j'ai l'impression que, dans la plupart des situations ils (les élèves) testent les limites en voulant savoir ce que je permets et ce que j'interdis vraiment, j'interviens chaque fois, en les accordant beaucoup de temps, du temps que je ne peux jamais récupérer » (le cas 9).

(2) L'élément de dépersonnalisation que nous avons identifié dans les réponses de nos participantes, l'attitude détachée devant les comportements violents, serait relié aux émotions négatives, à la frustration et aux sentiments d'impuissance et de désespoir vécus. Cette attitude a été exprimée par deux enseignantes roumaines (les cas 3 et 4) et une enseignante québécoise (le cas 8). Voici une réponse (le cas 4) qui reflète une telle attitude : *« C'est comme ça qu'ils sont, c'est comme ça qu'ils se manifestent, c'est leur façon d'être, je ne peux rien faire, l'école ne peut rien faire ».*

(3) L'accomplissement personnel négatif est retrouvé autant chez les enseignantes québécoises (les cas 6 et 8) que chez les roumaines (les cas 2 et 3). Les premières doutent surtout de l'impact positif de leurs interventions à long terme en déclarant qu'il n'y a rien de plus à faire dans les conjonctures actuelles, même si elles évaluent positivement l'efficacité immédiate de ces mêmes interventions : « *C'est une grande école, ce qui empêche un contrôle efficient de la violence scolaire. C'est comme dans la société : la violence nous entoure* » (le cas 6). Les enseignantes roumaines développent des sentiments d'impuissance et de découragement face aux comportements violents qui portent vers la conviction que tous les efforts investis pour stopper le phénomène sont inutiles. Une enseignante (le cas 3) justifie ces sentiments par la distance qu'elle perçoit entre son attitude et les comportements des élèves : « *Je suis gentille avec eux, je les aide à progresser, pourquoi ils développent un tel comportement pendant mes cours ? Peut-être qu'aucun effort n'en vaut la peine* ».

L'état de robustesse chez les dix enseignantes

Quatre enseignantes québécoises (les cas 6, 7, 8 et 9) et deux roumaines (les cas 4 et 5) ont décrit l'impact des expériences de violence scolaire sur leur état de bien-être en utilisant les termes de robustesse ou d'émotions positives. La déclaration d'une enseignante roumaine (le cas 4) exprime les raisons de sa robustesse « *... Rendue plus forte si je pense à mes stratégies d'interventions qui deviennent de plus en plus raffinées* ». Voici les formes de comportements positifs adoptés face à la violence vécue qui se détachent de leurs réponses : garder son calme et calmer la classe, penser aux expériences positives, se détacher des émotions négatives, chercher des explications au comportement des élèves, apprendre toujours de leurs expériences et de celles de leurs collègues, assurer un climat de respect et garder une atmosphère favorable à l'apprentissage pendant les cours.

4.2.3.2 L'analyse des conséquences à long terme

Cette analyse fournira une image détaillée de conséquences que la violence scolaire laisse, à long terme, chez les enseignantes interviewées. Pour ce faire, nous nous pencherons sur les liens entre les formes de violence scolaire subies par les enseignantes interviewées et leurs conséquences à long terme (l'épuisement professionnel et la robustesse) et sur la similarité des cas pour saisir les similitudes des perceptions concernant les conséquences à long terme des expériences de violence scolaire chez les enseignantes participantes. À la fin, une analyse de cooccurrence des codes fera ressortir les liens entre les deux types de conséquences analysées dans cette section.

(1) L'analyse de cooccurrence des codes attribués aux formes de violence scolaire (directe et indirecte) et les conséquences à long terme porte vers les *conclusions suivantes* : (a) les émotions négatives (la fatigue émotionnelle, la peur, la nervosité, etc.) sont les plus profondes conséquences à long terme des expériences de violence; (b) les liens entre les changements des comportements et certaines pratiques professionnelles des enseignantes (la punition des élèves violents, des changements apportés aux stratégies d'enseignement, la diminution du nombre de devoirs que les élèves doivent résoudre à la maison, etc.) et la violence scolaire, directe et indirecte, peuvent être interprétés comme des tentatives des enseignantes de diminuer les comportements violents des élèves ; (c) les conséquences physiologiques (la fatigue physique, le besoin de vacances de plus en plus fréquent, les maladies accumulées au fil du temps, les difficultés de sommeil et l'insomnie, particulièrement associée à la violence directe) sont favorisées par les émotions négatives ; (d) la violence directe et les émotions négatives sont les principaux facteurs d'affaiblissement des enseignantes rencontrées ; (e) le sentiment de robustesse face à toutes expériences de violence vécues de façon directe ou indirecte, peut être considérée l'alternative positive des émotions négatives des enseignantes : soit par une métamorphose de ces

dernières, ce qui ouvre la voie à la robustesse, soit par une mobilisation des ressources par les enseignantes qui désirent vaincre leurs émotions négatives ; (f) le lien entre le sentiment de robustesse et les émotions positives que les enseignantes participantes ressentent par rapport aux expériences de violence scolaire vécue est assez faible pour conclure que les deux éléments que nous avons attribués à la résilience éducationnelle ne s'appuient pas réciproquement.

Dans les réponses des enseignantes participantes ont été retrouvées la plupart des conséquences mentionnées dans la recension des écrits : la peur de la victimisation, des cauchemars et des pensées liées à l'événement, des troubles de sommeil et de concentration, etc. La présence des émotions positives et de la robustesse dans les réponses des enseignantes montre qu'il y a aussi une autre façon d'aborder la violence scolaire, dont la conséquence à long terme pourrait être la résilience éducationnelle. Le discours d'une enseignante québécoise (le cas 9) est significatif dans ce sens :

« Je me considère chanceuse : je ne crois pas en l'épuisement professionnel : je garde ma robustesse en me coupant de toute émotion négative. Une fois arrivée chez moi, je me détache de toute émotion négative vécue à l'école ; je pense aux choses positives : projets, réussites, etc. ».

(2) L'analyse des similarités des cas amène à *trois conclusions pertinentes par rapport à notre intérêt de recherche* : (a) les conséquences à long terme de la violence scolaire chez les enseignantes rencontrées sont semblables, ce qui explique la présence d'un réseau compact de sept enseignantes, dont quatre québécoises et trois roumaines (les cas 1, 2 et 5); (b) le degré de similarité des impacts à long terme de la violence scolaire chez les enseignantes québécoises est plus élevé que chez les enseignantes roumaines : seule l'enseignante 9 est située à l'extérieur du réseau mentionné : il s'agit d'une jeune enseignante qui, dans sa réponse, a mis l'accent sur les ressources qu'elle identifie pour éviter l'épuisement professionnel, sans insister sur la description des symptômes de l'épuisement et des composantes de la

résilience ; (c) encore une fois, les conséquences de la violence scolaire, cette fois à long terme, ne semblent pas fortement influencées par l'ancienneté professionnelle : il y a des liens de similarité entre les cas 2 (25 ans d'expérience professionnelle) et 5 (9 ans) et 8 et 10 (6 et 22 ans d'expérience professionnelle). L'analyse de la réponse du cas 4 concernant les conséquences à long terme de la violence scolaire, la plus détaillée, met en évidence une approche plus nuancée : elle se déclare à la fois affaiblie et rendue plus forte suite aux expériences de violence vécues :

« Affaiblie quand je pense aux émotions négatives induites : chacun des comportements de violence, vécu d'une façon directe ou indirecte, a provoqué chez moi un sentiment d'impuissance et de désespoir : c'est comme ça qu'ils sont (les élèves), c'est comme ça qu'ils se manifestent, c'est leur façon d'être, je ne peux rien faire, l'école ne peut rien faire. Rendue plus forte, quand je pense à mes stratégies d'interventions qui deviennent de plus en plus raffinées ».

4.2.3.3 Une analyse de liens entre les conséquences immédiates et à long terme

Par la suite, nous voulons vérifier si des liens existent entre les deux types de conséquences que nous avons identifiés chez les enseignantes participantes. Voici les liens les plus évidents : (a) la robustesse des dix enseignantes est fortement dépendante de leur capacité à maîtriser les conflits violents, les émotions négatives persistantes à long terme et les comportements immédiats en réponse aux expériences de violence vécues ; (b) les émotions négatives immédiates peuvent dégénérer en émotions négatives persistantes ; (c) les émotions négatives influencent les interventions ultérieures des enseignantes participantes face aux comportements ou aux menaces de violence subis ; (d) les émotions négatives immédiates et leur persistance, associées aux conséquences physiologiques à long terme sont les principales sources d'affaiblissement chez les enseignantes participantes ; (e) les symptômes physiologiques immédiats, les émotions positives et les réflexions sur les

causes des comportements violents des élèves ne sont pas des éléments de lien entre les conséquences immédiates et à long terme de la violence scolaire.

Le fait que des liens aient été identifiés entre les conséquences immédiates et à long terme de la violence scolaire chez les enseignantes participantes nous *permet deux conclusions* :

Il y a des conséquences immédiates à la violence scolaire chez les enseignantes interviewées qui influencent les conséquences à long terme, tel que nous l'avons prévu au début de la section.

L'état émotionnel négatif des enseignantes, qu'il soit le résultat immédiat d'un comportement de violence vécu ou une des conséquences à long terme, influence presque toutes les autres conséquences de la violence scolaire chez les enseignantes interviewées : l'annexe 6 montre qu'il y a des liens entre les émotions négatives ressenties par les enseignantes, quand elles sont victimes de violence scolaire, et leurs comportements dans de telles situations, leur capacité à maîtriser les situations de violence vécues, les impacts physiologiques et leur robustesse.

Si dans cette section nous avons porté une attention particulière aux conséquences négatives, surtout à l'épuisement professionnel, dans les deux sections suivantes, nous nous pencherons sur la résilience éducationnelle en faisant une analyse des facteurs de développement et de ses ressources.

4.3 Le sentiment d'efficacité, un facteur de développement de la résilience éducationnelle

À l'occasion de la recension des écrits, nous avons décrit des facteurs de développement de la résilience éducationnelle. Le sentiment d'efficacité, personnelle et collective, fait partie de ces facteurs. En concordance avec notre

domaine d'intérêt, nous nous penchons sur l'efficacité pédagogique, la composante de l'efficacité qui fait référence au travail enseignant. À notre avis, le développement et le renforcement du sentiment d'efficacité pédagogique sont conditionnés par des compétences professionnelles dont la gestion de la classe et la collaboration professionnelle jouent un rôle essentiel. Un enseignant qui maîtrise ces compétences est capable de mettre en pratique des stratégies adaptées aux particularités et aux besoins des élèves, de chercher et valoriser l'appui des ressources appropriées. Suite à ces démarches, il vit le sentiment d'efficacité par rapport à ses interventions. Dans cette section, nous analyserons, dans un premier temps, l'influence de la gestion de classe sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes participantes et les liens entre le sentiment d'efficacité et les composantes que nous avons associées à la résilience éducationnelle. Par la suite sera identifiée l'influence de la compétence d'établir des relations de collaboration professionnelle sur le sentiment d'efficacité collective des enseignantes participantes et les liens entre le sentiment d'efficacité et la résilience éducationnelle.

4.3.1 Le sentiment d'efficacité personnelle

Dans cette section, nous analyserons l'influence des deux dimensions de la compétence en gestion de classe, établies dans la recension des écrits, sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes participantes interviewées et les liens entre le sentiment d'efficacité et les composantes que nous avons associées à la résilience éducationnelle.

4.3.1.1 La gestion de la classe

Comme nous avons choisi de ne pas traiter ensemble les deux dimensions de la gestion de classe (page 45), nous avons conçu pour l'entrevue une question concernant la gestion des comportements inappropriés des élèves et une autre

pour découvrir les stratégies d'enseignement privilégiées par les enseignantes participantes. Par la suite, les réponses reçues seront traitées dans deux sections distinctes, chacune sur l'une des deux dimensions de la compétence : (1) la gestion des comportements inappropriés des élèves et (2) les stratégies d'enseignement-apprentissage.

4.3.1.1.1 La gestion des comportements inappropriés des élèves

Pour commencer, nous dresserons un inventaire des réponses des dix enseignantes participantes concernant la gestion des comportements inappropriés des élèves et continuerons avec une analyse des données issues de l'inventaire.

4.3.1.1.1.1 Inventaire des réponses concernant la gestion des comportements

L'inventaire des réponses concernant les stratégies utilisées par les enseignantes participantes dans la gestion des comportements violents des élèves sera fait en deux étapes : (1) tout d'abord, un inventaire des stratégies communes mises en pratique par les enseignantes de deux groupes ; (2) puis, un inventaire des stratégies particulières mises en pratique par les enseignantes de chaque groupe.

(1) La liste des stratégies de gestion des comportements inappropriés, retrouvées autant dans les réponses des enseignantes québécoises et roumaines, compte : (a) isoler les élèves agressifs ou les faire sortir dans le couloir devant la classe ; (b) faire réfléchir les élèves agressifs sur les causes du conflit et aux moyens qu'ils auraient pu utiliser pour l'éviter ; (c) imposer des règles fermes concernant tout comportement d'interaction dans la classe, amener les élèves à les connaître, surveiller le respect de ces règles et sanctionner promptement le non-respect de celles-ci ; (d) parler avec les auteurs des comportements agressifs pour leur faire comprendre les

conséquences émotionnelles et psychiques de leurs comportements inappropriés sur la victime.

Une analyse de ces pratiques communes montre que les enseignantes interviewées utilisent des stratégies qui visent tant la prévention des comportements de violence scolaire (établir des règles de conduite et les faire comprendre par les élèves) que le changement et la sanction de tels comportements, soit suite à la réflexion que l'auteur doit faire ou à l'analyse dirigée auteur-enseignante, soit par l'attribution des sanctions dans des situations de non-respect des règles de comportement et par l'isolement des élèves agressifs.

(2) Voici la liste des stratégies que nous avons retrouvées seulement dans les réponses des enseignantes québécoises : (a) éviter l'escalade des conflits en ne se laissant pas entraîner dans les provocations des élèves ; la réponse d'une enseignante, « *je ne combats pas le feu par le feu* » (le cas 9), exprime parfaitement la philosophie de cette stratégie ; (b) garder le calme au cours de la gestion des comportements, même en faisant appel à l'humour ; (c) créer un lien de confiance avec chaque élève, ce qui, à l'opinion de deux enseignantes qui appliquent cette stratégie (les cas 7 et 10), augmente les chances de réussite de l'intervention ; (d) faire réfléchir les auteurs de violence à leurs comportements, en leur demandant d'écrire une lettre d'explication ou d'excuses à l'intention de la victime ; (e) « *respecter chacun de la même façon que tu aimerais être respecté(e)* » (le cas 10) ; (f) valoriser les réussites de chaque élève, même si elles indiquent des progrès scolaires ou comportementaux mineurs (le cas 8) ; (g) assurer un climat de sécurité et de confiance à l'intérieur de l'école. Voici comment est argumentée l'efficacité de ce climat par une enseignante (le cas 7) : « *je trouve que la présence et les comportements de l'élève à l'école sont conditionnés par le message qu'il reçoit à l'intérieur de l'école* ».

Les réponses exclusives des enseignantes roumaines à cette question montrent : (a) un manque des stratégies préétablies, remplacées par des

stratégies improvisées, selon le contexte et la gravité du phénomène, à partir des expériences professionnelles et personnelles de l'enseignante ; (b) l'accent est mis sur le statut professionnel, qui doit assurer lui-même à l'enseignante le droit au respect et le choix des moyens d'intervention auprès des élèves violents : « *selon mon statut professionnel, j'ai le droit au respect, au pouvoir et à la compétence d'intervenir auprès des élèves violents* » (le cas 1) ; (c) une seule enseignante (le cas 3) affirme qu'elle établit ses stratégies en prenant en considération des facteurs qui favorisent les comportements violents des élèves : la violence vécue dans la famille, les antécédents violents, les résultats scolaires, les changements au niveau des relations affectives, les amis, etc.

Cet inventaire comparatif fait ressortir les différences concernant la gestion des comportements de violence scolaire chez les enseignantes de deux groupes :

Les enseignantes québécoises poursuivent la prévention de tels comportements et les changements à long terme par la valorisation des élèves et la mise en pratique des mesures qui assurent le respect d'autrui et la sécurité des élèves à l'école.

Les enseignantes roumaines privilégient les stratégies improvisées, selon les situations concrètes de violence, en valorisant les expériences professionnelles et en concordance avec leur statut social.

4.3.1.1.1.2 Analyse des réponses concernant la gestion des comportements

Les réponses que les dix enseignantes ont données à l'occasion de l'entrevue seront analysées selon deux critères : (1) la fréquence des codes dans les réponses reçues et (2) la similarité des cas selon la gestion des comportements des élèves et la perception de la violence scolaire chez les enseignantes participantes.

(1) (a) Le code le plus fréquent, présent quinze fois dans les réponses de neuf enseignantes (sauf le cas 8), fait référence aux règles que les enseignantes

s'imposent de respecter au cours de leurs relations avec les élèves : établir des règles de fonctionnement, amener les élèves à respecter les règles, calmer la classe avant que les situations conflictuelles ne se déclenchent, garder le calme pendant leurs interventions, éviter l'escalade de tout conflit, assurer le respect réciproque élève-enseignante, prendre en considération les caractéristiques de l'élève (personnelles, familiales, comportements antérieurs, etc.) ; (b) il est suivi du code qui met en évidence les convictions personnelles de l'enseignante, retrouvées neuf fois chez cinq enseignantes (les cas 1, 3, 4, 6 et 7) : le rôle de l'expérience professionnelle et personnelle dans la gestion des comportements violents des élèves, la nécessité de résoudre toute seule les conflits survenus pendant leurs cours, ne pas entrer dans « *les jeux provocateurs des élèves* », etc. ; (c) la gestion des comportements violents, axée sur la valorisation de l'élève, est invoquée huit fois chez trois enseignantes (les cas 2, 7 et 8) : prendre le temps nécessaire pour l'écouter et lui laisser la chance d'argumenter sur son comportement, créer un lien de confiance avec chaque élève, reconnaître et encourager la réussite et les changements positifs que l'élève accomplit ; (d) seules deux enseignantes (les cas 2 et 10) considèrent que faire réfléchir l'élève aux conséquences de son comportement violent et à d'autres moyens de résolution de la situation conflictuelle représente des stratégies efficaces de combattre la violence scolaire.

De la synthèse présentée résulte la tendance des enseignantes participantes à gérer les comportements violents des élèves à partir de règles préétablies et des convictions personnelles liées à l'expérience professionnelle. La gestion de tels comportements construite autour de la valorisation et des réflexions de l'élève est une option moins prise en considération par les enseignantes participantes.

(2) Nous avons cherché les similarités des cas par rapport aux stratégies de gestion des comportements des élèves, d'une part, et la perception de la (a)

violence scolaire directe (b) violence scolaire indirecte et (c) toute forme de violence scolaire vécue par les enseignantes participantes, d'autre part. Les critères de la similarité choisis ont divisé, chaque fois, les dix enseignantes en trois groupes : les cas 1, 3 et 4 ; les cas 2, 5, 6, 9 et 10 et les cas 7 et 8 (la violence directe) et les cas 1, 3, 4 et 6 ; les cas 5, 9 et 10 et les cas 2, 7 et 8 (la violence indirecte) et les cas 1, 3, 4 ; les cas 5, 6, 9 et 10 et les cas 2, 7 et 8, quand il s'agit de toute forme de violence scolaire.

On peut observer qu'il y a trois regroupements qui se retrouvent toujours ensemble : les cas 1, 3 et 4, les cas 5, 9, 10 et les cas 7 et 8. Une analyse des stratégies privilégiées par les enseignantes de chaque regroupement permet les observations suivantes : (a) les enseignantes du premier regroupement centrent la gestion des comportements violents des élèves autour de leurs convictions personnelles : *« j'ai assez d'expérience professionnelle et personnelle en tant que mère de deux filles »* (le cas 1), *« je dois me débrouiller toute seule avec mes élèves »* (le cas 3), *« un élève éduqué dans un milieu violent est, à son tour, un porteur de violence »* (le cas 4) ; (b) les règles que les enseignantes s'imposent de respecter pendant les conflits (éviter l'escalade de tout conflit, garder son calme pendant les interventions auprès des élèves violents, isoler les élèves violents, etc.) et celles établies à l'intention des élèves représentent l'arsenal principal de lutte contre la violence scolaire parmi les enseignantes du deuxième regroupement ; (c) les stratégies qui valorisent l'élève sont considérées par les enseignantes 7 et 8 comme les plus efficaces dans la gestion des comportements violents des élèves.

Ces regroupements conduisent à la conclusion que les *stratégies de gestion des comportements violents des élèves, mises en pratique par les enseignantes participantes, visent le phénomène de violence* : elles ne se différencient pas selon le type de violence vécue, ce qui explique les regroupements presque identiques issus de l'analyse. Le fait que les regroupements comptent soit des enseignantes québécoises soit roumaines

(exception faite d'une enseignante roumaine, le cas 5, situé à côté de deux enseignantes québécoises) confirme les différences concernant la perception et les stratégies visant à gérer la violence scolaire.

Les enseignantes québécoises, touchées par toute forme de violence scolaire, adoptent des stratégies structurées à partir des règles qui assurent un climat calme, favorable à la valorisation de l'élève.

Les enseignantes roumaines, plus préoccupées des faits de violence survenus dans la classe et qui les touchent directement, adoptent les stratégies d'intervention sur place, selon leurs convictions personnelles.

4.3.1.1.2 Les stratégies d'enseignement

La deuxième dimension de la compétence en gestion de classe, dédiée aux stratégies d'enseignement privilégiées par les enseignantes interviewées, sera traitée selon la même démarche appliquée à la gestion des comportements inappropriés des élèves.

4.3.1.1.2.1 L'inventaire de réponses

L'inventaire des réponses reçues pendant les entrevues met en évidence bon nombre de critères identiques pris en considération à l'occasion du choix des stratégies d'enseignement. Les différences se saisissent quand on parle de critères privilégiés par les enseignantes de deux groupes et la manière dont elles encouragent les performances scolaires de leurs élèves. Par la suite, nous nous concentrons sur ces différences.

Les enseignantes québécoises ont fait part, par leurs réponses, de leur préoccupation pour des critères centrés à la fois sur les besoins et le progrès des élèves, et sur le respect des règles : (a) l'identification des élèves potentiellement agressifs pour les entraîner dans des activités diversifiées ; (b)

la préoccupation de la réussite de chaque élève par rapport aux compétences établies par le Ministère : « *elles (les compétences) sont établies par le Ministère, mais les outils pour que celles-ci soient développées sont à la disposition des enseignants (le cas 8)* » ; (c) la présence de consignes claires, suivies de sanctions en cas de non-respect ; (d) la croissance du niveau d'autonomie et la diminution de l'agressivité des élèves ; (e) l'alternance du travail individuel avec celui en équipe de 2 à 4 élèves, dans un climat de respect réciproque élève-élève, élève-enseignante, et des règles de travail. Voici la réponse d'une enseignante (le cas 7) qui prouve l'importance particulière qu'elle attribue aux règles de fonctionnement de la classe :

« Chaque année, au mois de septembre, je pense : je suis trop vieille pour enseigner au mois de septembre. C'est parce que durant ce mois j'investis beaucoup d'énergie pour établir les règles de fonctionnement de la classe et pour calmer la classe ».

Les critères mentionnés par les enseignantes roumaines montrent que les élèves occupent la place centrale dans le choix des stratégies d'enseignement. Les connaissances acquises, les méthodes qui favorisent le progrès des élèves et la présence de difficultés d'apprentissage chez les élèves représentent des critères à prendre en considération à l'occasion du choix des stratégies d'enseignement. C'est le discours du cas 3 qui reprend le mieux ces critères :

« Les stratégies didactiques sont choisies à partir de connaissances et de besoins des élèves : je prépare toujours des tâches spécifiques pour les élèves en difficulté d'apprentissage et je cherche des applications en prenant en considération les chances de progrès de chaque élève ».

La manière de favoriser et d'évaluer les progrès scolaires des élèves a des connotations différentes chez les enseignantes des deux groupes. Voici les tendances qui se dégagent des réponses des enseignantes par rapport aux progrès de leurs élèves :

Les enseignantes québécoises sont surtout intéressées à conscientiser les élèves à l'importance de leur réussite en favorisant leur degré d'autonomie et en valorisant toute réussite des élèves.

Les enseignantes roumaines évaluent le progrès scolaire des élèves surtout par rapport à leur taux d'accession à des institutions supérieures d'enseignement et aux résultats obtenus aux différentes compétitions scolaires et aux examens ministériels. Le fait que quatre enseignantes roumaines participantes parlent des performances des élèves, mesurées par la réussite aux différents examens, et des rencontres avec d'anciens élèves qui les remercient pour les habiletés acquises et pour leurs efforts dispensés prouve leur vision commune par rapport aux progrès de leurs élèves. Une seule enseignante roumaine (le cas 2) apporte une note discordante : elle a baissé ses exigences au fil des années (moins de devoirs à la maison, des tests d'évaluation de plus en plus facile, etc.) pour se protéger des comportements violents des élèves, même si elle sait que cette pratique pouvait nuire aux progrès des élèves.

4.3.1.1.2.2 Analyse des réponses des enseignantes

Les réponses reçues à l'occasion de l'interview seront analysées en trois étapes : (1) la fréquence des codes associés aux stratégies d'enseignement mises en pratique (2) la similarité des cas selon les stratégies d'enseignement mises en pratique par les enseignantes participantes et leur perception de toute forme de violence scolaire vécue et (3) la cooccurrence des codes attribués à la gestion de classe et aux facteurs qui favorisent les comportements violents des élèves.

(1) Voici l'ordre décroissant des critères de choix pour les stratégies d'enseignement ressorties de notre analyse de fréquence des codes : (a) les particularités des élèves : les problèmes d'apprentissage et de comportement, l'intérêt et la motivation, etc. (neuf fois chez sept enseignantes : les cas 1, 2, 3, 5, 6, 8 et 9) ; (b) les convictions personnelles de l'enseignante : une stratégie d'enseignement peut être ajustée ou changée pendant les cours, l'augmentation de l'autonomie baisse celle de l'agressivité chez les élèves, le

travail en équipe de 2 à 4 élèves réduit la fréquence de la violence scolaire, etc. (neuf fois chez six enseignantes : les cas 4, 5, 7, 8, 9 et 10) ; (c) les connaissances acquises par les élèves (six fois chez six enseignantes : les cas 1, 2, 4, 5, 6 et 9) et (d) le contexte de l'activité : le niveau de difficulté et les caractéristiques du contenu, la période de la journée, etc. (trois fois chez trois enseignantes : les cas 1, 6 et 9). À notre avis, le nombre et la diversité des critères (une moyenne de trois critères/enseignante) pris en considération à l'occasion du choix des stratégies d'enseignement peuvent être associés à l'intérêt des enseignantes participantes pour la qualité du processus d'enseignement.

(2) L'analyse de la similarité selon les stratégies d'enseignement mises en pratique par les enseignantes participantes pour faire échec à la violence scolaire permet d'observer qu'il y a des liens entre tous les cas ; pratiquement aucun cas n'est à l'extérieur du réseau (Annexe 7). Ces liens montrent une tendance commune de toutes les enseignantes interviewées à considérer que les stratégies appropriées d'enseignement peuvent réduire la violence scolaire pendant les cours. Cette tendance, soutenue par la prise en considération de plusieurs critères de sélection des stratégies d'enseignement, peut être interprétée comme une préoccupation des enseignantes participantes pour réduire le phénomène de violence scolaire. Le discours d'une enseignante québécoise (le cas 7), duquel nous reprenons ici un fragment, illustre très bien cette tendance :

« ... faire attention aux élèves agressifs pour ne les pas provoquer ; grâce à mon expérience, je peux les identifier rapidement. Je personnalise chaque intervention en utilisant les prénoms des élèves et je récompense verbalement chaque réussite ; je parle aux élèves de mes inquiétudes concernant leurs échecs, sans leur attribuer toute la responsabilité... »

(3) Nous avons aussi vérifié si des liens existaient entre les facteurs qui favorisent les comportements de violence scolaire et la mise en pratique de compétences en gestion de classe chez les enseignantes interviewées. Les liens significatifs ressortis de l'analyse montrent que : (a) la gestion des

comportements basée sur les convictions personnelles des enseignantes et les stratégies d'enseignement adaptées aux particularités de l'élève influencent les facteurs personnels chez les élèves ; (b) la réflexion de l'enseignante sur les causes du comportement de violence scolaire, les stratégies d'enseignement qui valorisent les connaissances de l'élève et les caractéristiques personnelles de l'enseignante s'associent positivement aux facteurs socio-environnementaux ; (c) les stratégies d'enseignement qui prennent en considération la conjoncture de l'activité et les connaissances des élèves devraient, à l'opinion des enseignantes, contrebalancer l'influence des facteurs de violence reliés à l'école.

4.3.1.1.3 Le sentiment d'autoefficacité des enseignantes participantes

À la fin de cette section, nous espérons obtenir réponse à deux questions : (1) les enseignantes participantes se perçoivent-elles comme efficaces ? et (2) quelles ressources de l'autoefficacité utilisent les enseignantes participantes ?

4.3.1.1.3.1 La perception du sentiment d'autoefficacité

Tout d'abord, nous ferons un bilan de la perception du sentiment d'autoefficacité chez les enseignantes des deux groupes, selon le critère du groupe. Il sera suivi d'une exploration des ressources de l'autoefficacité, proposées par Bandura (1986), retrouvées chez les enseignantes participantes.

Le sentiment d'autoefficacité pédagogique est bien représenté dans le groupe des enseignantes québécoises interviewées : trois (les cas 8, 9 et 10) se déclarent satisfaites de leurs interventions dans des situations de violence scolaire, une (le cas 7) estime efficace la plupart de ses interventions, mais considère inappropriée son intervention physique dans la bagarre de deux garçons, pendant que la cinquième (le cas 6) parle d'un sentiment d'efficacité personnelle à court terme.

La perception du même sentiment chez les enseignantes roumaines est nuancée : trois (les cas 1, 4 et 5) vivent fortement ce sentiment, une (le cas 3) déclare qu'elle ne le perçoit pas, et la cinquième (le cas 2) le perçoit d'une façon sélective.

L'analyse des réponses données pendant l'entretien fait ressortir les arguments qui ont généré ces différentes perceptions : (a) une enseignante (le cas 1) évalue son efficacité selon les comportements des élèves, une fois l'incident terminé. Voici sa réponse :

« J'ai eu la preuve de l'efficacité de mon intervention quand l'élève est venu pour excuser son comportement : même si je ne suis pas convaincue de la sincérité de ses excuses, le fait qu'il soit venu montre qu'il a compris que je ne tolère pas ce genre de comportements et que j'ai eu une intervention ferme et intolérante, c'est-à-dire efficace ».

(b) Deux enseignantes (les cas 4 et 5) justifient leur efficacité pédagogique par la fréquence et la gravité des comportements agressifs survenus pendant leurs cours qui, à leurs opinions, sont plus réduits que ceux qui se manifestent dans l'école et pendant les cours d'autres collègues. (c) Les mêmes arguments ont mené une enseignante (le cas 3) à déclarer que ses interventions auprès des élèves violents étaient dépourvues d'efficacité. (d) Quant à la dernière (le cas 2), elle se sent compétente et efficace dans ses démarches d'identification des auteurs des comportements agressifs, mais moins efficaces quand il s'agit d'identifier les facteurs qui favorisent ces comportements et leur gestion.

La synthèse des réponses reçues des enseignantes mène à deux constats : (a) sept enseignantes interviewées évaluent que leurs interventions sont efficaces, trois parlent d'une efficacité limitée, et une enseignante doute de l'efficacité de ses interventions auprès des élèves violents et (b) le fait que les enseignantes participantes utilisent des critères d'évaluation différents n'influence pas leur perception de l'efficacité personnelle.

4.3.1.1.3.2 Ressources du sentiment d'autoefficacité chez les enseignantes interviewées

L'exploration des ressources du sentiment d'autoefficacité, proposées par Bandura (1986), retrouvées chez les enseignantes participantes indique que :

(1) La capacité de prévoyance, la capacité de se motiver et de réaliser des actions en anticipation des résultats peut être identifiée chez une enseignante québécoise (le cas 8, qui, toujours en attente des comportements violents de la part de ses élèves, choisit les stratégies de gestion de ces comportements et d'enseignement qui peuvent les empêcher) et trois enseignantes roumaines, dont (a) une (le cas 3) montre une détermination pour la concertation des facteurs qui favorisent les comportements violents-effets sur les comportements des élèves et ses interventions ; (b) deux (les cas 4 et 5) déclarent être préoccupées de garder une atmosphère calme pendant leurs cours pour empêcher l'escalade des comportements violents des élèves.

(2) L'apprentissage par contingences et vicariant est pratiqué par deux enseignantes québécoises (les cas 8 et 9), qui déclarent que les expériences personnelles de violence et celles de leurs collègues représentent pour elles des occasions d'apprentissage.

(3) Le pouvoir d'une personne à contrôler son comportement, que Bandura (1986) appelle la capacité d'autorégulation, fait ressortir les réponses de quatre enseignantes québécoises (les cas 6, 7, 8, 10). Si l'une des enseignantes contrôle ses interventions auprès des élèves violents parce que ceux-ci sont toujours attendus (le cas 8), deux autres se déclarent capables de garder le calme et de se détacher « un peu » de l'événement qu'elles doivent analyser (les cas 7 et 10) ; une (le cas 6) trouve même des ressources suffisantes pour pratiquer l'humour pendant certaines situations de comportements violents des élèves. Le discours d'une enseignante roumaine (le cas 2), dans lequel elle

reconnaît son incapacité à contrôler la peur ressentie dès son entrée dans l'école, est éloquent pour une personne manquant de capacité d'autorégulation.

(4) La capacité d'autoanalyse, vue comme un réglage des comportements et des efforts que les enseignantes déploient pour gérer les comportements de violence scolaire, n'est pas retrouvée de façon explicite dans les réponses des enseignantes interviewées.

Une synthèse sur les ressources utilisées par les enseignantes participantes *met en évidence deux conclusions* : (a) le sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignantes québécoises est soutenu par la capacité de contrôler leur comportement pendant les situations de violence subies et de valoriser toutes les expériences de violence vécues ; (b) les enseignantes roumaines privilégient la gestion des comportements inappropriés des élèves par rapport aux résultats attendus.

4.3.1.1.3.3 Analyse des résultats concernant le sentiment d'autoefficacité

Cette analyse veut mettre en évidence l'influence de la gestion de la classe, une compétence que nous avons attachée à l'enseignant résilient, sur le sentiment d'autoefficacité des enseignantes par rapport à la violence scolaire. Pour ce faire, seront cherchés les liens entre (1) le sentiment d'efficacité pédagogique personnelle des enseignantes interviewées et les composantes que nous avons attribuées à la compétence en gestion de la classe ; (2) le sentiment d'efficacité pédagogique personnelle des enseignantes interviewées et les composantes établies pour la résilience éducationnelle et (3) la similarité des cas à partir de la supposition que le sentiment d'efficacité peut être associé au développement de la résilience éducationnelle.

Deux conclusions ressortent de l'analyse de cooccurrence des codes : (a) les stratégies d'enseignement basées sur les convictions personnelles ont la plus grande influence sur le sentiment d'autoefficacité des enseignantes

participantes, ce qui peut être justifié par l'association que les enseignantes font entre la pertinence des convictions personnelles et le sentiment d'efficacité personnelle ; (b) le même sentiment est influencé par les expériences de violence vécues et renforcées par la gestion des comportements inappropriés des élèves basée sur des règles que les enseignantes s'imposent de respecter et par les stratégies d'enseignement adaptées aux particularités et aux connaissances des élèves. Ces derniers résultats peuvent être interprétés comme des preuves supplémentaires de l'importance que les enseignantes attribuent au phénomène de violence scolaire et de l'influence de la compétence en gestion de classe sur le sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignantes.

Maintenant, nous voulons chercher si des liens existent entre le sentiment d'efficacité pédagogique personnelle et les composantes associées à la résilience éducationnelle : la maîtrise des situations de violence et le sentiment de robustesse. L'analyse des cooccurrences des codes amène à la conclusion *qu'il y a des liens entre le sentiment d'efficacité pédagogique, d'une part, et la maîtrise des situations de violence scolaire et le sentiment de robustesse chez les enseignantes participantes, d'autre part* (Annexe 8).

L'analyse de la similarité des cas cherche à situer l'influence du sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignantes interviewées sur la résilience éducationnelle. L'analyse fait ressortir une conclusion importante pour notre recherche : *pour toutes les enseignantes participantes, le sentiment d'efficacité personnelle représente un facteur de développement de la résilience éducationnelle*. Le cas de référence est le 4, situé au centre du réseau, qui présente des similarités avec tous les autres cas ; il s'agirait d'une enseignante qui ressent de l'efficacité, mais révèle des vécus reliés à la violence scolaire apparemment contradictoires : l'état de désespoir relatif aux comportements violents de ses élèves et des émotions fortes, issu de la menace de vengeance reçue de la part d'un élève et de l'expérience de violence indirecte vécue, d'une

part, et la capacité à contrôler ses comportements pendant les conflits de violence scolaire, d'autre part. Ce sont des aspects qui mettent en évidence à la fois les faiblesses d'une enseignante, qui vit la violence scolaire, et le désir de surmonter le phénomène.

4.3.2 Le sentiment d'efficacité collective

Dans cette section, nous voulons découvrir si les enseignantes participantes vivent le sentiment d'efficacité collective et quelles ressources humaines renforcent ce sentiment. À notre avis, la démarche de solliciter de l'aide de la part de la direction, des collègues, des professionnelles de l'école et des familles des élèves ouvre la voie à l'efficacité collective et la façon de percevoir l'aide reçue influence le vécu du sentiment. En analysant les réponses reçues à la question « Précisez, s'il vous plaît, ce qui vous a aidé à surmonter les situations de violence scolaire et comment », nous analyserons à la fois la compétence des enseignantes à collaborer avec différentes ressources et la présence du sentiment d'efficacité collective chez les enseignantes participantes. De plus, nous tentons d'identifier si les enseignantes interviewées établissent des liens entre les deux formes d'efficacité pédagogique (personnelle et collective) et si elles perçoivent l'efficacité comme facteur de développement de la résilience éducationnelle. Pour obtenir des réponses à ces deux questions, nous procédons en deux temps : (1) nous dressons un inventaire des réponses reçues à l'occasion des interviews en mettant en évidence les ressources valorisées par les enseignantes participantes et (2) nous faisons des analyses de cooccurrences des codes et de similarité que nous interpréterons à partir des questions mentionnées.

4.3.2.1 Inventaire des réponses concernant les vécus d'efficacité collective

Les éléments communs identifiés dans les réponses obtenues ne justifient ni un inventaire, ni une analyse à partir de ceux-ci. Dans ces conditions, nous nous limiterons à un inventaire comparatif des réponses reçues pendant l'entrevue. L'inventaire est structuré selon les ressources que les dix enseignantes ont énumérées : (1) la directrice adjointe ; (2) les collègues et les professionnelles de l'école et (3) les familles des élèves.

(1) L'analyse des réponses données par les enseignantes participantes concernant l'appui reçu de la part de la directrice adjointe dans la résolution des conflits violents montre des perceptions différentes autant au niveau des groupes qu'entre les enseignantes du même groupe.

Trois enseignantes québécoises (les cas 6, 8, 10) l'ont référée comme ressource principale pour résoudre et surmonter les situations de violence vécues. Elles ont évalué l'appui moral que la directrice fournit (leur proposant une réflexion sur des situations pareilles de violence qu'elles ont déjà bien maîtrisées), de même qu'administratif, par la prise de mesures appropriées, notamment faire venir les parents à l'école et exclure l'élève agressif de la classe. Un fragment de la réponse d'une enseignante québécoise (le cas 6) met en valeur le support moral reçu de la directrice adjointe : «*La directrice adjointe n'a jamais douté de mes compétences professionnelles ; elle a toujours fait référence à mon expérience professionnelle et aux situations de violence déjà vécues et bien gérées* ». (b) Une enseignante (le cas 7) ne se déclare pas très satisfaite de l'appui de la directrice adjointe qui, à son avis, « *évite parfois à prendre des mesures sévères, ce qui encourage un peu les comportements violents des élèves dans l'école* », et (c) une autre (le cas 9) ne fait aucune référence aux relations professionnelles avec la direction et ses collègues.

Les cinq enseignantes roumaines ont exprimé leur opinion concernant l'appui reçu de la part de la direction de l'école ou de la directrice adjointe pour résoudre les conflits issus des comportements violents manifestés pendant leurs cours. Voici une synthèse de leurs réponses : (a) deux enseignantes (les cas 1 et 2) évaluent comme excessivement tolérantes les mesures prises contre les élèves agressifs par la direction de l'école qui, selon la déclaration d'une enseignante (le cas 2), « *plus préoccupée de l'image de l'école dans la ville, essaie de banaliser et cherche à cacher les conflits violents survenus dans l'école* » ; (b) une (le cas 3) a répondu : « *si je peux les éviter (les directeurs et les collègues), et d'habitude je les évite, tant mieux pour moi ; je ne veux pas risquer mon évaluation annuelle en allant me plaindre à la direction et/ou aux collègues* » (c) deux enseignantes (les cas 4 et 5), au contraire, cherchent de l'aide soit chez la psychologue et auprès de la direction de l'école, soit au Conseil des enseignants de même qu'auprès des parents quand elles ne se sentent pas capables de maîtriser les situations de violence : les phénomènes se répètent d'une façon plus ou moins semblable, elles ne peuvent identifier les facteurs déterminants ni anticiper les conséquences majeures du comportement.

Les réponses des enseignantes *amènent aux conclusions suivantes* : (a) la plupart des enseignantes québécoises participantes considèrent qu'elles peuvent compter sur l'aide de la directrice adjointe dans la lutte contre les comportements violents des élèves ; (b) les enseignantes roumaines participantes expriment des attitudes contradictoires face à la collaboration avec la direction de l'école : l'ennui face aux solutions que celle-ci adopte pour résoudre les situations de violence, le manque de confiance, qui les encourage à cacher les expériences de violence vécues, et la perception d'appuis dans leurs interventions contre la violence scolaire ; (c) le fait que toutes les enseignantes participantes aient une ancienneté de deux ans et plus dans la même école peut expliquer pourquoi nous n'avons enregistré aucune déclaration concernant le sentiment d'être une personne indésirable à l'école.

Les différences de perceptions concernant l'apport de la directrice adjointe dans le renforcement du sentiment d'efficacité collective et personnelle peuvent être expliquées : (a) soit par une différence culturelle par rapport au rôle et à la manière de réagir attendus, tant de la part des directrices adjointes que des enseignantes participantes, qui démontre des perceptions différentes des pratiques professionnelles ; (b) soit par les différences des contextes administratifs : l'école québécoise compte un directeur et huit directeurs adjoints (un ou deux pour chaque année d'étude, selon le nombre d'élèves inscrits), pendant que l'école roumaine compte seulement un directeur et trois directrices adjointes. Débordée de multiples tâches administratives, la direction de l'école roumaine prend la plupart des décisions en situation d'urgence sans arriver à comprendre l'ampleur ou la complexité d'un phénomène.

(2) Si les enseignantes québécoises n'ont pas fait référence à l'appui des collègues et à la collaboration avec ceux-ci, quatre enseignantes roumaines ont donné de telles informations : trois (les cas 1, 2 et 3) expriment leur mécontentement par rapport aux réactions de leurs collègues devant les comportements de violence des élèves dont elles ont été des victimes, tandis que la quatrième (le cas 4) collabore bien avec ses collègues. Les trois premières accusent leurs collègues d'appuyer les décisions de la direction, qu'ils préfèrent de ne pas s'impliquer dans la résolution des conflits qui ne les touchent pas directement, ou qu'ils « *informent la direction de l'école de tout conflit, même s'il n'a pas eu lieu pendant leurs cours* » (le cas 2). Les trois enseignantes roumaines, obligées de résoudre seules les conflits violents avec leurs élèves, ont déclaré avoir vécu des sentiments de solitude relativement aux conflits de violence scolaire vécus, et de non-appartenance à la collectivité. Quant à la collaboration avec les professionnelles de l'école, elle semble plus efficiente et mieux appréciée que la collaboration avec les collègues : trois enseignantes (les cas 3, 4 et 5) évaluent positivement les échanges professionnels avec la psychologue de l'école. Deux enseignantes québécoises ont rapporté la collaboration avec l'éducatrice spécialisée de l'école, mais sans évaluer la qualité des relations.

On peut affirmer que (a) nos résultats ne mettent pas en évidence de collaboration des enseignantes québécoises participantes avec leurs collègues; (b) les enseignantes roumaines évoquent plutôt un manque de collaboration avec leurs collègues et non-acceptation des décisions du Conseil des enseignants ; (c) la collaboration avec les professionnels de l'école semble appréciée par les enseignantes roumaines.

(3) Les réponses des enseignantes des deux groupes ont mis en lumière de grandes différences concernant la mise en pratique des relations enseignante-familles des élèves : (a) les enseignantes québécoises font venir les parents à l'école suite aux comportements violents de leur enfant ; (b) la plupart des enseignantes roumaines (les cas 1, 2 et 3) ne demandent pas d'aide aux parents pour résoudre ensemble les cas de violence, même s'il s'agit de cas très graves.

Une réponse (le cas 2) explique le manque des relations enseignante-parents roumaines : (a) « *la plupart des familles des élèves violents ne sont pas intéressées ; elles adoptent une indifférence décourageante face aux comportements inappropriés de leurs enfants* ». La réponse enregistrée à la page 65, qui fait référence aux parents qui cherchent un emploi mieux rémunéré dans un autre pays, ajoute un autre argument au manque de collaboration. Même éloignées par les motifs identifiés, ces deux réponses montrent que les enseignantes roumaines ne refusent pas la collaboration avec les parents ; il y a des raisons qui empêchent la collaboration.

Une brève synthèse des réponses données par les enseignantes participantes à cette question nous *permet trois conclusions* :

Autant les enseignantes québécoises que les enseignantes roumaines sont préoccupées par la collaboration professionnelle : les réponses obtenues comptent respectivement dix et quatorze références aux relations de collaboration.

Les enseignantes québécoises sont contentes de leur collaboration professionnelle : six réponses indiquent des collaborations efficaces, une réponse exprime le manque de satisfaction et trois réponses indiquent la ressource (l'éducatrice spécialisée et la famille) sans faire référence à la qualité de la collaboration mentionnée. Les enseignantes roumaines, qui ont indiqué neuf fois les raisons d'insatisfaction concernant les relations de collaboration et cinq fois l'existence de relations de collaboration professionnelle efficaces, devraient être plutôt mécontentes de la qualité de ces relations.

Les enseignantes québécoises apprécient surtout l'appui de la directrice adjointe de l'école et des familles des élèves, tandis que les enseignantes roumaines évaluent positivement l'appui reçu de la psychologue de l'école, mais expriment leur insatisfaction concernant l'appui reçu de la direction de l'école (trois réponses), des collègues (trois réponses) et des parents (trois réponses).

Pour savoir comment les similitudes et les différences inventoriées dans les conclusions finales influencent la perception du sentiment d'efficacité collective des enseignantes participantes, une analyse des réponses s'impose.

4.3.2.2 Analyse des résultats concernant le sentiment d'efficacité

Les trois indicateurs de cette analyse sont (1) la cooccurrence des codes concernant le sentiment d'efficacité personnelle et collective (2) la similarité des cas par rapport au sentiment d'efficacité pédagogique développée en situation de violence scolaire et (3) la cooccurrence des codes associés au sentiment d'efficacité et à la résilience éducationnelle.

(1) Les liens entre les sentiments d'efficacité personnelle et d'efficacité collective chez les enseignantes participantes ont été mis en évidence à l'aide

de codes qui y font référence. Cette procédure a fait ressortir *trois conclusions* qui touchent notre intérêt de recherche : (a) il y a des liens forts entre l'appui reçu de la part de la directrice adjointe et des professionnels de l'école et de la part des familles des élèves violents, d'une part, et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes participantes, d'autre part : nous interprétons ces liens comme une preuve de l'influence positive des relations de collaboration professionnelle sur la qualité des interventions personnelles et, implicitement, sur l'état de bien-être individuel ; (b) l'appui reçu de la part des collègues n'est pas relié ni avec les autres composantes de l'efficacité collective, ni avec l'efficacité personnelle des enseignantes interviewées, ce qui peut être expliqué par le nombre réduit d'informations que les enseignantes ont offert sur cet appui ; (c) la conviction d'être seule devant les comportements violents des élèves, issue soit d'une perception négative concernant toute forme d'appui, soit d'un manque de collaboration professionnelle, influence négativement le sentiment d'efficacité pédagogique individuelle des enseignantes participantes. Les conclusions retenues montrent *qu'il y a des relations entre les deux formes d'efficacité, individuelle et collective*, ce qui s'accorde avec notre choix de les traiter ensemble, comme des dimensions d'un même facteur.

(2) L'analyse de la similarité indique l'existence d'un noyau qui compte sept cas (4, 5, 6, 7, 8, 9 et 10), de deux cas (1 et 2) relativement isolés et d'un cas (3) sans aucun lien avec les autres (Annexe 9). Le noyau central compte les cinq enseignantes québécoises et deux roumaines, satisfaites de leur efficacité personnelle et de l'appui reçu dans l'école et de la part des familles des élèves ; elles ont déclaré avoir reçu de l'aide efficiente pour résoudre les conflits avec les élèves violents. Les deux cas retrouvés à l'extérieur du noyau se différencient soit par l'évaluation faite du sentiment d'efficacité personnelle, soit par le manque de confiance dans les décisions de la direction et la peur de répercussions. Le cas 3, totalement isolé du noyau central, doute de sa compétence personnelle et évite la collaboration avec la directrice, les collègues et les familles des élèves ; la seule personne avec laquelle elle collabore est la psychologue de l'école. Le fait qu'elle anticipe des

conséquences négatives par rapport à son statut professionnel, suite à la demande d'aide à la direction ou aux collègues justifie, à son opinion, son comportement. La présence de toutes les enseignantes québécoises à l'intérieur du noyau central de similarité peut être interprétée comme le résultat d'une attitude commune devant le phénomène de violence scolaire. Elles font confiance à l'efficacité collective : elles cherchent des ressources dans et à l'extérieur de l'école (les familles) et les valorisent dans le but de diminuer le phénomène. Au contraire, seules deux enseignantes roumaines ont la même perception concernant l'efficacité des ressources externes dans la résolution des conflits de violence avec les élèves, tandis que trois doutent de la qualité ou de l'efficacité de l'aide reçue.

(3) À l'occasion de l'analyse de la cooccurrence des codes associés à l'efficacité et à la résilience éducationnelle ont été recherchés les liens entre les composantes de l'efficacité, personnelle et collective, et celles de la résilience éducationnelle des enseignantes participantes. Voici les liens retenus de cette analyse : (a) l'appui reçu par les enseignantes interviewées de la part de la directrice adjointe renforce les sentiments d'efficacité personnelle et de robustesse, ce qui peut être interprété comme une influence positive de cet appui sur la confiance des enseignantes dans la qualité des leurs interventions auprès des élèves violents; (b) la collaboration des enseignantes avec les familles des élèves renforce fortement leur capacité de maîtriser les comportements agressifs et, dans une certaine mesure, le sentiment de robustesse ; (c) la collaboration des enseignantes avec les professionnels de l'école est efficiente, surtout dans des situations de violence indirecte ; d'ailleurs, c'est dans ces situations que les enseignantes ont demandé de l'aide chez la psychologue ou l'éducatrice spécialisée de l'école ; (d) le manque d'appui, en particulier de la part des collègues, et les expériences de violence indirecte vécues, dans une certaine mesure, annulent le sentiment d'efficacité collective chez les enseignantes qui préfèrent aborder seules le phénomène de violence scolaire. Cette dernière analyse fait ressortir encore une fois des liens entre les sentiments d'efficacité personnelle et collective chez les enseignantes

participantes, ce qui prouve que, pour elles, il s'agit de deux composantes du même sentiment qui se soutiennent réciproquement. Les liens qui s'établissent entre les codes associés à l'efficacité personnelle et collective, et ceux associés à la résilience éducationnelle montrent que le sentiment d'efficacité peut être considéré un facteur de développement de la résilience éducationnelle.

4.4 Le rôle du sentiment de satisfaction professionnelle

Dans cette section, nous porterons l'analyse sur le sentiment de satisfaction professionnelle en deux étapes : (1) un repérage des réponses concernant la satisfaction professionnelle ; (2) une analyse des données issues du repérage selon deux critères : (a) l'influence des expériences de violence scolaire vécues sur la satisfaction professionnelle chez les enseignantes interviewées ; (b) l'identification des liens entre le sentiment de satisfaction professionnelle, d'une part, et le sentiment d'efficacité et les compétences professionnelles chez les enseignantes interviewées, d'autre part.

4.4.1 Un repérage des réponses sur la satisfaction professionnelle

Pour arriver à comprendre l'influence du sentiment de satisfaction professionnelle, développé par rapport aux expériences de violence vécues, sur la résilience éducationnelle des enseignantes participantes, nous ferons, dans une première étape, un repérage comparatif des réponses des enseignantes des deux groupes.

(1) Selon l'influence des expériences de violence scolaire vécues sur le sentiment de satisfaction professionnelle, on peut catégoriser les cinq enseignantes québécoises en trois sous-groupes : (a) une enseignante (le cas 6) trouve un fort lien entre les expériences de violence vécues et sa

satisfaction professionnelle : elle affirme que les épisodes de violence scolaire influencent négativement sa satisfaction professionnelle et son état de bien-être, en craignant perdre la vocation de sa profession. Pour garder le peu d'enthousiasme qu'elle possède encore, elle essaie de prendre davantage de distance par rapport aux comportements de violence de ses élèves ; (b) Trois enseignantes (les cas 7, 8 et 9) associent leur satisfaction professionnelle à l'efficacité de la gestion des comportements inappropriés des élèves ; elles font référence à une relation indirecte : la violence scolaire est un phénomène réel qui nécessite de la part des enseignantes et des enseignants des stratégies appropriées de gestion dont l'efficacité porte vers la satisfaction professionnelle. La réponse d'une enseignante (le cas 8) à cette question synthétise très bien leur vision concernant la satisfaction professionnelle dans le contexte d'une exposition aux comportements de violence :

« Mes satisfactions sont influencées par les façons de réagir devant la violence scolaire et de gérer les comportements violents. Je suis sûre que l'ampleur de la violence scolaire peut être diminuée en connaissant les élèves et en particulier leurs problèmes. C'est comme ça que je renforce ma satisfaction professionnelle et personnelle ».

(c) Une enseignante (le cas 10) n'a jamais fait de tel lien. Elle reconnaît que sa passion pour le métier a baissé au cours des années, même si elle l'aime encore, mais elle ne sait pas si les comportements violents de ses élèves ont été la cause ou seulement l'une des causes de cette baisse.

Les enseignantes roumaines se divisent aussi dans trois sous-groupes : (a) une seule enseignante (le cas 5) affirme que le niveau de sa satisfaction professionnelle est encore à la hausse, mais ses sources principales sont le progrès scolaire des élèves actuels et les remerciements des anciens élèves. Quant à l'impact de la violence scolaire sur la satisfaction scolaire, l'enseignante affirme :

« Je ne peux pas nier que les expériences de violence scolaire, malheureusement de plus en plus nombreuses, affaiblissent le niveau de ma satisfaction professionnelle. Mais, chaque fois quand je vis une telle expérience (de violence), je pense à d'autres raisons de satisfaction et ça marche encore ».

(b) Le deuxième sous-groupe compte deux enseignantes roumaines (les cas 3 et 4) dont le niveau de satisfaction professionnelle est moyen : même si elles identifient les mêmes sources de satisfaction que leur collègue, les expériences de violence vécues sont difficilement supportées et influencent de façon négative le niveau de leur satisfaction professionnelle. (c) Deux enseignantes (les cas 1 et 2) vivent une faible satisfaction professionnelle : les raisons d'insatisfaction professionnelle sont multiples et la violence scolaire occupe une place privilégiée. Voici ce que le cas 2 a répondu à cette question :

« Les situations de violence scolaire vécues, qui influencent fortement le niveau de la satisfaction, m'ont déterminé de changer mes pratiques d'enseignement : pour éviter les conflits avec les élèves, j'ai même baissé les exigences professionnelles : moins de devoirs à la maison, des tests d'évaluation de plus en plus faciles pour que les élèves, contents de leurs résultats scolaires, soient moins violents pendant mes cours ».

Une brève rétroaction des discours indique que : (a) trois enseignantes participantes (les cas 5, 8 et 9) trouvent des raisons pour garder un niveau élevé de satisfaction professionnelle, tandis que trois trouvent plutôt des raisons d'insatisfaction professionnelle (les cas 1, 2 et 6) ; (b) trois enseignantes associent le sentiment de satisfaction professionnelle à leur gestion efficace des comportements de violence de leurs élèves (les cas 7, 8 et 9), tandis que pour cinq, la gestion de ces comportements représente la cause principale d'insatisfaction professionnelle (les cas 1, 2, 3, 4 et 10) ; (c) les stratégies d'enseignement mises en pratique et associées aux progrès des élèves représentent des raisons de satisfaction pour quatre enseignantes (les cas 2, 3, 4 et 5) ; (d) trois enseignantes ont identifié autant de raisons de satisfaction que d'insatisfaction professionnelle (les 3, 4 et 7).

Une analyse plus approfondie des discours met en lumière les principales raisons d'engagement professionnel des enseignantes participantes.

La dimension psychologique, qui, pour cette étude, fait référence à l'attitude optimiste concernant les situations de violence vécues, est retrouvée chez sept enseignantes: les cas 2, 3, 4, 5, 7, 8 et 9. Les raisons les plus significatives d'optimisme professionnel ressorties des discours des enseignantes

participantes sont le contrôle (dans une certaine mesure) des comportements de violence scolaire et les progrès scolaires des élèves.

Le support reçu dans l'école et de la part des familles représente la source de la dimension sociale de l'engagement professionnel chez cinq enseignantes (les cas 4, 5, 6, 8 et 10). Les collaborations professionnelles établies dans une école, au-delà du soutien moral et spécialisé apporté, répondent aux besoins d'intégration et d'accès aux ressources humaines. C'est à l'occasion des collaborations que les enseignantes partagent et reçoivent la force d'accomplir les objectifs, et renforcent leur engagement au travail.

La dimension existentielle de l'engagement professionnel se retrouve dans les discours de cinq enseignantes (les cas 5, 6, 7, 9 et 10) qui, au-delà du niveau actuel de la satisfaction professionnelle, trouvent des raisons d'aimer leur métier.

4.4.2 Analyse des résultats concernant la satisfaction au travail

Dans cette section, nous voulons mettre en lumière le sentiment de satisfaction professionnelle en analysant ses ressources et ses liens avec le sentiment d'efficacité et les compétences professionnelles des enseignantes participantes.

Dans une première étape ont été recherchés dans les réponses reçues à l'occasion des entretiens les liens entre le niveau de satisfaction professionnelle et les raisons qui le soutiennent. Les réponses reçues à l'occasion de l'interview ont mis en évidence que (a) la gestion des comportements de violence des élèves influence fortement le niveau de satisfaction professionnelle des enseignantes participantes : celles qui abordent la gestion des comportements inappropriés des élèves comme un défi professionnel déclarent vivre un niveau élevé de satisfaction professionnelle ; (b) les progrès scolaires des élèves ne peuvent pas récompenser le sentiment d'insatisfaction

relié à la gestion des comportements inappropriés des élèves, en déterminant chez les enseignantes participantes un niveau moyen de satisfaction ; (c) les expériences de violence vécues en tant que victime directe représentent la source principale d'insatisfaction reliée à la gestion des comportements inappropriés des élèves. De cette première étape d'analyse s'impose la conclusion que *la raison principale de satisfaction ou d'insatisfaction professionnelle chez les enseignantes participantes est la gestion de comportements de violence scolaire.*

Dans une deuxième étape, nous voulons vérifier si des liens existent entre les deux facteurs supposés mener au développement de la résilience éducationnelle. L'analyse de cooccurrence des codes a fait ressortir les liens suivants : (a) un niveau élevé de satisfaction professionnelle est associé à la gestion efficace des comportements inappropriés des élèves, à la collaboration avec la directrice adjointe de l'école et les familles des élèves et au sentiment d'efficacité personnelle ; (b) la fréquence des comportements de violence directe détermine un niveau élevé d'insatisfaction reliée à la gestion de ces comportements ; (c) les expériences de violence indirecte s'associent positivement au niveau moyen de satisfaction professionnelle chez les enseignantes participantes ; (d) le sentiment d'inefficacité personnelle, le manque d'appui de la part de la directrice adjointe et la fréquence élevée des expériences de violence indirectes sont compensés par la collaboration avec les professionnels de l'école et les progrès scolaires des élèves chez les enseignantes dont le niveau de satisfaction professionnelle est moyen ; (e) les enseignantes qui préfèrent résoudre seules les conflits violents avec leurs élèves, qui ne trouvent pas d'appui chez leurs collègues et la directrice et ne font pas confiance à leur efficacité personnelle, vivent un sentiment d'insatisfaction professionnelle.

Le but de la dernière analyse de cooccurrence des codes de cette section est de vérifier si le sentiment de satisfaction chez les enseignantes participantes est soutenu par les compétences professionnelles sélectionnées. Voici les liens

significatifs retenus de cette analyse (Annexe 10) : (a) un niveau élevé de satisfaction professionnelle est soutenu par les bonnes relations de collaboration avec les parents, la manière de gérer les comportements de violence scolaire et les stratégies d'enseignement que l'enseignante propose à partir de ses convictions ; (b) les doutes concernant l'efficacité des interventions personnelles, le manque d'appui de la part des collègues, et les stratégies conjoncturelles d'enseignement projetées par rapport aux particularités et aux connaissances des élèves déterminent un faible niveau de satisfaction professionnelle. À partir des liens issus de l'analyse, nous tendons à affirmer que la présence et la manière de mettre en pratique les compétences professionnelles en gestion de la classe et de collaboration professionnelle influencent le niveau de satisfaction professionnelle chez les enseignantes participantes.

L'analyse de similarités des cas a fait ressortir un consensus des enseignantes interviewées par rapport au rôle des compétences professionnelles dans le vécu de la satisfaction au travail ; le résultat de cette analyse est un réseau qui compte toutes les enseignantes participantes. Au centre du réseau, en assurant les liens entre les enseignantes de deux groupes nationaux, se trouve le cas 6. Il s'agit d'une enseignante qui met en rapport le niveau de sa satisfaction professionnelle et les expériences de violence scolaire vécues. Sa gestion des comportements inappropriés est centrée sur des convictions et des réflexions personnelles, les stratégies d'enseignement sont projetées selon les connaissances et la motivation des élèves et la conjoncture de l'activité. Même si elle reconnaît le rôle de l'appui de la part de la directrice adjointe, qui a toujours trouvé les moyens appropriés pour l'encourager à continuer, elle évalue comme faible le niveau de sa satisfaction professionnelle.

4.4.3 La satisfaction professionnelle et la résilience éducationnelle

Enfin, nous voulons vérifier si le sentiment de satisfaction professionnelle représente un facteur de développement de la résilience éducationnelle chez les enseignantes interviewées. Pour vérifier cela, nous cherchons à découvrir comment les vécus des enseignantes concernant la maîtrise des situations de violence scolaire et de robustesse face à ces situations sont influencés par les composantes de la satisfaction professionnelle. L'analyse a fait ressortir deux observations : (a) la satisfaction professionnelle reliée à la gestion efficace des comportements violents des élèves renforce les sentiments de maîtrise des situations de violence scolaire et de robustesse chez les enseignantes participantes ; (b) ces derniers sont fortement associés à un haut niveau de satisfaction professionnelle. De ces observations se dégage une tendance qui montre que la satisfaction professionnelle est un facteur de développement de la résilience éducationnelle chez les enseignantes participantes (Annexe 11).

Les tendances dégagées des analyses présentées dans ce chapitre donnent lieu à plusieurs réflexions théoriques qui seront traitées dans le chapitre suivant.

Chapitre 5 : Discussion des résultats

Chapitre 5 Discussion des résultats

Ce chapitre propose de rendre compte de quelques réflexions qui se dégagent de l'analyse des résultats de notre recherche. Cette démarche situera ce que nous considérons essentiel dans les considérations théoriques et les discours des enseignantes participantes en rapport avec nos préoccupations initiales. Pour ce faire, nous trouvons pertinent de discuter nos analyses en trois temps. D'abord, nous tenterons d'explicitier la vision des enseignantes participantes sur le phénomène de violence scolaire. Ensuite, nous considérerons l'approche écosystémique sur le développement de la résilience éducationnelle de la perspective des enseignantes interviewées, dont le rôle est de faire ressortir son caractère de processus dynamique. En dernier lieu, nous voulons, tout en situant les limites inhérentes à notre démarche, fournir la réponse à la question de recherche : quelles sont les ressources mobilisées par les enseignants qui leur permettent de surmonter la violence scolaire et de développer leur résilience ?

5.1 La violence scolaire vue par des enseignantes

Cette première partie de la discussion propose de faire ressortir les éléments qui caractérisent le discours tenu par les enseignantes à l'égard de la violence scolaire. En tentant de mettre en évidence quelques-uns des liens qui se tissent à travers la violence scolaire, les prochains paragraphes exposeront des considérations qui se dégagent de nos analyses concernant la violence scolaire et ses conséquences en lien avec la littérature spécialisée. De nombreux chercheurs, parmi lesquels on mentionne Coslin (2009), Ilie-Bologa (2009), Abebe et Assegedetch (2007), Jigau et al., (2006), Bowen et Desbiens (2004), Galand et al. (2004), Martin et al. (2004), Houlé et Rondeau (2002), Yu (2001),

Blaya et Debarbieux (2000), Debarbieux (1999), Roy et Boivin (1998), Pain et Barrier (1997), Martin (1994), se sont penchés au fil des années sur le phénomène de violence scolaire, en étudiant soit la présence du phénomène dans des écoles, les facteurs de risques, les formes de manifestation et la fréquence, soit ses conséquences.

Cette discussion est structurée autour des réponses à trois questions qui dressent une synthèse de nos constats par rapport à la violence scolaire vécue par les enseignantes participantes : La violence scolaire est-elle un phénomène inquiétant pour les enseignantes ? Comment peuvent être expliquées les différences de perceptions du risque que représente la violence scolaire ? La violence scolaire est-elle un facteur de risque qui favorise le développement de l'épuisement professionnel chez ces enseignantes ou au contraire stimule-t-elle leur résilience ?

La violence scolaire est-elle un phénomène inquiétant pour les enseignantes ?

Le fait que chaque participante à la recherche ait décrit en détail plusieurs expériences de violence vécues montre qu'il s'agit d'un phénomène réel qui touche autant les enseignantes québécoises que roumaines. De plus, la plupart des enseignantes pensent que les comportements de violence sont trop fréquents, ce qui confirme que le phénomène est bien répandu dans les deux écoles nichées dans deux systèmes scolaires différents. Ce constat est en accord avec ceux issus des recherches menées par : Coslin (2009), Abebe & Assegedetch (2007), Salavastru (2005), Debarbieux (2004), Galand et al. (2004), Yu (2001), Olweus (1996). En effet, ces chercheurs ont montré que la violence scolaire est un phénomène bien représenté en France, aux États-Unies et au Brésil, en Angleterre et en Norvège. Si on ajoute les constats issus des rapports descriptifs du Groupe de recherche sur les environnements scolaires (2009) et de la recherche menée par Jigau *et al.* (2006) concernant la présence et les conséquences de la violence scolaire au Québec et en Roumanie, on peut penser que le phénomène est généralisé et source de malaise universel.

Même si les enseignantes de deux groupes nationaux ont hiérarchisé différemment les sources des comportements violents de leurs élèves, elles ont identifié les mêmes trois facteurs de risque de la violence scolaire : les facteurs personnels chez les élèves, familiaux et socio-environnementaux et liés à l'école. La diversité des facteurs donne une idée de la nécessité d'interventions professionnelles. Cette observation n'est pas une nouveauté ; elle ressort aussi des recherches menées par Ilie-Bologa (2009), Leblanc et Desbiens (2008), Tessier et Schmidt (2007), Coslin (2006), Bélanger et Lanctôt (2005), Bowen et Desbiens (2004), Carra (2004), Bouchard, St-Amant et Tondreau (1998).

La violence scolaire vécue par les enseignantes prend diverses formes : la violence verbale, retrouvée dans neuf discours (sauf celui du cas 9), la violence physique, mentionnée par les enseignantes québécoises, et psychologique, vécue par les enseignantes roumaines. La violence scolaire qui se manifeste pendant les cours et les pauses, dans la salle de classe et dans les couloirs ou la cour de l'école, touche les enseignantes, leurs biens personnels et les autres élèves. Les comportements de violence qui ont marqué les enseignantes interviewées comptent des faits dont la gravité est hétérogène : des vols ou la destruction de biens personnels des enseignantes, des menaces, la violence verbale, l'absentéisme, des gestes obscènes, etc. Pour les enseignantes, obligées de les supporter souvent, l'impact de la fréquence semble aussi fort que celui de la gravité des comportements. Ce sont des constats que nous avons retrouvés dans plusieurs recherches qui décrivent des comportements de violence et leur fréquence. Ainsi, Barrère (2003) décrit des incidents qui mettent en scène l'enseignant et un ou deux élèves. Salavastru (2005), Galland *et al.* (2004), et Yu (2001) ont identifié la violence verbale, l'absentéisme, les incivilités, les rumeurs, les moqueries comme les formes de violence les plus fréquentes. Blaya et Debarbieux (2000) et Fortin et Favre (1999) se sont penchés sur la violence délinquante, Bouchard et St-Amant (1998) sur le rôle des garçons en tant qu'agresseurs, tandis que Coslin (2006) et Galland *et al.*

(2004) se penchent sur l'importance de la fréquence des comportements violents et de son impact chez les enseignants.

La fréquence, les diverses formes de manifestation, l'ampleur du phénomène et les exigences reliées aux interventions auprès des élèves violents représentent les arguments sur lesquels reposent notre réponse affirmative à la première question de cette section : *selon les recherches citées et les tendances issues de cette étude, la violence scolaire est un phénomène inquiétant pour les enseignantes participant à la recherche.*

Comment peuvent être expliquées les différences de perceptions du risque que représente la violence scolaire ?

L'une de nos préoccupations de recherche est d'identifier comment les enseignantes de deux groupes perçoivent les comportements violents de leurs élèves à partir de l'idée que l'interprétation des faits de violence a des connotations culturelles. Nos analyses ont fait ressortir des différences de perception de la violence scolaire chez les enseignantes de deux groupes nationaux.

Les enseignantes québécoises rencontrées développent une approche holistique : c'est le phénomène de violence scolaire lui-même qui les a marquées. Que le phénomène se manifeste pendant les cours ou à l'extérieur de la classe, que ses victimes directes soient elles-mêmes, leurs collègues ou les élèves, il touche également les enseignantes québécoises.

Les enseignantes roumaines rencontrées développent une perception de la violence scolaire plus sélective : elles portent un intérêt spécial aux phénomènes qui se manifestent pendant leurs cours et à ceux qui font référence à leur intégrité physique et psychique et à leurs biens. Les discours de ces enseignantes, la plupart construits autour des expériences vécues en tant que victimes directes ou indirectes dans la classe, montrent une tendance au détachement face aux comportements de violence qui touchent les élèves. À notre avis, ce détachement peut être expliqué soit par la tendance des

enseignantes roumaines participantes à minimiser l'ampleur du phénomène en prenant en considération des aspects limités (notamment ceux qui surviennent dans la classe), soit par une préoccupation particulière pour l'état de bien-être personnel (perturbé par les expériences de violence vécues) ou encore comme forme de cynisme pour la clientèle, rencontré chez les personnes souffrant d'épuisement professionnel (Jigau *et al.*, 2006, Hastings et Bham, 2003). *Cela pourrait aussi refléter l'ancienne culture roumaine, perpétuée encore, vingt ans après la chute du système communiste ; une culture qui a encouragé l'autoprotection et a dévalorisé la transparence et la collaboration professionnelle* (Jigau *et al.*, 2006).

La violence scolaire est-elle un facteur de risque qui favorise le développement de l'épuisement professionnel chez ces enseignantes, ou au contraire stimule-t-elle leur résilience ?

Le grand nombre de réactions immédiates à la violence scolaire vécue, énumérées pendant les interviews, peut être interprété comme la preuve de l'impact de la violence scolaire chez nos participantes. La plupart des réactions rapportées tiennent du registre comportemental : faire sortir l'élève de la classe, l'envoyer auprès de la directrice adjointe, faire venir les parents à l'école, etc. Nous associons ces réactions au besoin des enseignantes de faire cesser les comportements violents ; un besoin, associé, dans la majorité des cas, à des émotions négatives : la colère, la peur que le phénomène de violence ne s'amplifie, la frustration vécue, etc. Il s'agit des comportements pris en état de charge émotionnelle, comme ceux décrits par Martin *et al.* (2004). Il y a aussi des situations où les enseignantes participantes maîtrisent les situations de violence en développant des comportements reliés au processus de résilience : elles gardent leur calme, font appel à l'humour personnel, etc.

Les impacts à long terme de la violence scolaire semblent fortement influencés par la façon de gérer les émotions négatives ressenties suite aux comportements violents des élèves. Les discours des enseignantes ont montré

que l'ancienneté professionnelle et la discipline enseignée comptent moins dans le développement de l'épuisement professionnel ou de la résilience que la gestion des émotions négatives. Sous une forme ou l'autre de manifestation (psychologique, accomplissement négatif, dépersonnalisation), l'état de fatigue ou d'épuisement professionnel apparaît dans les discours de presque toutes les enseignantes interviewées, sauf celui du cas neuf. De plus, notre recherche a mis en évidence l'influence de l'épuisement professionnel sur la gestion ultérieure des comportements violents des élèves, la santé personnelle et l'état d'affaiblissement chez les enseignantes rencontrées. *Deux conclusions se dégagent des discours* : la violence scolaire peut être considérée comme un facteur de risque, qui favorise le développement de l'épuisement professionnel chez les enseignantes de deux groupes, et ensuite, les enseignantes roumaines semblent ici plus touchées par l'épuisement professionnel que les enseignantes québécoises. Notre conclusion concernant les liens entre les vécus de violence scolaire chez les enseignants et l'état d'épuisement professionnel est soutenue par plusieurs recherches. Soit qu'elles analysent l'influence de la violence scolaire sur l'état d'épuisement professionnel chez les enseignants (Otero López, Santiago, Godás, Castro, Villardefrancos et Ponte, 2008; Noushad, 2008 ; Powell, et Cheshire, 2008; Daniels, Bradley et Hays, 2007 ; Doudin et Courchod, 2007), ou qu'elles font référence aux liens entre les comportements violents des élèves, d'une part, et l'épuisement psychologique et la dépersonnalisation des enseignants, d'autre part, Hastings et Bham, 2003 ; Friedman, 1995 ; Hall et Carroll, 1987), ces recherches confirment que la violence scolaire représente un facteur de risque pour l'épuisement professionnel chez les enseignants.

D'autre part, six enseignantes interviewées ont décrit des comportements qui renvoient à la maîtrise des conflits de violence scolaire et ont choisi le terme robuste pour caractériser l'impact des expériences de violence vécues sur leur état de bien-être et trois enseignantes évaluent autant leur niveau d'efficacité que de satisfaction professionnelle comme excellent. La présence de tels comportements et vécus dans les discours analysés montre une

tendance de la part des enseignantes à identifier et à mettre en pratique des mécanismes d'adaptation (adapter les stratégies de gestion de la classe aux contextes, développer des collaborations professionnelles efficaces, etc.) dans le but de faire échec à la violence scolaire. Il semble que pour ces enseignantes, la confrontation avec les comportements de violence stimule les ressources du développement de leur résilience. C'est une tendance retrouvée dans plusieurs écrits dont nous mentionnons seulement les articles de Théorêt (2005) et Jourdan-Ionescu (2001), qui parlent de l'importance des mécanismes d'adaptation aux facteurs de risque pour le développement de la résilience éducationnelle.

Vue comme facteur de risque, la violence scolaire peut déterminer chez les victimes, les enseignantes des deux groupes nationaux dans cette étude, deux résultats opposés, soit l'épuisement professionnel, soit la résilience. De l'analyse des discours des enseignantes participantes sont ressortis des éléments qui renvoient à chacun des deux résultats. Sans avoir les données nécessaires pour affirmer que les enseignantes participantes sont plus épuisées ou plus résilientes, suite aux expériences de violence vécues, on peut affirmer que les composantes de la résilience se retrouvent dans les discours analysés.

5.2 La résilience éducationnelle, un processus dynamique

Notre retour sur la résilience éducationnelle veut mettre en évidence son développement, à partir des interactions entre les variables ressorties des analyses du discours et en prenant en considération les différences saisies au cours des entrevues auprès des enseignantes de deux groupes.

5.2.1 Une approche écosystémique de la résilience éducationnelle

L'objectif de cette approche est d'établir des interactions entre les variables qui jouent un rôle dans le développement de la résilience éducationnelle des enseignantes rencontrées. Pour ce faire, nous faisons un retour aux discours dans le but de dresser une analyse multicausale de ces interactions en respectant la structure du modèle écologique proposé par Théorêt (2005).

De la zone ontosystémique, les compétences professionnelles et l'expérience de travail présentent une importance particulière par rapport à notre intérêt de recherche. Le nombre élevé de critères pris en considération dans le choix des stratégies de gestion de la classe et les collaborations mises en pratique indiquent l'acquisition chez les enseignantes interviewées des deux compétences professionnelles : la gestion de la classe et la collaboration professionnelle. Cette affirmation est soutenue par Perrenoud (1998 b) qui affirme qu'il y a un lien entre les compétences acquises par une personne et sa pratique professionnelle. La définition de l'expérience professionnelle, donné par Demailly (2001), « *un ensemble de manières d'être, de penser et de faire qu'il [l'individu] s'approprie au cours même de son travail* » (p. 524), peut justifier pourquoi l'expérience professionnelle, qui ne joue pas un rôle significatif dans la perception des comportements de violence scolaire ou de l'épuisement professionnel des enseignantes participantes, influence le choix des stratégies associées à la gestion de classe. Les enseignantes participantes ont déjà accumulé une certaine expérience professionnelle (cinq ans et plus), alors elles ont gagné une manière d'être, de penser (le manque d'influence sur la perception de la violence scolaire et sur l'épuisement professionnel) et de faire (de mettre en pratique les compétences acquises).

Le niveau microsystémique se concentre sur l'analyse des activités quotidiennes des enseignantes dans leur classe : la mise en pratique des compétences professionnelles en prenant en considération « les savoirs professionnels construits de façon dynamique et continue » (Symbagoye, 2008, p. 141) et les ressources matérielles disponibles. C'est au cours de ces activités que se développent les relations enseignant-élèves et que se manifestent la plupart des comportements violents. C'est par l'intermédiaire de la compétence en gestion de classe que les enseignantes régularisent les relations avec leurs élèves et les comportements de violence survenus dans l'école. Pour mettre en évidence la relation qualité des interventions-maîtrise de la compétence, nous citons Piot (2008) qui affirme que c'est par l'action avec les élèves que les enseignants « vont progressivement organiser et capitaliser leurs propres réponses par l'action et pour l'action » (p. 102). Il y a dans les pratiques des enseignantes des deux groupes autant d'aspects communs que distinctifs concernant la mise en pratique de cette compétence.

Les aspects communs expriment la préoccupation des enseignantes à faire échec aux comportements de violence et à favoriser le progrès scolaire des élèves. Pour ce faire, elles mettent en pratique des stratégies d'enseignement diversifiées en prenant en considération les particularités et les connaissances des élèves, prévoient des activités individuelles et en équipe, réagissent à toute forme de violence, exigent le respect des règles de conduite pendant les cours et imposent des sanctions aux élèves qui ne les respectent pas.

Les disparités relevées au niveau des deux groupes reflètent deux manières différentes d'intervenir auprès des élèves violents :

Les enseignantes québécoises, plus préoccupées de prévenir les comportements violents des élèves que d'intervenir dans des conflits déjà déclenchés, privilégient une gestion de classe articulée autour du respect des règles. L'instauration du respect réciproque dans la classe, la valorisation et le progrès scolaire des élèves et l'abaissement de la fréquence des

comportements violents dans l'école représentent les objectifs principaux visés par ces règles.

Les enseignantes roumaines, préoccupées surtout de la réussite de leurs interventions auprès des élèves violents, privilégient les stratégies d'intervention appliquées en situation, à partir de leurs expériences professionnelles et des particularités de chaque situation. Centrées sur l'acquisition des connaissances, leurs stratégies d'enseignement privilégiées répondent aux attentes des parents qui désirent que leurs enfants réussissent les examens ministériels et aient accès aux études de niveau supérieur. Selon (Thévenot, 1990), ces disparités expriment le choix « des actions qui conviennent » (p.53), le terme convient faisant référence au respect de normes et de valeurs d'un groupe social constitué, et aux contraintes d'efficacité reliées à l'atteinte d'un but.

Nous tentons d'expliquer les disparités relatives à la perception des comportements de violence scolaire et aux stratégies de gestion de tels comportements par des influences culturelles.

Notre affirmation est soutenue par Durand, Ria et Flavier (2002) et Tardif et Mujawamariya (2002). Les premiers auteurs font référence à l'acte professionnel, qu'ils caractérisent comme l'expression d'une culture, qui « constitue un creuset au sein duquel s'élaborent et se transmettent des procédures, normes, valeurs qui documentent ou formatent les modes de pensée et d'action » (p. 84). Tardif et et Mujawamariya (2002), en parlant de l'influence culturelle sur « l'être humain » affirment :

« Membre à part entière d'une culture, il possédait, par éducation, des normes et des principes orientant ses actions individuelles et structurant sa propre forme de vie dans l'intégralité de ses manifestations : dispositions corporelles, sexualité, rapports à autrui, expression de soi, travail, relations sociales, etc. » (p. 7).

Malgré les différences enregistrées, la plupart des enseignantes interviewées estiment que leur gestion de classe est efficace par rapport aux

comportements violents de leurs élèves. Soutenu dans la majorité des cas par des ressources identiques (la capacité de prévoyance et la capacité d'autorégulation), le sentiment d'efficacité personnelle est positivement associé aux convictions personnelles concernant la gestion de la classe et la mise en pratique des règles de comportement et des stratégies d'enseignement adaptées aux élèves. Les résultats des recherches menées par Piot (2008), Pelletier et Jutras (2008), Léveillé et Dufour (1999) et Martineau, Gauthier et Desbiens (1999), soulignent les liens entre le sentiment d'efficacité et la compétence en gestion de classe, ressortis aussi des discours des enseignantes participantes.

Nous avons placé la compétence à établir des relations professionnelles dans le palier mésosystémique, à partir de l'idée que ces relations représentent à la fois des relations entre responsables de classe et niveaux professionnels par un échange et un soutien réciproque dans une démarche commune de l'école : celle de combattre la violence scolaire. Des discours de la plupart des enseignantes (sept) se dégage une propension à rechercher du soutien auprès de différentes ressources afin de surmonter la violence scolaire. La direction de l'école, et en particulier la directrice adjointe, est la ressource la plus recherchée pour faire face aux comportements violents des élèves. Les enseignantes québécoises évaluent favorablement la collaboration avec la directrice adjointe de l'école ; les enseignantes roumaines éprouvent des difficultés de collaboration avec la directrice adjointe et les collègues. Vue comme la principale responsable de l'évaluation annuelle de l'activité professionnelle des enseignants, la directrice adjointe n'est pas une collègue. Elle a été, peut-être, une bonne collègue jusqu'à ce qu'elle prenne cette charge ; une fois entrée en fonction, elle a cessé d'être une collègue, elle a des tâches pas toujours agréées par les anciens collègues. Parmi d'autres, elle évalue la qualité de l'activité professionnelle des enseignants et se préoccupe de l'image de l'école dans la communauté locale. C'est assez souvent que les conflits de violence survenus pendant les cours sont associés à une gestion inefficace de la classe ou à un manque de compétences professionnelles de

l'enseignant. Dans ces conditions, il y aura toujours des enseignants qui préféreront résoudre seuls les situations difficiles survenues pendant leur cours, en essayant de les dissimuler à la direction ou aux collègues, susceptibles d'en informer la direction de l'école. Le manque de soutien de la part des directions des écoles, qui va jusqu'à la remise en question des compétences professionnelles chez les enseignants, ressort aussi de la recherche menée par Coslin (2009). Dans le même sens, Nault et Fijalkow (1999) affirment qu'une partie des difficultés éprouvées par les enseignants dans la gestion de la classe peuvent être attribuées à la direction de l'école.

La collaboration avec les collègues est ignorée par les enseignantes québécoises : aucune participante québécoise n'évoque ce genre de collaboration. Les déclarations de trois enseignantes roumaines, mécontentes de l'attitude et du comportement de leurs collègues par rapport aux expériences de violence qu'elles ont vécues, suggèrent un déficit de collaboration. Les arguments invoqués montrent un sentiment de méfiance concernant la qualité et l'efficacité de cette collaboration. La collaboration avec les parents d'élèves agressifs, que les enseignantes québécoises évaluent positivement, s'avère encore une raison d'insatisfaction pour les enseignantes roumaines.

On peut parler de différences importantes au niveau de la collaboration professionnelle des enseignantes de deux groupes : (a) quatre enseignantes québécoises se déclarent en général satisfaites de la qualité de l'appui reçu et des collaborations avec les ressources déjà mentionnées ; (b) trois enseignantes roumaines désirent collaborer (avec les mêmes ressources) tandis que deux évitent toute collaboration, préférant « se débrouiller » seules avec les enfants violents. La méfiance, le manque d'appui dans l'école et d'implication de la part des parents et le désir d'avoir une bonne évaluation à la fin de l'année scolaire sont les motifs qui argumentent cette décision. D'ailleurs, les raisons du manque de collaboration invoquées par les cinq enseignantes roumaines sont attribuées soit aux ressources externes soit aux précautions liées à la sécurité du statut professionnel. Aucune enseignante, ni québécoise,

ni roumaine, ne fait référence aux efforts déployés pour améliorer la qualité de ces relations. Dans ces conditions, nous avons l'image du niveau de compétence au moment de l'entretien et de son influence sur d'autres variables de la recherche. L'insuffisance des données nous empêche d'évaluer s'il s'agit d'une incapacité des enseignantes à chercher des ressources ou à les valoriser, de cas particuliers, retrouvés seulement dans cette école, ou d'un phénomène qui peut être généralisé à tout le système d'enseignement roumain. Les liens identifiés au cours des analyses entre les relations de collaboration et les sentiments d'efficacité personnelle et de robustesse et la maîtrise des comportements agressifs des élèves montrent l'importance que les enseignantes interviewées attribuent à ces relations. Ces liens ne représentent pas une nouveauté; on retrouve dans la littérature spécialisée de nombreuses recherches qui mettent en évidence de tels liens. Le Groupe de recherche sur les environnements scolaires (2009) et Janosz et al. (2005) ont mis en lumière l'influence positive de l'appui reçu par les enseignants de la part des directions des écoles sur la gestion de la classe. Concernant l'importance de la collaboration avec les collègues, nous citons deux références : Jutras et al. (2005) et Galand et al. (2004). Les premiers, soutiennent que le sentiment de collégialité pourrait représenter une première étape vers le développement du professionnalisme collectif. La recherche menée par Galand et al. (2004) a fait ressortir un lien direct entre les relations de collaboration professionnelle et l'impact des comportements de violence scolaire chez les enseignants : plus ils se sentent soutenus par la direction et collaborent avec les collègues, moins ils se perçoivent comme victimes de « violences » à l'école. Le rôle et l'importance de la collaboration avec les parents des élèves, caractérisés par des niveaux différents d'accomplissement chez les enseignantes de deux groupes nationaux, ressortent de la recherche menée par Larivée, Kalubi et Terrisse (2006).

De plus, la capacité à établir des relations de collaboration professionnelle, surtout pour la gestion de comportements de violence scolaire, influence le niveau de la satisfaction professionnelle chez les enseignantes participantes :

les enseignantes qui préfèrent gérer seules les comportements violents des élèves vivent plutôt un sentiment d'insatisfaction professionnelle, celles dont les collaborations sont limitées identifient certaines raisons de satisfaction, tandis qu'un haut degré de collaboration est associé aux satisfactions professionnelles intenses. Tous les discours révèlent comment le sentiment de satisfaction professionnelle repose sur les compétences qui visent la gestion de la classe et la collaboration professionnelle et comment il s'associe positivement au sentiment d'efficacité, personnelle et collective, et de robustesse chez les enseignantes. En favorisant le sentiment de robustesse chez les enseignantes et leur capacité à maîtriser les comportements de violence scolaire, le sentiment de satisfaction professionnelle s'avère, à côté du sentiment d'efficacité, un facteur de développement de la résilience éducationnelle. Des liens pareils ressortent des recherches menées par Gingras et Mukamurera (2008), Gendron (2007), Lison et De Ketele (2007), Théorêt et al. (2006), Duchesne et al. (2005), Nault et Fijalkow (1999) et Barnabé (1993).

5.2.2 La résilience éducationnelle — un processus dynamique

L'approche écosystémique permet d'identifier si des interactions s'établissent entre les compétences professionnelles et les facteurs de développement de la résilience éducationnelle chez les enseignantes interviewées ; ces interactions assurent le caractère processuel de la résilience éducationnelle.

L'expérience professionnelle et l'appui reçu dans l'école ainsi que de la part des parents influencent la gestion de la classe et la capacité à établir des relations professionnelles qui, à leur tour, s'associent positivement aux sentiments d'efficacité pédagogique et de satisfaction professionnelle des enseignantes. Ces derniers influencent les composantes de la résilience éducationnelle, identifiées dans les discours des enseignantes : la maîtrise de comportements

de violence scolaire et le sentiment de robustesse. Les interactions identifiées dans les discours des enseignantes rencontrées ont d'ailleurs été mises en lumière par plusieurs chercheurs auxquels nous faisons référence pour appuyer les résultats de nos analyses.

La compétence en gestion de la classe, mise en pratique par rapport aux particularités du contexte scolaire et selon les traits personnels et l'expérience professionnelle de l'enseignant (Nault, 1999), peut être génératrice de vécus positifs, comme le sentiment d'autoefficacité (Léveillé et Dufour, 1999), ou négatifs ; les liens de ces derniers vécus avec l'état d'épuisement ont été soulignés par Ong, Bergeman, Bisconti et Kimerly (2006). Le sentiment d'efficacité personnelle renforce la capacité à gérer les comportements de violence et d'efficacité collective, en favorisant le développement de la résilience chez les enseignants et les élèves (Dryden, Johnson, Howard et McGuire, 1998). Skaavik et Skaavik (2007) décrivent le sentiment d'autoefficacité comme un construit multidimensionnel qui influence tant la compétence de l'enseignant à gérer la classe et à s'adapter aux situations imprévues que celle de chercher et de valoriser des ressources appropriées. La recherche de Klusmann *et al.* (2008) fait ressortir l'importance du soutien de la direction de l'école sur l'engagement professionnel des enseignants, une composante essentielle de la satisfaction au travail, celles menées par Janosz, Thiebaud, Bouthillier et Luc (2005), et Lison et De Ketele (2007) le rôle de l'appui de la part de la direction de l'école sur la perception chez les enseignants du climat organisationnel, et donc de l'environnement professionnel. La conclusion de Brunet (2001), qui souligne l'influence d'un climat de travail ouvert, favorable aux collaborations professionnelles multiples, sur le vécu de satisfaction professionnelle, s'harmonise avec celle de Saks (2006), qui met en lumière l'influence positive de la perception de l'appui reçu à l'intérieur de l'organisation sur l'engagement professionnel chez l'individu. L'importance de la satisfaction professionnelle sur la qualité de l'activité enseignante est mise en évidence par Intrator (2006), qui explore les liens entre les stratégies de l'enseignant et l'état de bien-être de l'élève.

La dysfonction d'une seule composante engendre des déséquilibres dans tout le processus, favorisant même l'épuisement professionnel. Voici une brève liste de recherches qui appuient cette affirmation : (1) les difficultés des enseignants à s'entendre avec les parents, issues de la suspicion réciproque d'être perçu incompetent peuvent représenter une source d'épuisement professionnel (Kalubi et Lesieux, 2006) ou d'insatisfaction professionnelle parmi les enseignants (Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006 et Skaalvik et Skaalvik, 2007); (2) les relations école-famille contribuent à la réussite scolaire des élèves et à la satisfaction professionnelle des enseignants (Normandeau et Nadon, 2000) ; (3) le manque de relations enseignants-direction de l'école, issu, selon Zhou et Wen (2007), des perceptions différentes des rôles et des valeurs, et les conflits avec les élèves (Zhou et Wen, 2007 et Farber, 1984) sont difficilement supportés par les enseignants ; (4) un milieu de travail perçu à risque élevé d'agression suite à la violence scolaire représente une source d'épuisement professionnel, tandis que la qualité des relations enseignant-élèves, source de satisfaction professionnelle chez les enseignants (Janosz et al., 2005). Ces exemples d'interactions montrent à la fois comment les changements au niveau d'une composante du processus ont des conséquences sur d'autres composantes et la complexité du processus de résilience éducationnelle.

L'influence de l'expérience professionnelle sur la gestion de la classe assure aussi le caractère dynamique du processus : chaque expérience de violence vécue, d'une façon directe ou indirecte, constitue une occasion de réflexion et de changement des stratégies d'intervention. À notre avis, le rôle de la réflexion est essentiel dans l'amélioration des interventions des enseignants. Schön (1994) distingue deux éléments du processus de réflexion : une réflexion dans l'action, essentielle pour l'ajustement des activités pendant leur déroulement, et la réflexion sur l'action, qui, selon Uwamariya et Mukamurera (2005), permet à l'enseignant de capitaliser son expérience en enrichissant les savoirs enseignants, le résultat de l'interaction de différents types de savoirs. Parmi ces types, il y a les savoirs d'expérience, décrits pour la première fois par Tardif,

Lessard et Lahaye (1991), qui les considèrent comme les fondements des compétences professionnelles des enseignants. Caractérisés comme un ensemble de savoirs toujours actualisés, à partir des expériences vécues, « qui ne proviennent pas d'institutions de formation ou des curricula » (Tardif et al., 1991, p. 65), ils peuvent être associés au changement des pratiques professionnelles.

En prenant en considération les interactions issues des discours des enseignantes et les recherches qui les appuient, nous voyons le développement de la résilience éducationnelle comme un processus dynamique.

Vue comme un processus, la résilience éducationnelle peut être caractérisée par des composantes et des ressources. Deux composantes sont issues des discours des enseignantes : leur capacité à maîtriser les comportements de violence scolaire et le sentiment de robustesse. Les variables associées au processus de développement de la résilience éducationnelle chez les enseignantes de deux groupes sont identiques : la gestion des comportements, les stratégies d'enseignement, les relations de collaboration professionnelle et les sentiments d'efficacité, personnelle et collective, et de satisfaction professionnelle.

5.2.3 Deux facettes du processus de résilience éducationnelle

Dans cette section, nous nous pencherons sur le fonctionnement du processus de résilience éducationnelle chez les enseignantes de deux groupes nationaux.

Les enseignantes québécoises, soucieuses d'éviter les comportements violents des élèves, appliquent des règles qui amènent des changements comportementaux chez les élèves à long terme et projettent les activités d'enseignements à partir de ces règles et des besoins des élèves, en favorisant la croissance de leur autonomie. La ressource principale d'autoefficacité est la

capacité de contrôler leurs interventions (garder leur calme, calmer les élèves, éviter l'escalade des conflits, etc.) devant les comportements violents des élèves. La satisfaction personnelle est renforcée par l'appui reçu de la part de la directrice adjointe et des parents des élèves, et associée au sentiment d'efficacité par rapport à la gestion des comportements violents des élèves. Les interactions décrites mettent en lumière l'importance que les enseignantes québécoises attribuent aux règles de fonctionnement et aux relations de collaboration professionnelle et les interactions positives de celles-ci avec les autres variables de la résilience éducationnelle. La fréquence du sentiment de robustesse (quatre fois), et de maîtrise des comportements personnels (six fois) dans leurs discours montre que les enseignantes québécoises mobilisent leur résilience pour faire échec à la violence scolaire. Ces interactions mettent en lumière l'importance que les enseignantes québécoises attribuent aux règles de fonctionnement et aux relations de collaboration professionnelle et les interactions positives de celles-ci avec les autres variables de la résilience éducationnelle.

Le statut et les expériences professionnelles des enseignantes, les besoins des élèves et les connaissances nécessaires pour réussir toutes sortes d'examens sont les arguments les plus influents dans le choix des stratégies de gestion de la classe chez les enseignantes roumaines. Satisfaites des conséquences de leurs interventions personnelles sur les comportements de violence scolaire, elles trouvent plutôt des raisons d'insatisfaction quant à l'efficacité pédagogique collective par rapport au même genre de comportements. Ces comportements, parfois gérés en isolement, influencent le niveau de satisfaction professionnelle des enseignantes, dont la source principale demeure le progrès scolaire des élèves. La présence des composantes associées à la résilience éducationnelle dans les discours des enseignantes roumaines (trois fois le sentiment de robustesse et trois fois la maîtrise des comportements personnels) montre leur capacité à gérer les raisons d'insatisfaction au cours des interventions auprès des élèves agressifs.

Ces synthèses succinctes mettent en relief non seulement le rôle des compétences professionnelles des enseignantes dans le développement de résilience éducationnelle, mais, aussi, deux façons d'aborder le phénomène de violence scolaire : (a) le développement de la résilience éducationnelle chez les enseignantes québécoises repose sur les relations de collaboration professionnelle, les stratégies structurées et l'autonomie de l'élève, ce qui reflète une attitude ouverte, de partage des expériences ; (b) l'isolement, parfois désiré, devant les expériences de violence scolaire, le rôle de l'expérience professionnelle dans le choix des stratégies et les progrès scolaires des élèves sont les éléments essentiels du développement de la résilience éducationnelle chez les enseignantes roumaines. Cela peut être le résultat de plus de quarante-cinq ans de mentalité communiste roumaine qui responsabilisait exclusivement les enseignants pour les insuccès des élèves, alors que les comportements violents des élèves étaient attribués au manque de compétences professionnelles des enseignants.

5.2.4 Les ressources de la résilience chez les enseignantes rencontrées

Enfin, en prenant en considération toutes les analyses et les interprétations des extraits d'entretien, les interactions entre les variables et la littérature spécialisée déjà mentionnée, nous tentons de répondre à notre question de recherche : « *Quelles sont les ressources mobilisées par les enseignants qui leur permettent de surmonter la violence scolaire et de développer leur résilience ?* » Tant les aspects communs que distincts issus des discours des enseignantes rencontrées guident vers la même réponse : ce sont les compétences professionnelles qui représentent les ressources permettant à ces enseignantes de surmonter la violence scolaire et de développer leur résilience. En dépit de toutes les différences enregistrées au cours de nos analyses, les enseignantes des deux groupes mobilisent les mêmes ressources

contre la violence scolaire, soit les mêmes compétences professionnelles : la gestion de classe et la collaboration professionnelle. C'est grâce à ces compétences qu'elles arrivent à surmonter la violence. C'est la manière d'intervenir sur les comportements violents des élèves, suite à la mise en pratique des compétences professionnelles, qui se trouve à l'origine des sentiments d'efficacité pédagogique et de satisfaction professionnelle. Par leurs liens avec les composantes de la résilience éducationnelles, ils représentent des facteurs de développement de la résilience éducationnelle chez les enseignantes rencontrées.

Les deux figures suivantes synthétisent les interactions entre les composantes des ressources que les enseignantes de deux groupes nationaux mettent en pratique pour développer leur résilience éducationnelle et des facteurs qui la soutiennent. C'est grâce à ces interactions que se construit le profil des enseignants résilients. L'analyse comparative des figures relève que tant les ressources (les compétences professionnelles) que les facteurs qui appuient la résilience éducationnelle reposent sur des composantes communes et certaines composantes spécifiques. Ce constat peut être expliqué par les caractéristiques du travail enseignant qui a des connotations tant universelles que sociales.

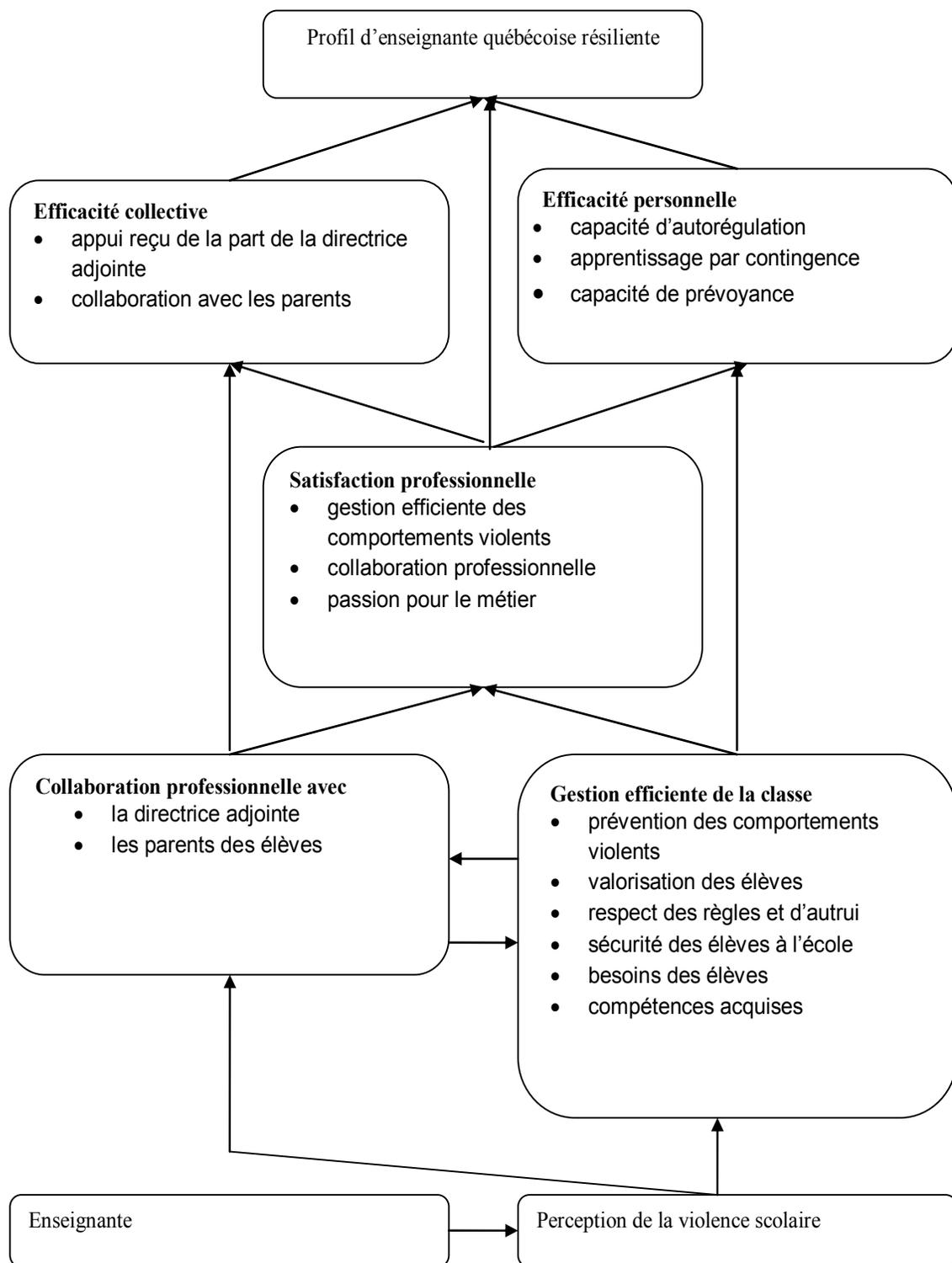


Figure 3 : Ressources des enseignantes québécoises de profil résilient

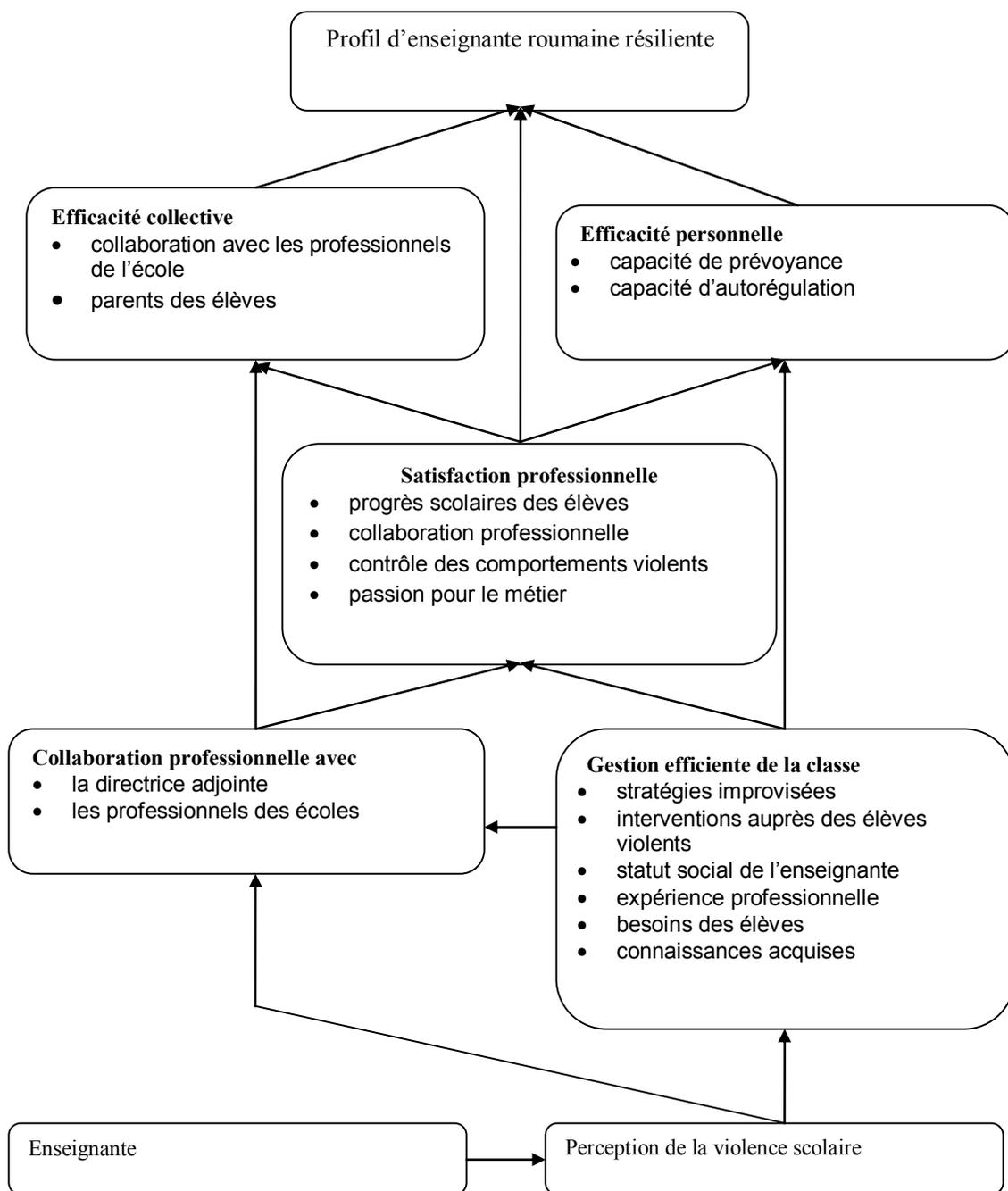


Figure 4 : Ressources des enseignantes roumaines de profil résilient

5.3 Limites et pistes d'investigation

Ce travail comporte certaines limites dont nous soulignons les plus évidentes :

L'étude menée ne permet pas une distinction nette entre les influences personnelles et culturelles sur l'impact de la violence scolaire et le développement de la résilience éducationnelle chez les enseignantes rencontrées, même si les interprétations faites de la perspective culturelle concernant les différences enregistrées au cours des analyses semblent pertinentes : elle ne peut traduire que les tendances d'une réalité très complexe.

Même si plusieurs conditions de similitude des enseignantes de deux groupes nationaux ont été respectées à l'occasion de l'échantillonnage, il demeure difficile d'évaluer la similitude de correspondance des cas (cas par cas) au niveau des deux groupes, ce qui nous a poussés à ne pas faire de telles analyses.

Le nombre restreint des participantes à la recherche et le fait que toutes les participantes du même groupe enseignent dans une seule école ne permettent pas la généralisation des résultats de l'étude à l'ensemble des deux systèmes d'enseignement, bien que la généralisation des résultats ne soit pas le but d'une recherche exploratoire.

Le fonctionnement du processus de résilience a été analysé suite aux réponses des enseignantes concernant les expériences vécues, les interventions identifiées pour les surmonter et les vécus conséquents ; nous n'avons pas enregistré à l'occasion des entretiens de questions concernant l'évolution de la résilience éducationnelle au fil du temps.

Cela pourrait représenter la piste d'une future investigation : une étude longitudinale sur le processus de développement de la résilience chez les enseignants pour faire échec à un facteur de risque, comme la violence

scolaire. Une autre piste pourrait être l'influence de la formation initiale, acquise dans le pays d'origine, sur le développement de la résilience chez les enseignants immigrants, face à un facteur de risque, dont la violence scolaire représente un bon exemple par sa fréquence et ses conséquences.

Conclusion

Conclusion

Notre objectif était de montrer que les expériences de violence scolaire influencent positivement le développement de la résilience éducationnelle chez les enseignants, même appartenant aux cultures différentes. Deux concepts-clés ont jalonné cette étude : la violence scolaire et la résilience éducationnelle. Après avoir mis en relation les deux concepts-clés de la recherche et tracé les points de contact théoriques et empiriques entre eux, nous avons dégagé la question et les objectifs de recherche susceptibles de faire avancer les connaissances sur les ressources qui mènent au développement de la résilience éducationnelle chez les enseignants québécois et roumains quant à la violence scolaire.

Pour nous assurer d'une représentation pertinente des concepts-clés, la littérature spécialisée sur la prévalence du phénomène de violence scolaire et la résilience éducationnelle a été feuilletée ; cela nous a permis de mieux décrire les concepts, d'en souligner les similitudes et les différences issues chez les enseignantes de deux groupes nationaux et, enfin, de répondre à la question de recherche.

Les discours des enseignantes autour de la violence scolaire ont mis en évidence autant des aspects communs que différents concernant la perception du phénomène, vécu en tant que victimes directes et indirectes ou par des témoignages relatés. Les aspects communs retrouvés regroupent les facteurs de risque, la diversité des formes et la fréquence, trop élevée selon l'opinion de la majorité des participantes. Des conséquences semblables ont été aussi mises en évidence : l'épuisement professionnel, les cauchemars et les pensées liés à l'événement, les difficultés de concentration, les émotions positives et le sentiment de robustesse, etc. Malgré toutes les expériences de violence vécues, la majorité des enseignantes posent un regard assez complaisant sur les élèves violents, en associant leurs comportements inappropriés aux

facteurs qui les favorisent et sur lesquels elles n'ont pas de prise directe, comme les facteurs socio-familiaux.

Ce qui modifie l'impact de la violence scolaire chez les enseignantes de deux groupes est la manière de réagir émotionnellement. Les enseignantes québécoises adoptent une vision holistique qui porte en même temps à tout comportement de violence et à toute victime, elles-mêmes, leurs biens et les élèves. Les enseignantes roumaines portent une attention particulière aux comportements qui les touchent directement; la préoccupation pour l'état de bien-être et la sécurité des élèves occupe une place limitée dans leurs discours.

La résilience éducationnelle, abordée dans une perspective écosystémique, a permis une analyse pluridimensionnelle, en articulant des composantes situées aux différents niveaux. Associée d'une façon directe à la violence scolaire et implicite à ses conséquences, comme facteurs de risque, la résilience éducationnelle est ressortie des discours des enseignantes rencontrées comme « un processus dynamique d'adaptation positive (Théorêt, 2005, p. 626) » devant les expériences de violence vécues.

La question de cette recherche a visé les ressources capables de soutenir et renforcer la résilience éducationnelle, vue comme un processus dynamique. Tant la littérature consultée que les discours analysés ont fait ressortir l'importance des compétences professionnelles dans le processus de la résilience éducationnelle. L'étude a bien fait ressortir le rôle des compétences professionnelles en gestion de classe et l'établissement des collaborations professionnelles comme ressources dans le développement de la résilience éducationnelle chez les enseignantes rencontrées. L'approche écosystémique, que nous avons privilégiée, a permis de mettre en évidence des différences dans le fonctionnement du processus de résilience éducationnelle chez les enseignantes de deux groupes nationaux.

Ces différences sont déterminées par les pratiques professionnelles des enseignantes participantes. Deux causes possibles de ces différences se sont dégagées au cours de cette étude : la mise en pratique de la compétence en gestion de la classe et l'établissement des collaborations professionnelles.

En dépit de différences dans les pratiques enseignantes, le processus de résilience éducationnelle chez les enseignantes de deux groupes est mobilisé par les mêmes ressources et repose sur l'interaction des mêmes facteurs : la compétence en gestion de classe et la compétence d'établir des relations de collaboration professionnelle, respectivement, les sentiments d'efficacité et de satisfaction professionnelle. Par leurs liens avec les deux compétences professionnelles et les composantes associées à la résilience éducationnelle, elles jouent le rôle des facteurs qui mènent au développement de la résilience éducationnelle.

Le développement de la résilience éducationnelle en tant que processus reflète aussi des influences culturelles, que nous plaçons au niveau macrosystémique dans le modèle écologique, dans la mise en pratique des stratégies visant à faire face à la violence scolaire chez les enseignantes des deux groupes. Trois influences nous semblent les plus significatives, qui sont celles issues des réalités sociodémographiques, des philosophies éducationnelles dans les écoles et la formation initiale des différents enseignants.

(1) Le taux de chômage assez élevé, phénomène inconnu en Roumanie vingt ans avant, qui touche autant les décrocheurs que les finissants d'études universitaires, a induit la méfiance envers les valeurs promues par l'école roumaine, ce qui a changé l'attitude des élèves et des parents vis-à-vis de l'école et des enseignants. C'est par l'intermédiaire de cette attitude que l'on peut expliquer le phénomène de violence scolaire qui s'est amplifié constamment dans les écoles roumaines au cours des vingt dernières années et qu'il y a des parents roumains qui non seulement ne collaborent avec les

enseignantes, mais justifient les comportements violents de leurs enfants à l'encontre des enseignants ; attitude inconnue en Roumanie à l'époque communiste.

(2) La philosophie de la gestion des comportements de violence du personnel enseignant de l'école : dans les écoles québécoises, pour faire échec au phénomène de violence, on mobilise tout le personnel éducatif de l'école, ce qui peut expliquer la collaboration professionnelle décrite par les enseignantes québécoises rencontrées; dans les écoles roumaines, la responsabilité du déclenchement et la gestion des comportements de violence reviennent à l'enseignant, ce qui lui induit une sorte de culpabilité, de méfiance dans la collaboration professionnelle ou de refus de partager certaines expériences négatives vécues.

(3) Certaines différences concernant la formation initiale des enseignants : les universités québécoises offrent des cours de gestion de classe pendant la formation initiale des enseignants, ce que la plupart des universités roumaines n'offrent pas d'une façon explicite. Les enseignants roumains arrivent à prendre connaissance des rudiments de cette compétence pendant les cours de didactique de leur spécialité et les stages professionnels.

Ces éléments influencent la pratique professionnelle et laissent des traces, dont certaines ont été identifiées au cours de cette étude : l'importance particulière que les enseignantes roumaines attribuent à l'expérience professionnelle et à leur statut social pendant la gestion de la classe, leur tendance à dissimuler les expériences de violence vécues et certaines réticences relatives à la collaboration professionnelle, les niveaux d'insatisfaction et d'épuisement professionnel plus élevés chez les enseignantes roumaines.

En somme, les connaissances acquises au cours de cette étude nous permettent de mieux comprendre le développement du processus de la résilience éducationnelle, issu des compétences professionnelles et de l'interaction de l'individu et des environnements proches, comme la

collaboration professionnelle, et plus lointaine, comme les influences culturelles.

RÉFÉRENCES

- Abebe, S., & Assegedetch, H. (2007). *The Challenges of Managing Students Behaviour Problems in the Classroom*, Document ERIC, ED 494910.
- Agence nationale de formation professionnelle des adultes roumains (Consiliul National De Formare Profesionala a Adultilor). (2003). *Bucuresti (Roumanie)*.
- Allès-Jardel, M., & Schneider, D. (2004). *Origine culturelle et sociale de la violence à l'école: les dimensions culturelles des relations et de conduites agressives pendant l'enfance*. *Éducation et francophonie: revue scientifique virtuelle*, 32 (1), 224-244.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. N J: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles/Paris: De Boeck/Larcier.
- Barnabé, C. (1993). La qualité de vie au travail et l'efficacité des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (2), 345-355.
- Barrère, A. (2003). *De la violence scolaire aux indisciplines ordinaires* <http://www.cafepedagogique.net>
- Becker, H. S. (1960). *Notes on the concept of commitment*. *American Journal of Sociology*, 66 (1), 32-42.
- Bélangier Annie, & Lanctôt N. (2005). *La régulation familiale et les comportements violents à l'adolescence : existe-t-il des différences sexuelles ?* *Criminologie*, 38 (2), 173-194.
- Bellier, S. (2004). *La compétence est-elle un concept nouveau*. In P. Carré & P. Caspar (Éds.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (2e^e éd.) (pp. 235-256). Paris: Dunod.
- Bernshausen, D., & Cunnigham, C. (2001). *The Role of Resiliency in Teacher Preparation and Retention*, Document ERIC, ED 451191.
- Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitance en milieu scolaire*. Paris. Armand Colin Editeurs.
- Blaya, C., & Debarbieux, É. (2000). *La fabrication sociale de la violence en milieu scolaire*. In X.Pommereau (Éd.), *Souffrances et violences à l'adolescence* PARIS: ESF Éditeurs.
- Bobek, B. L. (2002). *Teacher Resiliency: A Key to Career Longevity*. *Clearing House* 75 (4), 202-215.
- Bouchard, P., St-Amant, J. C., & Tondreau, J. (1998). *Effets de sexe et de classe dans l'expérience scolaire de jeunes de quinze ans*. *Cahiers québécois de démographie*, 27 (1), 95-120.
- Boutin, G. (1996). *L'entretien de recherche qualitative*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bowen, F., & Desbiens, N. (2004). *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.

- Brindhu, C. M., & Sudheshkumar, P. K. (2006). *Job Satisfaction and Stress Coping Skills of Primary School Teachers*, Document ERIC, ED 492585.
- Brunet, L. (2001). *Climat organisationnel et efficacité*, <http://www.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm>
- Butler, D. (2005). *L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants*. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- Carra, C. (2004). *De la déscolarisation aux violences anti-scolaires : l'éclairage et l'approche biographique*. *Éducation et francophonie*, 32 (1), 262-276.
- Casanova, R. (2000). *Prévenir et traiter la violence dans la classe*. Paris: Hatier.
- Chantelois, P. (2008). *Violence en milieu scolaire : un mal de vivre ?* Québec: La Presse de l'Université de Laval.
- Charlot, B., & Emin, J. C. (1997). *Violences à l'école. Etat des savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin Editeurs.
- Clermont, B. (1993). *La qualité de vie au travail et l'efficacité des enseignants*. *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (2), 345-355.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1984). *L'école primaire face à la violence. Avis au ministre de l'Éducation du Québec*. (Québec : Gouvernement du Québec).
- Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Avis au ministre de l'Éducation du Québec- Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*. (50-0402. Sainte-Foy: Service des communications du Conseil supérieur de l'éducation).
- Coslin, P. (2006). *Violence et incivilités au collège. L'orientation scolaire et professionnelle*, 35 (2), 163-182.
- Coslin, P. G. (2009). *Les enseignants face aux élèves*. *Dialogue*, 184 (2), 33-45.
- Daniels, J., Bradley, M., & Hays, M. (2007). *The Impact of School Violence on School Personnel: Implications for Psychologists*. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38 (6), 652-659.
- Debarbieux, E. (2004). *La violence à l'école : une mondialisation? Ville-École-Intégration Enjeux, hors série n° 8, février*.
- Debarbieux, É. (1996). *La violence en milieu scolaire 1- État des lieux*. Paris: ESF Éditeur.
- Debarbieux, É. (1999). *La violence en milieu scolaire 2- Le désordre des classes*. Paris ESF éditeur.
- Dehon, M.-F., Ptaszinski, T., Leclercq, D., & Nkizamacumu, D. (2003). *L'épuisement professionnel des enseignants*. *Thesaurus : Stress*, dossier n°2, 9-163
- Demailly, L. (2001). *La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle*. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 523-542.
- Denommé, J., & St-Pierre, M. (2008). *Les réformes au Québec, d'hier à aujourd'hui : une symphonie inachevée*. *Vie pédagogique*, 146, 108-122.
- Deschenaux, F. et Bourdon, S. (2005). Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0. *Le Cahier pédagogiques*

- de l'Association pour la recherche qualitative. Université du Québec à Trois-Rivières
- Dion-Viens, D. (2009). *Radiographie de la violence à l'école*. Le Soleil, cyberpresse, ca.
- Doudin, P. A., Courchod, D., & Hastings, R. (2007). *La compréhension des émotions par des enseignants*. (Symposium : Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg 2007).
- Dryden, J., Johnson, B., Howard, S., & McGuire, A. (1998). *Resiliency: A comparison of Construct definitions arising from conversations with 9 year old-12 year old children and theirs teachers*. Document ERIC, ED 419 214.
- Duchesne, C., Saoie-Zajc, L., & St-Germain, M. (2005). *La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignants du primaire selon une perspective existentielle*. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (3), 497-518.
- Dufresne, L. (2004). *Être professeur en 2004. Enseignant : métier impossible ? Le journal : La Gazette populaire, Trois-Rivières, 21 septembre*.
- Duhamel-Muples, M. (1996). *La violence en milieu scolaire : un défi pour intervenants et intervenantes*. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 2 (1), 40-57.
- Durand, M., Ria, L., & Flavier, É. (2002). *La culture en action des enseignants*. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), 83-103.
- Farber, B. A. (1984). *Stress and burnout in suburban teachers*. *Journal of Educational Research*, 77(6), 325-331.
- Feder, J., Levant, R. F., & James Dean. (2007). *Boys and Violence: A Gender-Informed Analysis*. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(4), 385-391.
- Flannery, D. J. (1997). *School violence : Risk, preventive intervention, and policy*. New York Columbia University and ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Fortin, L., & Favre, D. (1999). *Caractéristiques psychosociales et cibles de la violence d'élèves français et canadiens du secondaire*. *Enfance*, 2, 171-189.
- Francès, R. (1995). *Motivation et efficience au travail*. Liege: Mardaga.
- Friedman, I. (1995). Student behaviour patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88 (5), 281-289.
- Galand, B. (2004). *Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves*. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (1), 125-142.
- Galand, B., Lecop, C., & Philippot, P. (2007). *School violence and teacher professional disengagement*. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 465-477.
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M., & Buidin, G. (2004). *Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives*. *Revue des sciences de l'éducation* 30(3), 465-486.

- Gauthier, B. (2000). Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données. *Presse Universitaire de Québec*(Édition Sainte-Foy).
- Gendron, B. (2007). *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants*. (Symposium : Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail. Strasbourg).
- Georgescu, I. (2007). *Lideri mondiali la violenta scolara. Romania libera, 22 Juin 2007*.
- Gingras, C., & Mukamurera, J. (2008). *S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène*. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 203-222.
- Glantz, M., & Sloboda, Z. (1999). *Analysis and Reconceptualization of Resilience*. In J. Johnson (Éd.), *Resilience and development: positive life adaptations* (pp. 109-126). New York: NY : Academic/Plenum publishers.
- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. W. (2004). *Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Development, Empirical Evidence, and Failure Directions*. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-13.
- Goddard Richard, O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). *Work environment predictors of beginning teacher burnout*. *British Educational Research*, 32(6), 857-874.
- Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R., & G. Parent, G. (1999). *L'enseignant, un professionnel*. Québec: Presse de l'Université de Québec.
- Grotberg, E. (1995). *The International Resilience Project: Research, Application, and Policy*. Civitan International Research Center, University of Alabama at Birmingham.
- Groupe de recherche sur les environnements scolaires. (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires et secondaires publiques québécoises : portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005*. (Université de Montréal).
- Hall, B., & Carroll, D. (1987). *Teacher at risk: A profile of teacher predisposed to quit*. *Florida journal of educational research*, 29 (1), 55-72
- Hastings, R., & Bham, M. (2003). *The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout*. *School Psychology International*, 24 (1), 115-127.
- Hébert, J. (1991). *La violence à l'école*. Montréal: Éditions Logiques.
- Hiew, C. (1998). *Resilience : Development and Measurement*, Document ERIC, ED 426780.
- Houlé, R., & Rondeau, M.-C. (2002). *Rencesement des actes de violence à l'école: Septembre/Octobre 2001. Notes d'information-Direction de la programmation et du développement*, pp 1-4.
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A., & Pourtois, J.-P. (2006). *Les relations école-famille: de la confrontation à la coéducation*. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 649-664.

- Ilie-Bologa, L. (2009). *Violenta scolara. Factori de risc in adolescenta. Jurnalul Asociatei Psihologilor din Romania*(Bucuresti).
- Imants, J. (2003). *Two Basic Mechanisms for Organisational Learning in School. European Journal of Teacher Education*, 26 (3), 293-311.
- Intrator, S. (2006). *Beginning Teachers and the Emotional Drama of the Classroom. Journal of Teacher Education ; 57(3)*, 232-239.
- Janosz, M., Thiébaud, M., Bouthillier, C. & Brunet L. (2005). *Perception du climat scolaire et épuisement professionnel chez les enseignants. www.climatscolaire.ch/265b-janosz.pdf*
- Jeffrey, D. (2007). *Les enseignantes et les enseignants gardent trop souvent le silence sur la violence qu'ils subissent. Nouvelle CSQ*, 26-27.
- Jeffrey, D., & Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec: Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- Jigău, M., Liiceanu, A. & Preoteasa, L. (2006). *Violența în școală*. București: ALPHA MDN.
- Jolly, A. (2002). *Stress et traumatisme. Approche psychologique de l'expérience d'enseignants victimes de violence*. Université de Reims Champagne Ardenne.
- Jourdan-Ionescu, C. (2001). *Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. Revue québécoise de psychologie*, 22 (1), 163-183.
- Jutras, F., Joly, J., Legault, G. A., & Desaulniers, M. P. (2005). *L'intervention professionnelle en enseignement : les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire. Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 563-583.
- Kalubi, J. C., & Lesieux, É. (2006). *Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 649-664.
- Kaplan, H. B. (1999). *Toward an understanding of resilience*. In *Resilience and development of positive life adaptations* (pp. p. 17-82). New York: N Y Academic/Plenum publishers.
- Klusmann, U., Kunter , M., Trautwein , U., Lüdtke, O., & Baumert, U. (2008). *Engagement and Emotional Exhaustion in Teachers: Does the School Context Make a Difference? Applied Psychology* 57(1), 127-151.
- Ktourza, S. (2005). *Semaine des enseignantes et enseignants. VousNousIls. Quand la vie éducative se conjugue au pluriel*.
- Larivée S., Kalubi J. C., & Bernard, T. (2006). *La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 525-543.
- Leblanc, S., & Desbiens, N. (2008). *Milieus à risque, expérience familiale et développement de conduites agressives. Une recension des écrits d'un point de vue sociocognitif. Revue de sciences de l'éducation*, 34(1), 107-122.
- Legault, G. A. (2003). *La crise d'identité professionnelle : le point de vue des ordres professionnels. In G.A. Legault (dir.), Crise d'identité et professionnalisme (p. 27-54). Sainte-Foy :Presses de l'Université du Québec*.

- Legros, J. (2004) *Quand le travail donne les bleus au coeur! Intervention centrée sur la résilience et le pouvoir d'agir des personnes qui vivent de la violence psychologique au travail*
<http://www.theses.ulaval.ca/2004/21485/21485.html>.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e^e éd.). Montréal: Guérin.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Larochelle, M. (2008). *La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens: l'influence de l'idéologie professionnelle*. *Sociologie et sociétés*, 40 (1), 93 -118.
- Léveillé, C. J. & Dufour, F. (1999). *Les défis de la gestion de classe au secondaire*. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515 - 532.
- Liiceanu, A. (2008). *A preda in conditii de violenta Jurnalul Asociatei Psihologilor din Romania*(Bucuresti).
- Lise, D. (2001). *La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle*. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 523-542.
- Lison, C., & De Ketele, J.-M. (2007). *De la satisfaction au moral professionnel des enseignants : étude de quelques déterminants*. *Revue des sciences de l'éducation* 33(1), 179-207.
- Lorrain, J. L. (2003). *Les violences scolaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MacDougall, J. (1993). *Violence in the schools : programs and policies for prevention*. Canadian Education Association. Toronto.
- Mallow, W., & Tawannah, A. (2007). *Teacher Retention in a Teacher Resiliency-Building Rural School*. *The Rural Educator*, 28(2), 9-26.
- Marcel, J.-F. (2005). *Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes*. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-606
- Martin, F., Morcillo, A., & Blin, J.-F. (2004). *Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires*. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 579-604.
- Martin, R. (1994). *Violence in Australian schools*. *Criminology Australia*, 6 (1), 16-19.
- Martineau, S., Gauthier, C., & Desbiens, J.-F. (1999). *La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant*. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 467-496.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). *Resilience and development : contributions from the study of children who overcome adversity*. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Mayer, D. (2006). *The Changing Face of the Australian Teaching Profession: New Generations*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. , 34 (1), 57-71.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir, & du Sport. (2005). *Compétences, constructivisme et interdisciplinarité, contributions essentielles au développement des programmes d'études*. *Curriculum de la formation générale de base*.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir, & du Sport. (2009). *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble! 1(1)*. Québec : Gouvernement du Québec,
- Moffitt, T. (1993). *Adolescent limited and life course-persistent antisocial behavior : a developmental taxonomy*. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Morin, E. M. (1996). *L'efficacité organisationnelle et le sens du travail* Dans T. Pauchant (Éd.), *La quête du sens* (pp. 257-288). Montréal: Québec-Amérique/Presses HEC.
- Moss, K. (2003). *Témoins de violence - l'agressivité et l'anxiété chez les jeunes enfants*. *Statistiques Canada*, 82, 59-73.
- Nault T. & Jacques, F. (1999). *Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain*. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 451-466.
- Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal: Éditions Logiques.
- Normandeau, S., & Nadon, I. (2000). *La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année* *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (1), 151-172.
- Noushad, P. P. (2008). *From teacher burnout to student burnout*. Document ERIC, ED502150.
- Office québécois de la langue française. (1973). *Indiscipline*. (Récupéré le 20 avril 2009 du site Web de l'Office québécois de la langue française).
- Olweus, D. (1996). *Bully/victim problems at school : Fact and effective intervention*. *Reclaiming Children and Youth*, 5 (1), 15-22.
- Olweus, D. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective* In Smith P.K., Morita, Y, Junger-Tas, J, Olweus, D, Catalano R, Slee P. (Eds)(London, UK: Routledge), 28-49.
- Ong, A., Bergeman, C. S., Bisconti, T., & Wallace, K. (2006). *Psychological Resilience, Positive Emotions, and Successful Adaptation to Stress in Later Life*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91 (4), 730-749.
- Otero, L. J., Santiago M, Godás A, Castro C, Villardefrancos E, & Ponte, D. (2008). *An Integrative Approach to Burnout in Secondary School Teachers: Examining the Role of Student Disruptive Behaviour and Disciplinary Issues*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 8 (2), 259-270.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pain, F., & Barrier, E. (1997). *Violences à l'école : une étude comparative européenne à partir de douze établissements scolaires du deuxième degré, en Allemagne, Angleterre, France*. In B. Charlot & J.-C. Emin (Éds.), *Violences à l'école. Etat des savoirs* (pp. 355-380). Paris: Masson & Armand Colin Editeurs
- Paquin , M. (2006). *La violence au préscolaire et au primaire : Aperçu de la situation canadienne*. *International Journal on Violence and School*, n°1.

- Parker, P., & Martin, A. (2009). *Coping and Buoyancy in the Workplace: Understanding Their Effects on Teachers' Work-Related Well-Being and Engagement. Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 68-75.
- Paty, B. (2004). *La violence à l'école : Etude d'une représentation sociale comme facteur de stress des enseignants. Université de Reims. Champagne. Ardenne.*
- Pelletier, J.-P., & Jutras, F. (2008). *Les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion de classe du niveau secondaire. Université de Sherbrooke. Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42 (2), 187-212
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique.* Paris: Editions L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1998a). *Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable In L'évaluation institutionnelle de l'éducation* Montréal: Éditions de l'AFIDES
- Perrenoud, P. (1998b). *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. Revue des sciences de l'éducation*, 24 (3), 487-514.
- Pianta, R., & Walsh, D. J. (1998). *Applying the construct of resilience in schools : Cautions from a developmental system perspective. School Psychology Review*, 27 (3), 407-417.
- Piot, T. (2008). *La construction des compétences pour enseigner. Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43 (2), 95 - 110.
- Poudrette, P. (2000). *Violence psychologique, quand tu nous frappes! Bulletin du Service d'orientation et de consultation psychologique Vies-à-Vies*, 13 (1), 1-2.
- Powell, L., & Cheshire, A. (2008). *"New skills and abilities to enable me to support my pupils in a forward thinking positive way": A self-discovery programme for teachers in mainstream school. International journal of special education*, 23 (2), 56-66.
- Prairat, E. (2003). *L'indiscipline scolaire aujourd'hui: elements de discussion, Conférence organisée par CAREP de l'Académie de Reims: Indiscipline scolaire. Constats, analyse et propositions (Vol. 3684).* Paris: PUF, coll. Que sais-je?
- Prygodzki-Lionet, N., & De Bosscher, S. (2005). *Violence à l'école : quelle perception des risques chez les collégiens, les lycéens et les étudiants ? Dans G. Bernard (Éd.), Les violences en milieu scolaire et éducatif. Connaître, prévenir, intervenir (pp. 193-203).* Rennes: Presse universitaire de Rennes.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying. London : Jessica Kingsley.*
- Rigsby, L. (1994). *The Americanization of Resilience: deconstructing. Research practice. In E. W. Gordon (Éd.), Educational Resilience in inner-city America : challenges and prospects (pp. 85-96).* New Jersey: Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robinson, E. (2000). *Building Resilience: Helping Young Adult in the Adult Education Classroom. Aris Resources Bulletin*, 11 (4), 1-6.

- Roché, S. (1993). *Le sentiment d'insécurité*. Paris: Presses universitaires de France.
- Roger, K., & Kelloway, F. K. (1997). *Violence at work: Personal and organizational outcomes*. *Journal of occupational health psychology*, 2(1), 63-71.
- Roy, J., & Boivin, G. (1998). *Prévenir et contrer la violence à l'école*. Québec Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Saks, A. M. (2006). *Antecedents and Consequences of Employee Engagement*. *Journal of Managerial Psychology*, 21 (7), 600-619.
- Salavastru, D. (2005). *Rapport de recherche Revue de la Politique de Science et de Sociométrie, Numéro spécial*
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Éditions Logiques (1^{re} éd. 1983)
- Siniscalco, M.T. 2002. *Un profil statistique de la profession d'enseignant*. Bureau international du Travail. Genève. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), Paris.
- Skaalvik, E., & 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.
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying : Insights and perspectives*. (London : Routledge).
- Smith, P. (2001). *Le harcèlement à l'école et comment le prévenir* In É. Debarbieux et C. Blaya (dir.) *Violence à l'école et politiques publiques* (pp. 133- 147) Paris : ESF Éditeur.
- Stevens, L. (1996). *La violence psychologique un document de travail*. Santé Canada, Direction générale de la promotion et des programmes de la santé. Centre national d'information sur la violence dans la famille, pp. 827-843
- Symbagoye, A. (2008). *Formation pratique et développement professionnel chez les futurs enseignants franco-ontariens : Elaboration du savoir-enseigner en contexte de stage*. *Revue du Nouvel-Ontario* 33, 133-170
- Tardif, M., & Mujawamariya, D. (2002). *Introduction : dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire*. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), 3-20.
- Tardif M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). *Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant*. *Sociologie et société*, 23(1), 55-69.
- Tarter, R., & Vanyukov, M. (1999). *Re-visiting the validity of the construct of resilience*. In M. Glanz & J. Glanz, (Éds.), *Resilience and development: positive life adaptation* (pp. 85-100). New York: Academic/Plenum Publishers
- Taylor, B., Zimmer, C., & T Womack, S. (2005). *Strategies to Prevent Teachers Stress and Burnout, Document ERIC, ED 490663*.

- Tessier, O., & Schmidt, S. (2007). *Élèves à risque : origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire. Revue des sciences de l'éducation*, 33 (3), 559-578.
- Théorêt, M. (2005). *La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. Revue des sciences de l'éducation* 31(3), 633-658.
- Théorêt, M., Garon, R., Hrimech, M., & Carpentier, A. (2006). *Exploration de la résilience éducationnelle chez des enseignants. Review of Education* 52 (6), 575-598.
- Thévenot, L. (1990). *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat Centre national de recherche scientifique, Paris, In P. Ladrière, P. Pharo, L. Quéré (dir.), La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*, 39-69.
- Turcotte D., & Lamonde, G. (2004). *La violence à l'école primaire : les auteurs et les victimes. . Éducation et francophonie. , 32 (1), 15-38.*
- UNICEF. (1999). *La situation des enfants dans le monde.*
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). *Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approche théorique. Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 133-155.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation* Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal
- Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2000). *Le bonheur est toujours possible. Construire la résilience.* Paris: Bayard Editions.
- Vitaro, F., Dobkin, P. L., Gagnon, G., & Leblanc, M. (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent : prévalent, déterminants et prévention.* Québec: Ste-Foy. Presses de l'Université du Québec.
- Will , J. G., & Welko, T. (2002). *Student Perception of the Incidence of Burnout among Their Teachers, Document ERIC 471176..*
- Zhou, Y., & Wen, J.-X. (2007). *The Burnout Phenomenon of Teachers under Various Conflicts. US-China Education Review*, 4 (1), 37-44
- Yu, L. (2001). *Modeling School Violence across Grade Levels in the U.S. Using the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), Document ERIC 481652*

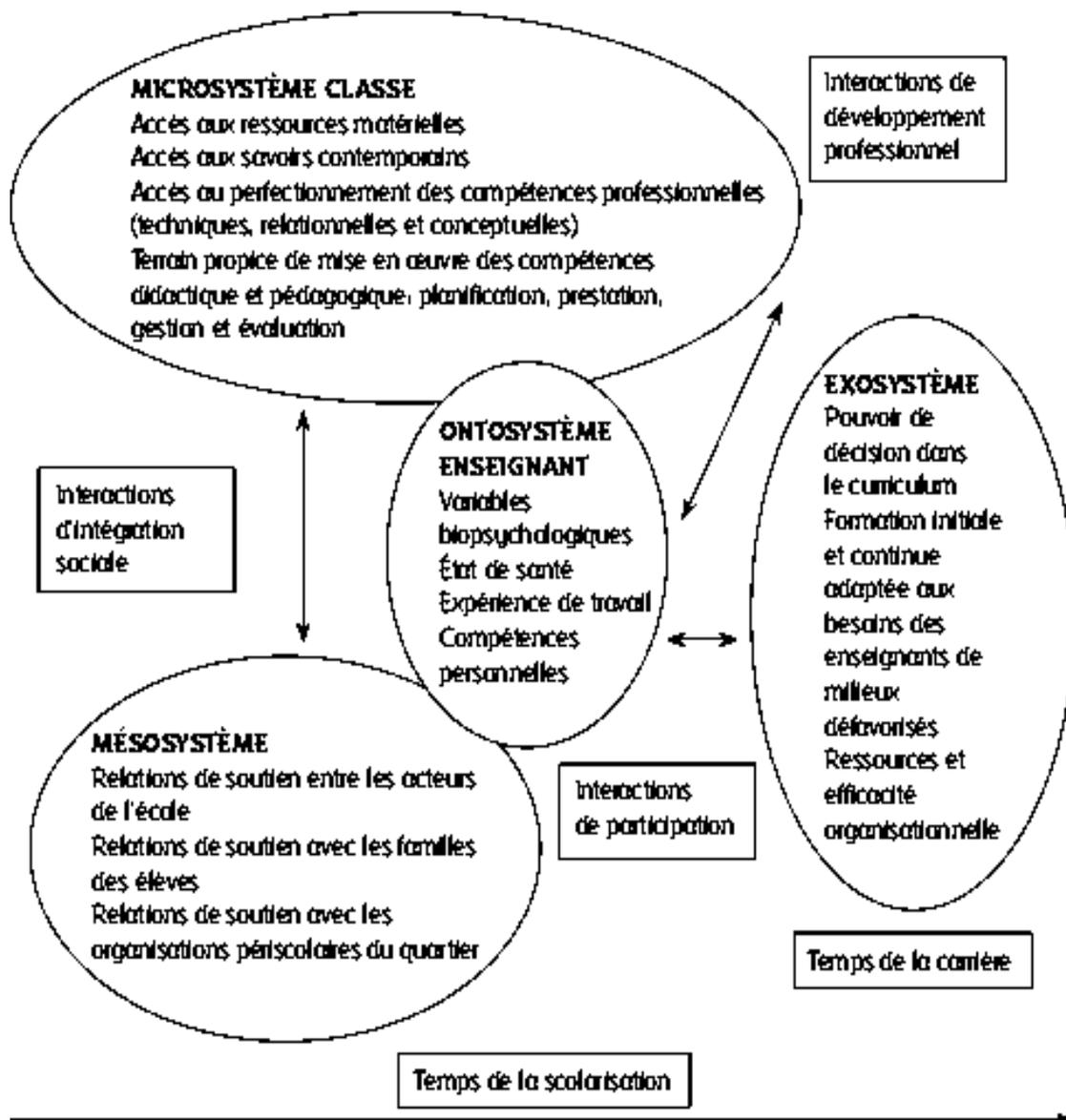
Annexe 1

Modèle écologique de la résilience éducative

Annexe 1 : Modèle écologique de la résilience éducationnelle

MACROSYSTÈME

Pouvoirs et responsabilités du groupe professionnel
 Représentations et valeurs sociales sur l'éducation
 Théories personnelles de l'apprentissage et de l'enseignement



Exploration écologique de la résilience éducationnelle (Théorêt, 2005, p.650)

Annexe 2
Grille d'analyse

Annexe 2 : Grille d'analyse

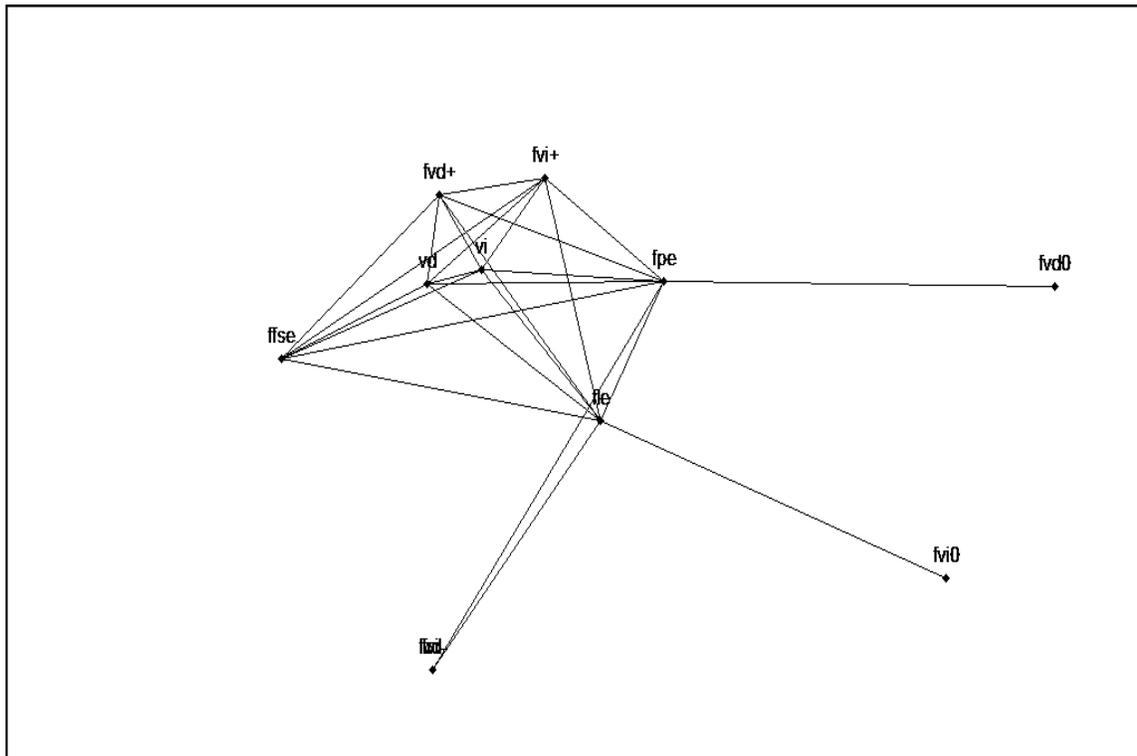
	Catégorie	Code	Description
1	affaiblie	aff	l'enseignante se déclare affaiblie
2	conseqimmediates	cim	conséquences immédiates de maîtrise de la situation: faire l'élève s'excuser, garder le calme, calmer les élèves, faire appel à l'humour
3	conseqimmediates	cimcomp	conséquences immédiates comportementales: faire appel à la discipline, exclusion de l'élève de la classe, évaluation punitive, justifier les décisions, faire venir les parents à l'école, informer la direction, intervenir dans des bagarres, crier dans la classe, etc.
4	conseqimmediates	cimem-	conséquences immédiates négatives: peur, panique, frustration, ne pas intervenir, impuissance, nervosité, etc.
5	conseqimmediates	cimref	conséquences immédiates liées à la réflexion: des réflexions faites par l'enseignante sur les causes des comportements violents
6	conseqimmediates	ciphy	conséquences immédiates physiologiques: mal à la tête, tension artérielle et pouls élevés
7	consequencesterme	ctcomp	conséquences à long terme comportementales: changer les tâches et les stratégies d'enseignement, raffiner la gestion de la classe, etc.
8	consequencesterme	ctem-	Conséquences à long terme: émotions négatives: nervosité, fatigue émotionnelle, peur, etc.
9	consequencesterme	ctem+	conséquences à long terme: émotions positives: sécurité en présence des élèves, etc.
10	consequencesterme	ctphy	conséquences à long terme physiologiques: fatigue physique, besoin de se reposer (de vacances), maladies, ne pas pouvoir dormir, avoir des cauchemars
11	consequencesterme	ctref	conséquences à long terme: réflexions sur les causes des comportements agressifs, sur les moyens d'intervention, etc.
12	efficcollective	efccn	efficacité collective négative par rapport aux collègues: l'enseignante ne peut collaborer avec les collègues
13	efficcollective	efccp	efficacité collective positive par rapport aux collègues: l'enseignante collabore bien avec les collègues
14	efficcollective	efcdn	efficacité collective négative par rapport à la direction: l'enseignante ne reçoit pas de l'aide de la part de la direction
15	efficcollective	efcfn	efficacité collective négative par rapport aux familles: les familles des élèves ne s'impliquent pas
16	efficcollective	efcfp	efficacité collective positive par rapport aux familles: les familles des élèves violents s'impliquent
17	efficcollective	efcn	efficacité collective nulle: l'enseignante doit ou veut résoudre seule le conflit
18	efficcollective	efcpp	efficacité collective positive par rapport aux professionnels: la psychologue et l'éducatrice spécialisée
19	efficacite individuelle	effi-	manque du sentiment d'efficacité individuelle
20	efficacite individuelle	effi+	efficacité individuelle persistante et positive
21	efficacite individuelle	effis	efficacité individuelle sélective
22	efficcollective	eficdp	efficacité collective positive par rapport à la direction: l'enseignante reçoit d'appui de la part de la direction
23	facteurs	ffse	facteurs familiaux et socio-environnementaux: médias, groupe d'appartenance, structure de la famille, pauvreté, etc.
24	facteurs	fle	facteurs liés à l'école: la taille d'école, les relations interpersonnelles enseignante-élèves, structure des activités, etc.
25	facteurs	fpe	facteurs personnels chez les élèves: les buts personnels et le genre

	Catégories	Code	Description
26	fréquence	fvd-	fréquence réduite de violence directe: moins d'une fois /semaine
27	fréquence	fvd+	fréquence élevée de violence directe: une/jour ou plusieurs fois par semaine
28	fréquence	fvd0	pas d'information
29	fréquence	fvi-	fréquence réduite de violence indirecte: plusieurs fois /mois
30	fréquence	fvi+	fréquence élevée de la violence indirecte: une/jour ou plusieurs fois par semaine
31	fréquence	fvi0	pas d'information
32	gestion comportements	gcelr	gestion des comportements centre sur les règles que l'élève doit respecter: réfléchir sur les conséquences et à d'autres moyens de résoudre les conflits, respecter les règles établies par l'enseignante, respecter les autres, respect réciproque
33	gestion comportements	gcelv	gestion des comportements qui vise la valorisation de l'élève: écouter, discuter, créer un lien avec l'élève, reconnaître et encourager la réussite
34	gestion comportements	gcensc	gestion des comportements à partir de convictions personnelles de l'enseignante: l'expérience professionnelle et personnelle, statut social, etc.
35	gestion comportements	gcensr	gestion des comportements centrée sur les règles que l'enseignante s'impose à respecter: établir des règles, faire respecter les règles, calmer la classe, garder le calme, éviter l'escalade, assurer le respect réciproque, prendre en considération les caractéristiques de l'élève (personnelles, familiales, groupe d'amis, comportements antérieurs, etc.)
36	satisfprofessionnelle	insatpc	insatisfaction associée aux comportements de violence: fréquence, gestion, etc.
37	satisfprofessionnelle	insatpd	il ya d'autres raisons d'insatisfactions: salaire, manque d'avancement, etc.
38	robustess	rob	l'enseignante déclare son état de robustesse
39	satisfprofessionnelle	satpfai	niveau satisfaction professionnelle faible ou manque de satisfaction
40	satisfprofessionnelle	satpfor	niveau élevé de satisfaction
41	satisfprofessionnelle	satpgc	stpgc: satisfaction issue de la gestion des comportements violents des élèves
42	satisfprofessionnelle	satpmit	satisfaction mitigée: il ya des raisons de satisfactions, mais aussi d'insatisfaction
43	satisfprofessionnelle	satps	satisfaction issue des stratégies d'enseignement qui portent vers les progrès scolaires des élèves
44	strategies d'enseignement	stencj	stratégies d'enseignement à partir des de la conjoncture: le niveau de difficulté et le caractéristiques du contenu, la période de la journée, etc.
45	strategies d'enseignement	stencion	stratégies d'enseignement à partir de connaissances des élèves
46	strategies d'enseignement	stendev	stratégies d'enseignement à partir de développement intellectuel et d'autres caractéristiques (motivation, problèmes de comportement) de l'élève
47	strategies d'enseignement	stenper	stratégies d'enseignement à partir des caractéristiques de l'enseignante
48	violence	vd	violence directe qui touche la personne et les biens personnels
49	violence	vi	violence vécue d'une façon indirecte: témoin des comportements violents des élèves ou témoignage rapporté

Annexe 3

Cooccurrence de codes relatifs à la violence scolaire

Annexe 3

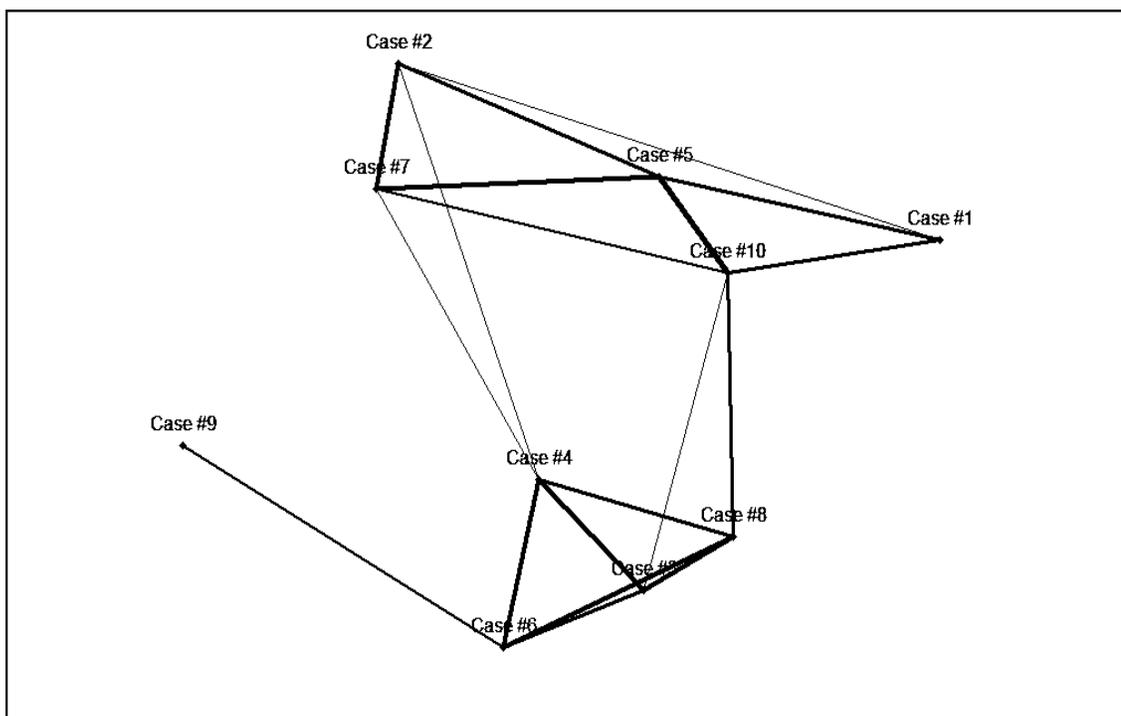


Cooccurrence de codes relatifs à la violence scolaire (formes, facteurs de risque et fréquence)

Annexe 4

Similarité des cas relatives à la violence scolaire

Annexe 4

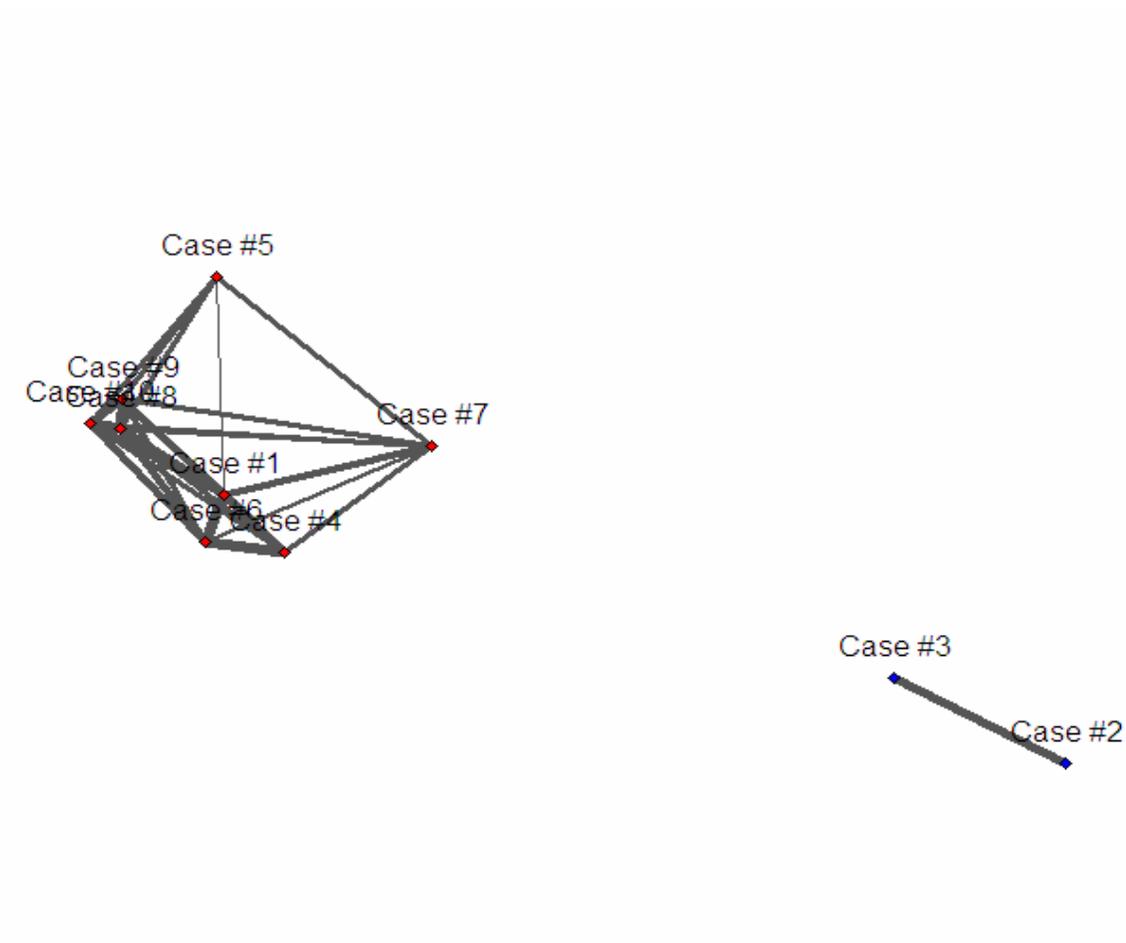


Annexe 4 : Similarité des cas relative à la violence scolaire (formes, facteurs de risque et fréquence)

Annexe 5

Similarité des cas : comportements immédiats

Annexe 5

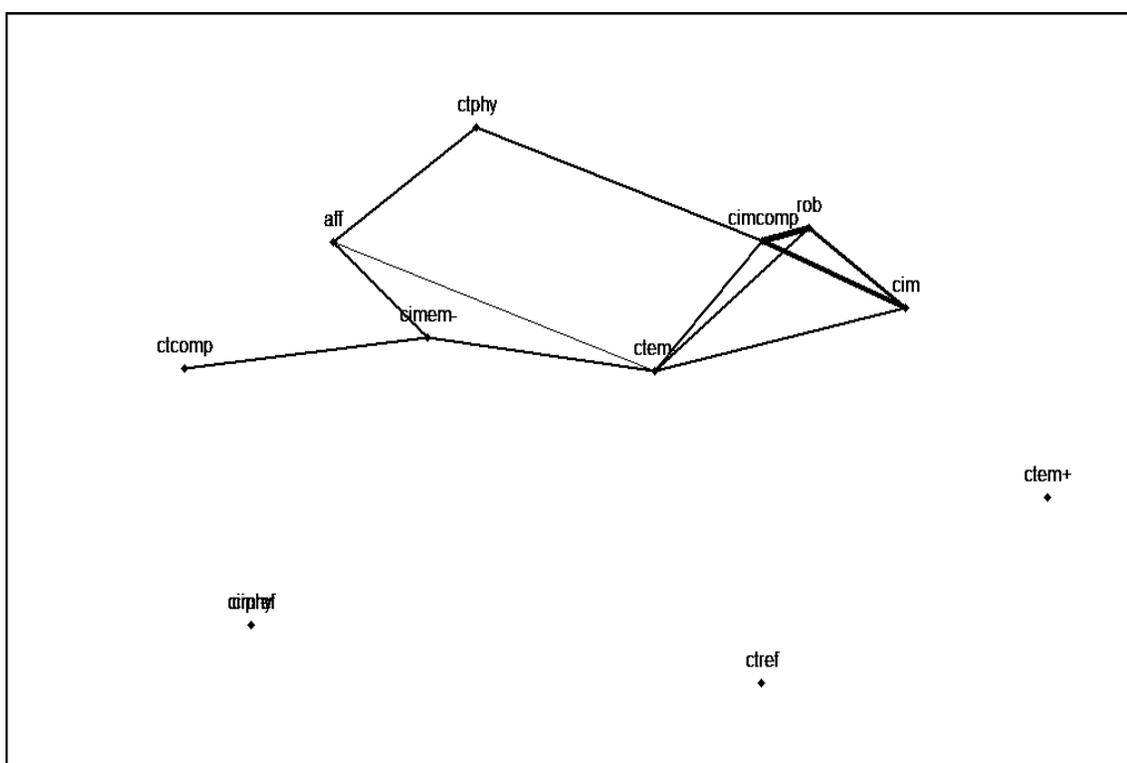


Similarité des cas : expériences de violence – comportements immédiats chez les enseignantes

Annexe 6

Cooccurrence des codes : conséquences de la violence scolaire chez les
enseignantes

Annexe 6

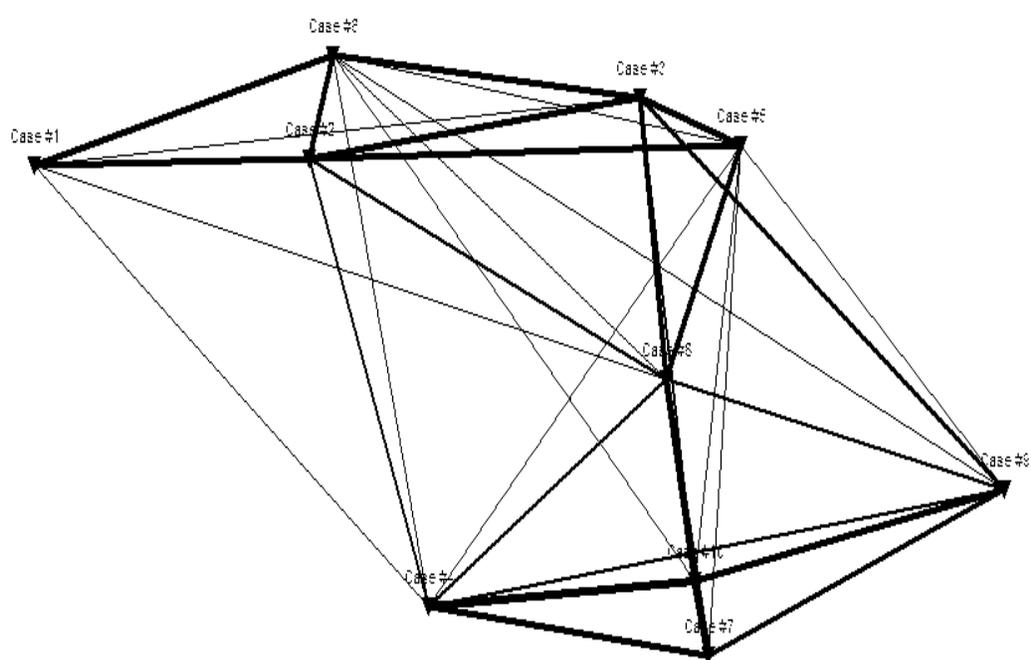


Cooccurrence des codes concernant toutes les conséquences de la violence scolaire chez les enseignantes

Annexe 7

Similarité des cas relative aux stratégies d'enseignement

Annexe 7

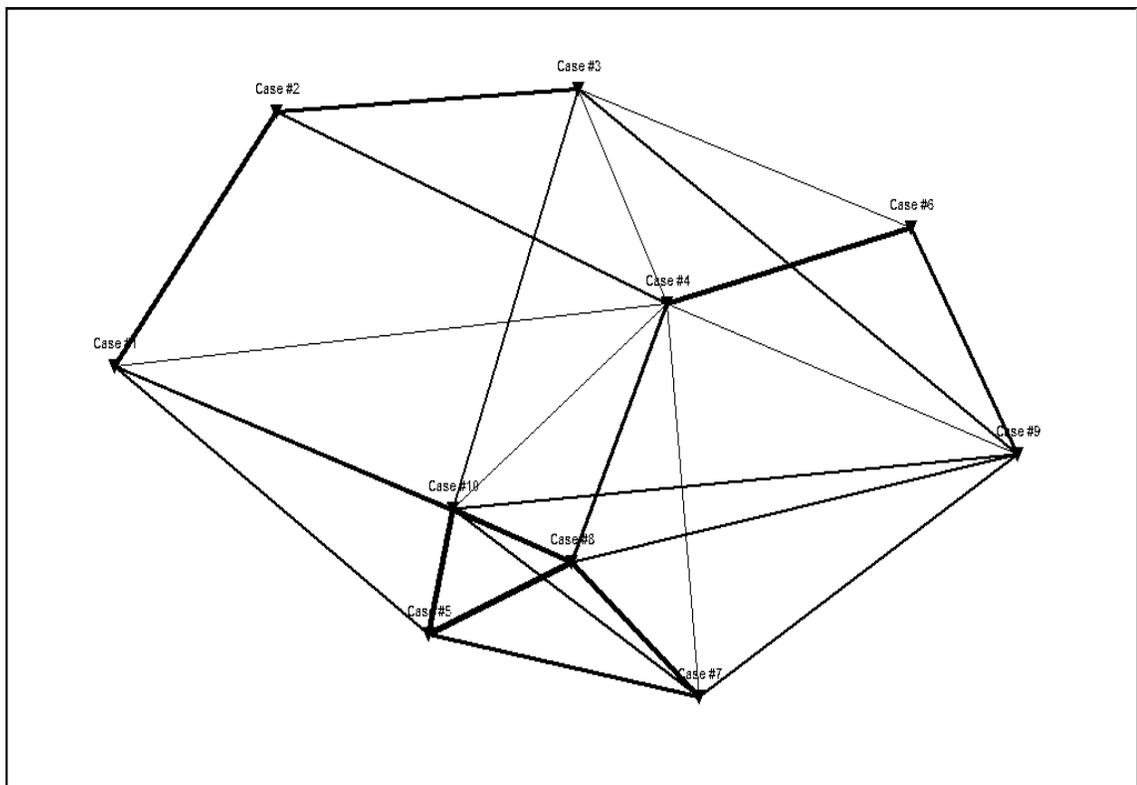


Réseau des similarités par rapport aux stratégies d'enseignement mises en pratique

Annexe 8

Similarité des cas : efficacité personnelle- résilience éducationnelle

Annexe 8

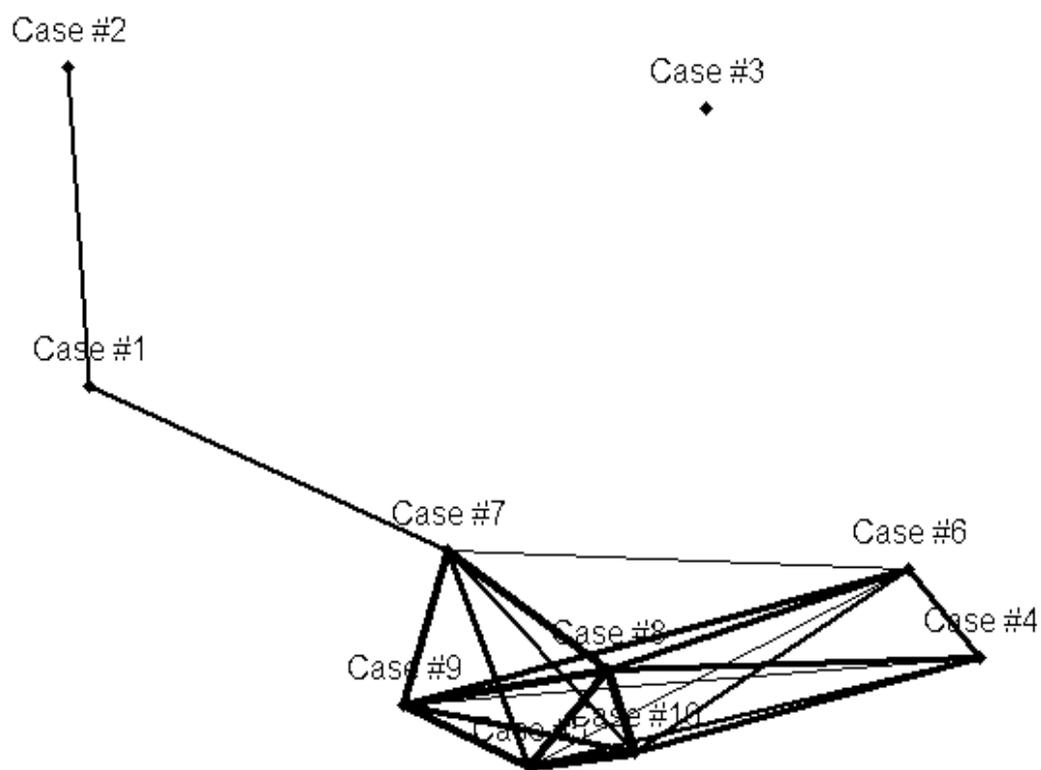


Similarité des cas : efficacité personnelle- résilience éducationnelle

Annexe 9

Similarité des cas : sentiment d'efficacité - résilience éducationnelle

Annexe 9



Similarité des cas : sentiment d'efficacité - résilience éducationnelle

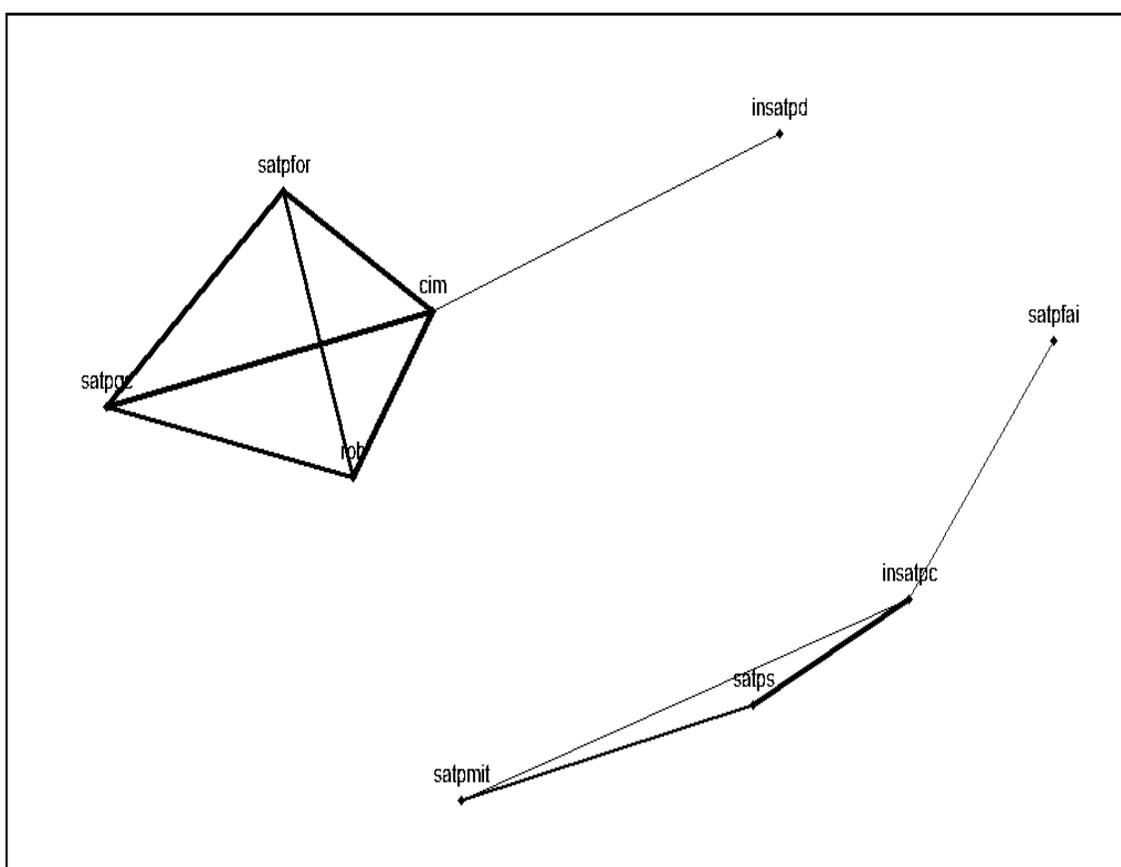
Annexe 10

Cooccurrence des codes : satisfaction professionnelle-sentiment d'efficacité

Annexe 11

Cooccurrence des codes : satisfaction professionnelle-résilience éducationnelle

Annexe 11



Cooccurrence des codes : satisfaction professionnelle-résilience éducationnelle

