

Université de Montréal

Mise en œuvre de mesures de prévention de la violence et facteurs de mobilisation : étude confirmatoire de la perception des membres du personnel d'école primaire québécoise

Par

Akhésa Laverdière-Boivin

Département de psychologie
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise ès sciences en psychologie

30, avril 2023

© Akhésa Laverdière-Boivin, 2023

Ce mémoire intitulé

Mise en œuvre de mesures de prévention de la violence et facteurs de mobilisation : étude confirmatoire de la perception des membres du personnel d'école primaire québécoise

Présenté par

Akhésa Laverdière-Boivin

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Marie-Pier Boivin

Président-rapporteur

Éric Morissette

Directeur de recherche

Luc Brunet

Codirecteur

François Bowen

Codirecteur

Claude St-Cyr

Membre du jury

Résumé

La pérennité des programmes contre la violence scolaire nécessite la mise en œuvre adéquate des mesures de prévention universelle et la mobilisation de l'ensemble de l'équipe-école. Une étude exploratoire par Levasseur et al. (2019) avait rapporté des différences de perceptions sur trois dimensions de mise en œuvre (socialisation, prévention et intervention) et trois facteurs de mobilisation (leadership de la direction, vision commune et sentiment d'efficacité personnelle) selon la fonction occupée par le personnel scolaire (enseignants, personnel éducatif autre et personnel de soutien). Ce mémoire visait à répliquer l'étude de Levasseur et al. (2019) à des fins confirmatoires avec un plus grand échantillon en comparant les perceptions du personnel scolaire des dimensions de mise en œuvre et des facteurs de mobilisation selon la fonction occupée et en explorant les liens entre les perceptions des dimensions de mise en œuvre et les facteurs de mobilisation selon la fonction. Pour ce faire, les perceptions des dimensions de mise en œuvre et des facteurs de mobilisation ont été mesurées chez 1688 membres du personnel de 66 écoles primaires québécoises. Les résultats montrent que les groupes se sont distingués au niveau multivarié pour la prévention, l'intervention, le leadership de la direction et le sentiment d'efficacité personnelle. Des liens directs ont été observés pour l'ensemble du personnel sauf entre le leadership de la direction et la prévention pour le personnel éducatif autre. Ces résultats soutiennent l'importance d'une approche différenciée selon la fonction occupée pour cibler les groupes nécessitant davantage d'accompagnement et de soutien.

Mots-clés : Violence à l'école, mesures de prévention universelle, mobilisation du personnel, fonctions du personnel, école primaire.

Abstract

The sustainability of school violence programs requires the proper implementation of universal prevention measures and the mobilization of the entire school. An exploratory study by Levasseur et al. (2019) had reported differences in perceptions on three implementation dimensions (socialization, prevention, intervention) and three mobilization factors (principal's leadership, shared vision of needs and solutions, self-efficacy to intervene) depending on the role held by school personnel (classroom teachers, other instructional staff, support staff). The purpose of this dissertation was to replicate the Levasseur et al. (2019) study for confirmatory purposes with a larger sample by comparing school personnel's perceptions of the implementation dimensions and mobilization factors by staff's roles and exploring the relationships between perceptions of the implementation dimensions and mobilization factors by staff's roles. To this end, the perceptions of the implementation dimensions and mobilization factors were measured in 1688 staff members from 66 Quebec elementary schools. Results indicated that the groups differed at the multivariate level for prevention, intervention, principal's leadership, and self-efficacy to intervene. Furthermore, direct relationships between implementation dimensions and mobilization factors were observed for all school personnel except for principal's leadership and prevention for other instructional staff. These results support the importance of a differentiated approach by staff's role to target groups of school personnel in need of further guidance and support.

Keywords: school violence, universal prevention measures, staff mobilization, staff roles, elementary school.

Table des matières

Résumé.....	3
Abstract.....	4
Liste des tableaux.....	6
Liste des figures.....	7
Liste des abréviations.....	8
Introduction.....	9
Méthode.....	22
Résultats.....	27
Discussion générale.....	40
Conclusion.....	45
Références.....	51
Annexe A.....	60

Liste des tableaux

Tableau 1.....	19
Tableau 2.....	23
Tableau 3.....	28
Tableau 4.....	31
Tableau 5.....	34
Tableau 6.....	35
Tableau 7.....	37

Liste des figures

Figure 1	30
Figure 2	32
Figure 3	38
Figure 4	39
Figure 5	40

Liste des abréviations

PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
SEC	Sentiment d'efficacité collective
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle
TES	Technicien.ne en éducation spécialisée

Introduction

Position du problème

Au Québec, il est estimé qu'environ un élève sur trois est victime de violence dans un contexte scolaire (Bowen et al., 2018). La violence peut être directe en prenant la forme d'insultes, de menaces ou de violence physique, ou indirecte par la forme de violence sociale, de cyberintimidation ou de vandalisme (Beaumont et al., 2018). Selon l'Enquête sur la violence dans les écoles québécoises (EVEQ) conduite de 1999 à 2005 au sein d'écoles publiques, 44% des élèves de 4^e, 5^e et 6^e année du primaire ont reporté être victimes d'insultes au moins une fois lors de l'année scolaire, alors que 29% ont reporté avoir été menacés, et 20% avoir subi de la violence physique (Janosz et al., 2009).

Selon les recensions de la Chaire de la recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif (CRSVME) et l'EVEQ, les élèves du primaire rapportent être victimes de plus d'agressions par leurs pairs que les élèves du secondaire, sauf pour les rumeurs et les humiliations par Internet (Beaumont et al., 2018; Janosz et al., 2009). Les facteurs pouvant expliquer la réduction de la violence scolaire avec l'âge incluent, en premier lieu, un niveau de maturité psychoaffective et comportementale plus élevé dû à une meilleure autorégulation émotionnelle ainsi que l'intériorisation des normes et conséquences liées aux actes violents au sein de l'établissement scolaire; en second lieu, la position dominante qu'occupent les élèves plus vieux du secondaire au sein de l'école; finalement, l'absence d'élèves, dû au décrochage scolaire, manifestant d'importants problèmes d'adaptation psychosociale et étant plus à risque de devenir victimes ou intimidateurs, à la fin du secondaire (Bowen et al., 2018).

Les impacts sur les victimes de violence sont nombreux allant de la détresse psychologique, aux problèmes d'adaptation sociale, sans compter les impacts physiques en lien

avec un certain type de violence. Les répercussions psychologiques incluent l'anxiété, le stress, la dépression, la perte de motivation scolaire, une image de soi négative, un sentiment d'impuissance et des idéations suicidaires (Flannery et al., 2004; Lepage et al., 2006; Bowen et al., 2018; Hanish et Guerra, 2002; Salmon et al., 1998). D'un point de vue social, la victime peut être isolée, rejetée et marginalisée par ses pairs (Bowen et al., 2018; Hanish et Guerra, 2002). Les victimes de violence à l'école sont aussi plus à risque de développer des problèmes d'intégration qui subsisteront dans le marché du travail et au sein de leurs relations amoureuses (Isaacs et al., 2008; Leadbeater et al., 2008). Des impacts similaires se sont aussi observés auprès des élèves témoins de violence qui sont plus à risque de développer des difficultés pouvant mener à l'évitement scolaire et des problèmes d'adaptation psychosociale par une diminution de leur bien-être (Janosz et al., 2008).

Dimensions de mise en œuvre des mesures de prévention

Au Québec, en 2012, le projet de loi 56 « visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école » (Gouvernement du Québec, 2012) a généré de nombreuses retombées politiques et a précipité la recherche dans le domaine de la violence scolaire. Une de ces retombées fut l'obligation pour chaque établissement scolaire de générer et établir un plan de lutte contre la violence (Gouvernement du Québec, 2012). Cependant, malgré la présence de nombreux documents concernant les plans de lutte contre la violence émis par le ministère de l'Éducation afin de soutenir les écoles dans leur planification, la mise en œuvre des programmes est souvent abandonnée après peu de temps (Bowen et al., 2018; Gottfredson et Gottfredson, 2002).

Afin qu'une intervention spécifique contre la violence soit efficace, il est nécessaire de cibler l'environnement scolaire de façon intégrale. La prévention doit se faire sur plusieurs

niveaux d'intervention allant du plus général au plus spécifique (Deklerck, 2009). Il est essentiel que des bases solides soient préalablement établies afin que les mesures de prévention et d'intervention spécifiques puissent être instaurées. Ainsi, afin que des interventions curatives contre la violence puissent être adéquatement mises en place lorsqu'un incident survient, il est nécessaire d'avoir préalablement élaboré et mis en place des mesures de prévention spécifique ayant pour but de réduire les risques de violence au sein de l'environnement scolaire. Cependant, une orientation positive du climat scolaire de base, par le biais de préventions fondamentales, a un effet préventif indirect sur le problème de la violence dans les écoles (Deklerck, 2009). En d'autres mots, un contexte positif favorise l'implantation de politiques de prévention spécifique permettant une résolution rapide et efficace par des interventions curatives lorsqu'un problème survient.

Une des mesures de prévention fondamentale contribuant à la mise en place d'un climat scolaire positif est la promotion de la socialisation des élèves qui se définit par l'apprentissage des comportements prosociaux et l'autorégulation socioémotionnelle menant à l'intégration des normes de conduite et de civisme permettant le maintien de relations interpersonnelles positives et bienveillantes (Bowen et al., 2018). Dans le cadre de la prévention de la violence, les pratiques de promotion de la socialisation des élèves incluent le développement des apprentissages socioémotionnels (ASE) qui regroupent l'autorégulation des émotions, le contrôle de l'impulsivité, la coopération et le développement de réponses alternatives à la violence (*What Is the CASEL Framework?*, 2017). La socialisation constitue un élément essentiel au développement de comportements prosociaux permettant d'augmenter le bien-être psychologique, l'adaptation sociale et la réussite scolaire (Durlak et al., 2011; Greenberg et al.,

2003; Mahoney et al., 2021; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017) en plus d'agir en prévention dans la réduction des conduites inadaptées telles que la violence scolaire (Bowen et al., 2018).

Alors que la prévention universelle agit indirectement sur la résolution du problème de la violence scolaire, les mesures de prévention spécifique permettent de directement prévenir l'émergence d'incidents violents (Deklerck, 2009). La prévention de conduites agressives peut ainsi se manifester par l'enseignement des comportements attendus et des activités de formation auprès des élèves et des parents qui ont pour objectifs de les informer des conséquences et des facteurs de risque et de protection associés aux comportements violents (Rhodes et Long, 2019; Salmivalli et al., 2013). De même, l'établissement de pratiques organisationnelles telles que l'élaboration d'un plan de surveillance proactif et l'actualisation du code de vie contribuent à maintenir un climat sécuritaire et limiter la fréquence des incidents (Bradshaw, 2015). Afin d'assurer une mise en œuvre intégrée des plans de lutte, il est nécessaire que l'ensemble du personnel scolaire connaisse les modalités d'intervention et sache comment intervenir en cas d'incident (Bowen et al., 2018; Rhodes et Long, 2019).

C'est lorsque le problème survient que des interventions ciblées doivent être mises en œuvre afin de non seulement contenir les méfaits, mais aussi d'adéquatement réparer les dommages (Deklerck, 2009). L'efficacité d'un plan d'action repose sur la constance et la rigueur des interventions (Bowen et Desbiens, 2004), tous les membres du personnel doivent être familiers avec les démarches de signalement d'incidents violents et se doivent d'agir efficacement lorsqu'ils sont témoins de violence scolaire. Il donc est nécessaire de mobiliser la totalité du personnel des écoles pour que les pratiques de socialisation, de prévention et d'intervention des programmes de prévention soient efficacement intégrées au sein de l'école (Bowen et Desbiens, 2004; Durlak et DuPre, 2008; Greenberg et al., 2003; Payne et al., 2006).

Facteurs de mobilisation du personnel scolaire

La mobilisation a pour objectif de réunir l'ensemble des acteurs concernés autour d'une cause commune, telle qu'une problématique sociale comme la violence scolaire, pour favoriser un passage à l'action collective (Racine, 2010). Ainsi, les pratiques de mobilisation visent essentiellement la mise en mouvement des acteurs de façon collective et intentionnelle vers un changement souhaité, soit la résolution de la problématique (Racine, 2010), et contribuent au succès et à la pérennité de la mise en œuvre des plans de lutte contre la violence (Bowen et Desbiens, 2004; Durlak et DuPre, 2008; Greenberg et al., 2003; Payne et al., 2006). Certaines conditions, telles que la présence d'un leadership démocratique et efficace de la direction permettant de soutenir le personnel, l'établissement et le partage d'une vision commune claire des besoins et des solutions relatives aux objectifs de l'établissement scolaire, ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des membres du personnel à intervenir en cas d'incidents violents, ont été reconnues comme favorables pour susciter l'engagement collectif du personnel scolaire nécessaire à une mise en œuvre cohérente des plans de lutte contre la violence (Ahtola et al., 2013; Durlak et DuPre, 2008; Gregus et al., 2017; Leclerc et al., 2013; Payne et al., 2006; Skinner et al., 2014; Sørli et Ogden, 2007).

Le leadership de la direction joue un rôle primordial dans la mobilisation de l'ensemble de l'équipe-école autour d'un objectif commun et contribue, par le fait même, au succès de la mise en œuvre des programmes (Han et Weiss, 2006; Leclerc et al., 2013; Spillane et al., 2008). Effectivement, un leadership efficace se doit de non seulement mettre en place les mesures organisationnelles nécessaires pour promouvoir l'innovation en favorisant le changement au sein de son établissement, mais aussi d'assurer la pérennisation des programmes, soit leur maintien à travers le temps par la continuation des activités qui en relèvent (Meyers et al., 2012; Payne et

al., 2006; Spillane et al., 2008). Une des dimensions du leadership permettant de rallier le personnel est la capacité à déployer du temps et des ressources pour l'élaboration et la transmission d'une vision commune claire qui englobe les valeurs et les attentes de l'établissement scolaire et qui est partagée par l'ensemble de l'équipe-école (Goddard et al., 2015; Leclerc et al., 2013). De plus, plusieurs études ont relevé l'importance qu'a la perception des membres du personnel du soutien offert par la direction sur le succès de la mise en œuvre des programmes (Ahtola et al., 2013; Han et Weiss, 2006; Kam et al., 2003). Ainsi, un leadership efficace se doit aussi de soutenir et encadrer le personnel dans le développement des compétences professionnelles adéquates par l'entremise de formations spécifiques en matière de prévention et d'intervention (Bradshaw et al., 2013; Han et Weiss, 2006; Payne et al., 2006; Skinner et al., 2014) permettant de favoriser le développement du SEP des membres de l'équipe-école (Bell et al., 2010). Cependant, les enseignants rapportent se sentir limités dans leur formation, manquer de soutien de la part de leur direction ainsi qu'une perte de motivation, compromettant l'efficacité de la mise en œuvre des programmes d'intervention (Cunningham et al., 2016).

La vision commune constitue le point central des actions et se base sur les valeurs et les idéaux nécessaires pour rassembler les acteurs vers un changement ou un futur souhaité (*Communagir | Comprendre et agir - Se doter d'une vision commune*, s. d.). La vision commune et partagée est un des éléments qui contribue au développement d'un sentiment d'efficacité collective (SEC) chez l'ensemble de l'équipe-école sur ses capacités à se mobiliser pour un but commun (*Communagir | Comprendre et agir - Se doter d'une vision commune*, s. d.) et influence la réussite éducative des élèves (Goddard et al., 2015; Tschannen-Moran et Barr, 2004). Effectivement, une étude par Goddard et ses collègues (2015) effectuée au sein de 93 écoles

primaires américaines a observé que les croyances d'efficacité collective du personnel scolaire prédisaient directement la réussite des élèves et étaient influencées par le soutien de la direction et la collaboration entre les membres du personnel. De plus, le développement d'un sentiment d'efficacité collective selon lequel les membres du personnel croient en la capacité de l'ensemble de l'équipe-école d'agir conformément aux mesures de gestion d'incidents violents favorise la prévention de l'intimidation des élèves et est négativement lié à la prévalence de comportements violents (Smith et Birney, 2005; Sørliet et Ogden, 2007).

Pour sa part, le sentiment d'efficacité personnelle à l'intervention reflète les croyances qu'ont les membres du personnel en leur capacité individuelle à agir avec succès lors d'incidents violents et serait lié à leur habilité à réagir adéquatement en contexte de violence scolaire en alliant leurs connaissances à leur performance (Gregus et al., 2017; Skinner et al., 2014; Veenstra et al., 2014; Yoon, 2004). Une étude par Gregus et leurs collègues (2017) effectuée auprès de 10 écoles primaires montre que la relation entre le SEP des enseignants et le niveau de victimisation des élèves est modérée par les intentions des enseignants d'utiliser les stratégies définies par les plans de lutte contre la violence. Selon leurs résultats, les enseignants possédant un SEP positif, mais modéré de leur capacité à agir en situation d'intimidation et ayant de fortes intentions d'utiliser les pratiques recommandées pour la gestion d'incidents violents étaient associés à une réduction de la victimisation des élèves de leur classe (Gregus et al., 2017). Pour sa part, une étude de Bilić et al. (2022), effectuée auprès de 639 enseignants du primaire, rapporte que les enseignants possédant une perception plus élevée de leur SEP étaient plus susceptibles d'intervenir en situation de violence scolaire. De plus, les attitudes des enseignants envers les actes d'intimidation indiquent aux élèves les comportements attendus (Veenstra et al., 2014) et la perception des élèves de l'efficacité de leurs enseignants à intervenir lors d'incidents violents

peut permettre la prévention d'actes d'intimidation (Novick et Isaacs, 2010; Yoon, 2004).

Cependant, les résultats concernant le niveau de confiance qu'ont les enseignants en leur capacité à prévenir et intervenir en contexte de violence scolaire sont mitigés, bien que certaines études révèlent une confiance générale chez les enseignants (Bradshaw et al., 2007; Byers et al., 2011; Fischer et al., 2021), d'autres études révèlent plutôt un manque de confiance chez de nombreux enseignants ainsi qu'un besoin de formation spécifique pour les cas de violence scolaire (Boulton, 1997; Mishna et al., 2005) et peu d'études ont exploré le SEP des autres membres du personnel scolaire (Williford, 2015).

Différences entre les groupes

Une étude par Levasseur et al. (2019) a exploré les perceptions des membres du personnel en milieu scolaire (enseignants titulaires, enseignants spécialistes et service éducatif complémentaire, et personnel de soutien) de la mise en œuvre des mesures de prévention contre la violence et des facteurs de mobilisation auprès de 247 membres du personnel de 8 écoles primaires québécoises. L'étude avait pour premier objectif de comparer les perceptions de mise en œuvre sur trois dimensions (promotion de la socialisation, prévention des conduites agressives et intervention lors d'incidents) et les perceptions de mobilisation sur trois facteurs (leadership de la direction, partage d'une vision commune et sentiment d'efficacité personnelle) selon la fonction exercée par le personnel. Le second objectif de recherche consistait à explorer les liens entre les facteurs de mobilisation et les dimensions de mise en œuvre, toujours selon la fonction du personnel, en vue de cibler les groupes d'employés nécessitant davantage de formation et de soutien pour la mise en œuvre efficace des programmes de prévention de la violence.

Les participants avaient été séparés selon leur fonction au sein du milieu scolaire. Le premier groupe était composé d'enseignants titulaires qui sont en interaction quotidienne avec un

même groupe d'élèves lors d'activités structurées comme en classe ou lors d'ateliers de prévention (Williford, 2015). Le second groupe était formé du personnel éducatif autre qui regroupait les enseignants spécialistes, les psychoéducateurs, les techniciens en éducation spécialisée (TES) ainsi que les psychologues scolaires qui travaillent de façon plus ponctuelle et individualisée avec les élèves et sont souvent appelés à intervenir lorsqu'un incident survient (Bradshaw et al., 2013). Finalement, le troisième groupe constituait le personnel de soutien formé du service de garde, des surveillants et du personnel administratif qui sont en contact avec les élèves lors d'activités moins structurées (récréations, heure du dîner, déplacements) et dans des lieux propices aux conflits (Bradshaw et al., 2007).

En comparant les groupes, les résultats de Levasseur et al. (2019) ont montré que les perceptions du personnel de soutien (surveillance, administration, service de garde) sur la promotion de la socialisation, la prévention des conduites agressives et le SEP étaient significativement plus positives que celles du personnel éducatif constitué d'enseignants et de services complémentaires tels que les éducatrices spécialisées et les psychoéducatrices. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus dans une étude de Bradshaw et al. (2013) sur les perceptions des mesures de prévention de 5064 membres du personnel scolaire selon laquelle le personnel de soutien percevait les mesures mises en place de façon plus positive que le personnel éducatif et ressentait aussi un plus grand besoin de formation. Les enseignants étant plus souvent impliqués dans la prévention des conduites agressives par leurs interactions plus fréquentes avec les élèves, surtout pour les enseignants titulaires du primaire qui ont une relation plus étroite avec un même groupe d'élèves, ils ont ainsi plus de chance de percevoir la violence scolaire comme un problème important au sein de l'école (Bradshaw et al., 2013). D'un autre côté, par leur position plus marginale dans l'école et leur manque de formation, il est possible que le personnel

de soutien reconnaisse moins la violence comme une problématique importante nécessitant plus d'actions préventives et, par conséquent, perçoit les mesures déjà en place plus positivement que le personnel éducatif (Bradshaw et al., 2013; Gregus et al., 2017).

Concernant les relations entre les perceptions de la mise en œuvre et de la mobilisation, les résultats de Levasseur et al. (2019) indiquaient des liens directs entre la vision commune et la promotion d'une saine socialisation et des pratiques de prévention pour l'ensemble du personnel. Il est de même pour le SEP qui, pour l'ensemble du personnel, était lié à l'intervention en cas d'incidents. De plus, chez les enseignants titulaires, le SEP était directement lié aux perceptions de mise en œuvre des mesures de prévention (Levasseur et al., 2019). Ce lien pourrait découler de leur forte implication dans la prévention, comme l'animation d'ateliers de prévention auprès des élèves du primaire (Williford, 2015). En contrepartie, pour le personnel de soutien, le leadership de la direction était directement lié aux perceptions de mise en œuvre des pratiques de socialisation et des mesures de prévention, ce qui pourrait être expliqué par le rôle marginal qu'occupe le personnel de soutien (Bradshaw et al., 2013) qui serait ainsi porté à percevoir la direction comme référence principale dans la prévention de comportements violents chez les élèves. Cette position marginale du personnel de soutien pourrait aussi se refléter dans l'absence de lien entre la perception d'une vision commune des besoins et des solutions et la mise en œuvre d'interventions comme adulte témoin lors d'incidents. Voir le tableau 1 pour une synthèse des résultats significatifs des analyses de régression de Levasseur et al. (2019) des facteurs de mobilisation en relation avec les dimensions de mise en œuvre selon la fonction.

Tableau 1

Coefficients de régression des analyses de Levasseur et al. (2019) des facteurs de mobilisation en relation avec les dimensions de mise en œuvre selon la fonction occupée (seuls les résultats significatifs sont présentés)

Dimension	Groupe	Facteur	B	Erreur standard	β	t	Sig.
Socialisation	Enseignants	Vision commune	.562	.076	.561	7.42	.001
	Personnel éducatif autre	Vision commune	.685	.149	.539	4.59	.001
	Personnel de soutien	Leadership de la direction	.502	.112	.478	4.47	.001
		Vision commune	.507	.141	.400	3.60	.001
Prévention	Enseignants	Vision commune	.478	.082	.450	5.79	.001
		SEP	.286	.078	.289	3.65	.001
	Personnel éducatif autre	Vision commune	.795	.206	.700	3.85	.001
	Personnel de soutien	Leadership de la direction	.513	.153	.424	3.35	.002
		Vision commune	.587	.191	.402	3.07	.004
	Intervention	Enseignants	Vision commune	.219	.069	.257	3.17
SEP			.308	.065	.388	4.71	.001
Personnel éducatif autre		Vision commune	.501	.122	.552	4.097	.001
		SEP	.272	.120	.327	2.28	.029
Personnel de soutien		SEP	.681	.117	.727	5.84	.001

Objectifs de recherche

Le présent mémoire vise à répliquer l'étude exploratoire de Levasseur et al. (2019) à des fins confirmatoires afin de répondre à une des limites de l'étude d'origine, soit d'effectuer les analyses au sein d'un plus grand échantillon permettant de distinguer avec plus de nuance les différences entre les groupes d'enseignants, du personnel éducatif autre et du personnel de soutien. De plus, le mémoire utilise la version validée du questionnaire *Mobilisation-CVI* (Bowen et al., 2020) qui a été utilisé lors de l'étude d'origine avant sa validation.

Tout comme l'étude d'origine, les objectifs de cette recherche sont, en premier lieu, de comparer les perceptions de mise en œuvre sur trois dimensions (promotion de la socialisation, prévention des conduites agressives et intervention lors d'incidents) et les perceptions de mobilisation sur trois facteurs (leadership de la direction, partage d'une vision commune, sentiment d'efficacité personnelle) selon la fonction exercée par le personnel d'écoles primaires, francophones et publiques du Québec. Selon les résultats de l'étude exploratoire de Levasseur et al. (2019), en relation avec notre premier objectif, nous supposons que le personnel de soutien, par leur rôle plus marginal au sein de l'école, aura des perceptions plus positives de la mise en œuvre des pratiques de promotion de la socialisation et de prévention des conduites agressives ainsi que de leur sentiment d'efficacité personnelle que le personnel éducatif (enseignants et personnel éducatif autre).

Le second objectif de recherche consiste à explorer les liens entre les perceptions des dimensions de mise en œuvre (promotion de la socialisation, prévention des conduites agressives et intervention lors d'incidents) et des facteurs de mobilisation (leadership de la direction, partage d'une vision commune et sentiment d'efficacité personnelle) selon la fonction des membres du personnel. Pour l'ensemble du personnel scolaire, nous supposons (1) la présence de

liens directs entre la vision commune et la mise en œuvre de la promotion d'une saine socialisation et des mesures de prévention, ainsi qu'un lien direct entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'intervention en cas d'incidents. Chez les enseignants, nous supposons (2) la présence des liens directs entre le sentiment d'efficacité personnelle et la mise en œuvre des mesures de prévention par la fréquence de leurs interactions avec un même groupe d'élèves et leur implication dans les ateliers de prévention auprès des élèves. Pour le personnel de soutien, vu son rôle marginal au sein de l'école, nous supposons (3) un lien direct entre la perception du leadership de la direction et la mise en œuvre des pratiques de socialisation et de prévention.

Pertinence

L'ajout de connaissances sur les perceptions de mise en œuvre et de mobilisation du personnel scolaire permettrait de cibler les groupes nécessitant davantage de formation et de soutien pour la mise en œuvre efficace des programmes de prévention de la violence. Une meilleure mise en œuvre de ces programmes pourrait mener à une réduction de la violence et favoriser la promotion de la socialisation chez les élèves qui représentent des facteurs liés à la réussite scolaire (Taylor et al., 2017). Il est ainsi important de soutenir les efforts de mobilisation vers un climat scolaire sécuritaire et propice à l'apprentissage. D'un point de vue scientifique, il est important de comprendre où sont les lacunes pour apporter des ajustements dans les programmes et d'identifier des moyens pour y remédier afin que les interventions prouvées comme efficaces par la recherche puissent être adéquatement déployées dans le milieu scolaire afin de maximiser leurs retombées positives.

Méthode

Échantillon

L'échantillon initial inclut un total de 2116 répondants de 66 écoles primaires francophones et publiques du Québec provenant de la base de données du questionnaire *Mobilisation* -CVI. Les participants n'ayant pas donné leur fonction (n = 23) et les participants appartenant à la direction ou à une fonction autre (n = 147) ont été exclus des analyses puisqu'ils n'appartiennent pas aux groupes visés par ces dernières. De plus, les participants n'ayant répondu à aucun item de l'étude (n = 258) ont aussi été exclus des analyses. Ainsi, l'échantillon final inclut un total de 1688 répondants (90% femmes; moy. âge = 41.8; é.-t.âge = 10.03) représentant le personnel des écoles séparé en trois groupes. Le groupe des enseignants étant composé de 944 enseignants titulaires, ce qui correspond à 56% de l'échantillon total. Le groupe du personnel éducatif autre (n = 310) est composé de 202 (12%) enseignants spécialistes et 108 (6%) répondants accomplissant des fonctions éducatives complémentaires (éducateur spécialisé, psychoéducateur, psychologue, etc.). Finalement, le groupe du personnel de soutien (n = 434) est composé de 218 (13%) répondants provenant du service de garde, 46 (3%) de la surveillance et 170 (10%) occupant des fonctions administratives (personnel administratif, secrétaires, etc.). Voir le tableau 2 pour une description des caractéristiques personnelles des répondants selon la fonction.

Tableau 2

Caractéristiques personnelles et professionnelles des répondants selon la fonction (avec écart-type)

Fonction	N	Âge moyen	Sexe	Expérience moyenne	
				Milieu éducatif	École
Enseignants	944	41.51 (9.2)	93.5% femmes	16.23 (8.6)	8.02 (7.1)
Personnel éducatif autre	310	39.54 (10.5)	76.7% femmes	12.75 (8.7)	6.42 (7.3)
Personnel de soutien	434	43.93 (11)	92.3% femmes	11.98 (8.4)	7.52 (7.5)

Déroulement de la collecte de données

La collecte initiale des données s'est déroulée du printemps 2018 au printemps 2019. La première étape fut l'envoi de lettres d'invitation de la part de la Direction générale du Service de soutien aux élèves du Ministère aux directions d'établissements scolaires du Québec, en avril 2018. Les écoles intéressées à participer devaient remplir une fiche d'inscription afin de planifier la passation du questionnaire. Il s'agit ainsi d'un échantillon de convenance, puisque les écoles participantes n'ont pas été sélectionnées de façon aléatoire. Le questionnaire se compose de 147 questions et la durée de la complétion se situe entre 30 et 45 minutes. Le questionnaire *Mobilisation-CVI* était rempli en ligne par le biais de la plateforme *LimeSurvey*. Finalement, 48 heures suivant la collecte de données, un rapport-bilan anonymisé était fourni à la direction de l'école afin de faire l'état de la situation au sein de l'établissement scolaire et d'interpréter et réfléchir sur les moyens mis en place pour favoriser le maintien d'un climat scolaire sécuritaire et bienveillant. À la demande, les écoles pouvaient avoir recours à un.e professionnel.le pour l'interprétation des données. Pour la collecte des données suivant la validation du questionnaire

qui a été étendue jusqu'en avril 2020, les directions d'établissements scolaires pouvaient compléter une demande de passation en ligne du questionnaire directement sur la plateforme *Mobilisation-CVI*.

Le consentement des participants était demandé pour l'utilisation de leurs données anonymisées. De plus, les participants pouvaient suspendre la passation du questionnaire à tout moment et se retirer de la collecte de données. Bien qu'aucun risque ne fût associé à la participation, un certificat d'éthique fut émis pour la durée de la collecte de données ainsi que pour l'utilisation des données, par le comité d'éthique plurifacultaire de l'Université de Montréal.

Questionnaire *Mobilisation-CVI*

Comme précédemment mentionné, les données étudiées sont des données secondaires provenant du questionnaire *Mobilisation-CVI* rempli par le personnel d'écoles primaires du Québec (Bowen et al., 2020). Le questionnaire permet de mesurer le degré d'engagement et de participation à la mise en œuvre des plans d'action visant à lutter contre la violence et à favoriser la socialisation des élèves. L'ensemble du personnel engagé dans la prévention de la violence était invité à remplir le questionnaire tel que le personnel enseignant, le personnel non enseignant (incluant le personnel administratif et de soutien, le service de garde et les services éducatifs complémentaires), ainsi que le personnel-cadre, soit la direction.

Un total de six échelles seront utilisées pour mesurer les perceptions des membres du personnel sur les trois dimensions de mise en œuvre et les trois facteurs de mobilisation (pour une description des items de chacune des échelles, voir l'Annexe A). Concernant les échelles de mise en œuvre, l'échelle sur la promotion de la socialisation des élèves en classe (7 items;

$\alpha = .888$) mesure les actions visant l'apprentissage des règles de civisme et le développement socioémotionnel. L'échelle pour la mise en œuvre des mesures de prévention (7 items, $\alpha = .899$) porte sur les mesures présentes dans le milieu scolaire visant la prévention des conduites agressives et d'intimidation. L'échelle pour l'intervention lors d'incidents (7 items, $\alpha = .855$) porte sur les énoncés évaluant le respect des étapes du plan d'intervention en cas de conduites agressives entre des élèves. Pour les facteurs de mobilisation, l'échelle de leadership de la direction (8 items, $\alpha = .935$) mesure le soutien et l'accompagnement des membres du personnel par la direction de l'école. L'échelle de la vision commune des besoins et des solutions (4 items, $\alpha = .882$) porte sur l'élaboration et l'application d'une réponse collective concernant la violence scolaire. L'échelle du sentiment d'efficacité personnelle (9 items, $\alpha = .903$) reflète les croyances qu'ont les membres du personnel en leur capacité de prévenir et d'intervenir en contexte de violence scolaire.

Traitement statistique

Le devis de cette recherche est descriptif corrélational puisque nous cherchons à mesurer la grandeur des relations entre nos variables. En premier lieu, nous allons séparer notre échantillon en trois groupes selon la fonction exercée au sein de l'école. Les principaux groupes sont les enseignants, le personnel éducatif autre (enseignants spécialistes, TES, psychoéducateurs, psychologues) et le personnel de soutien (surveillance, administration, service de garde). Les enseignants sont séparés du reste du personnel éducatif puisqu'ils interagissent quotidiennement avec un même groupe d'élèves et constituent ainsi d'importants agents de socialisation et de prévention (Levasseur et al., 2019).

Les données manquantes étant nombreuses (7.2%) et non aléatoires (les items à la fin du questionnaire étant moins répondus), une imputation multiple a été utilisée afin d'obtenir des

estimations non biaisées des données manquantes. Cette méthode permet de conserver la taille d'échantillon et de corriger pour le biais des algorithmes en réintroduisant l'erreur d'échantillonnage dans les données. Nous avons créé 20 banques de données imputées (Enders, 2010) avec l'algorithme EM avec Bootstrap (EM-B; Honaker et King, 2010). Cependant, puisque l'analyse souhaitée n'était pas disponible directement avec l'imputation multiple, les banques de données imputées ont été combinées en une seule banque de données fusionnée comportant les moyennes des scores provenant de plusieurs imputations afin de procéder aux analyses, ce qui constitue une limite de l'imputation.

En outre, afin de limiter l'impact des scores extrêmes au niveau multivarié, les scores extrêmes multivariés ($n = 23$) ont été enlevés (Tabachnick et Fidell, 2013). Nos résultats ne pourront ainsi pas se généraliser aux populations ayant des scores multivariés.

Un score moyen (sur 4) pour chacune des échelles a été calculé. Afin de répondre au premier objectif de recherche qui est de comparer les perceptions des dimensions de mise en œuvre et des facteurs de mobilisation selon la fonction du personnel scolaire, deux analyses de variances multivariées (MANOVA) ont été effectuées (la première pour les dimensions de mise en œuvre et la deuxième pour les facteurs de mobilisation). Bien que la taille des groupes soit inégale et que le test de M de box soit significatif, la variance et la covariance les plus élevées se retrouvaient dans le plus grand groupe (enseignants), donc le niveau d'alpha du test de Wilks' pour les analyses de variance est conservateur de sorte que les hypothèses nulles peuvent être rejetées avec confiance même si la puissance est diminuée (Tabachnick et Fidell, 2013). Puisque le postulat de l'homogénéité des matrices de variance-covariance était respecté, le test du Lambda de Wilks a été utilisé (alpha critique = .05). Pour les dimensions présentant des effets intersujets significatifs, les combinaisons linéaires des trois groupes ont été analysées par des

contrastes (seules les corrélations $>.30$ ont été interprétées). Une correction de Bonferroni a aussi été effectuée pour contrôler les erreurs de Type I (alpha critique de $.05/3 = .0166$).

Concernant le second objectif de recherche qui est de mesurer les relations entre les facteurs de mobilisation et chacune des dimensions de mise en œuvre selon la fonction occupée par le personnel scolaire, des analyses par régressions linéaires multiples ont été effectuées afin de contrôler pour l'influence des autres variables.

Résultats

Différences entre les groupes pour les dimensions de mise en œuvre

En observant les perceptions moyennes du personnel scolaire des dimensions de mise en œuvre, indépendamment de la fonction occupée, on constate que la perception de l'intervention lors d'incidents violents (appliquer le code de vie de l'école, identifier les signes d'intimidation, consigner l'événement, etc.) reçoit les scores moyens les plus élevés (moy. : 3.43, é.-t. : 0.43), suivie par la perception de la mise en œuvre des pratiques de socialisation (activité sur le civisme, enseignement structuré des compétences sociales, etc.) (moy. : 3.17, é.-t. : 0.51), puis que les pratiques de prévention des conduites agressives (surveillance proactive, activités de formation sur les conflits et l'intimidation, modalités de signalement connues de tous, etc.) reçoivent les scores les plus faibles (moy. : 2.74, é.-t. : 0.58). Voir le tableau 3 pour les scores moyens de la perception des dimensions de mise en œuvre selon la fonction.

Tableau 3

Scores moyens (avec écart-type) de la perception des dimensions de la mise en œuvre des pratiques de prévention universelle de la violence selon la fonction occupée en milieu éducatif

Variables	Enseignants	Personnel éducatif autre	Personnel de soutien
Promotion de la socialisation	3.17 (0.54)	3.16 (0.51)	3.17 (0.49)
Prévention	2.65 (0.60)	2.76 (0.57)	2.88 (0.55)
Intervention lors d'incidents	3.43 (0.43)	3.36 (0.49)	3.46 (0.42)

Cependant, une analyse de variance révèle que les perceptions des membres du personnel des dimensions de mise en œuvre diffèrent significativement selon la fonction occupée (Wilks' $\Lambda = .97$, $F_{\text{approx}}(3, 1661) = 18.8$, $p = .000$, $T^2 = 0.03$), lorsque les autres dimensions sont considérées. Ainsi, les groupes se distinguent significativement sur la perception de la promotion de la socialisation, de la prévention et de l'intervention en cas d'incidents et 3% de la variance multivariée des dimensions de mise en œuvre peut être expliquée par la fonction du personnel, ce qui correspond à un petit effet.

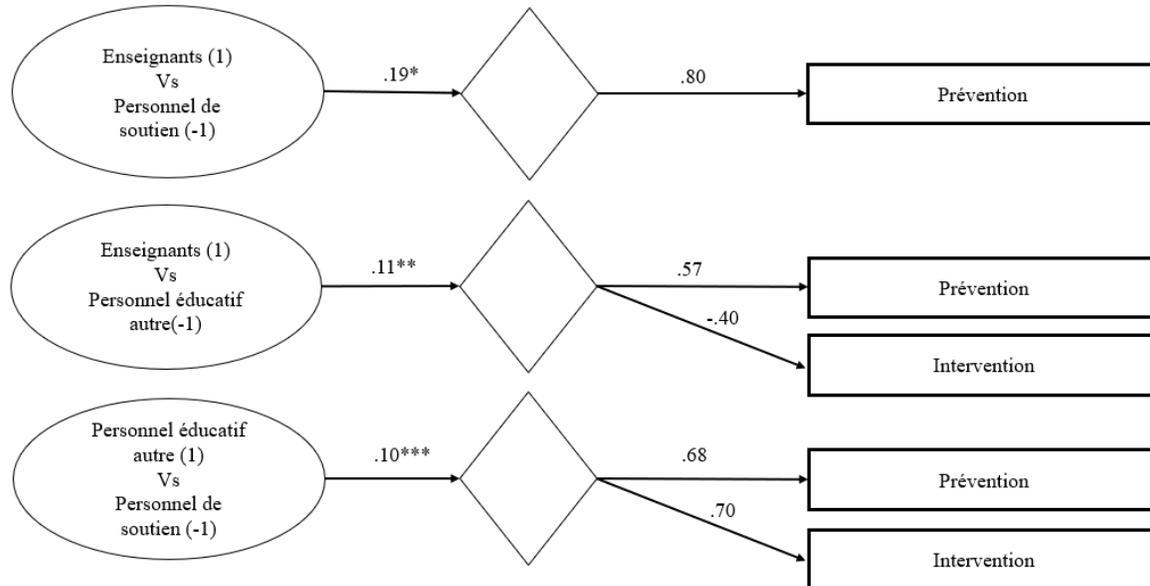
De plus, l'analyse des combinaisons linéaires par contrastes révèle des différences significatives entre les enseignants et le personnel de soutien (Wilks' $\Lambda = .96$, $F_{\text{approx}}(3, 660) = 22.0$, $p < .001$) avec une corrélation canonique positive ($R = .19$) entre les deux groupes et une saturation de .80 pour les mesures de prévention, signifiant que les enseignants ont des perceptions plus positives de la prévention que le personnel de soutien. Des différences significatives ont aussi été relevées entre les enseignants et le personnel éducatif autre (Wilks' $\Lambda = .98$, $F_{\text{approx}}(3, 1660) = 7.0$, $p < .001$) avec une corrélation canonique positive ($R = .11$) et une saturation de .57 pour les mesures de prévention et de -.40 pour l'intervention. En d'autres mots, les enseignants possèdent des perceptions plus positives des mesures de prévention que le personnel éducatif autre, mais le personnel éducatif autre a des perceptions

plus positives de l'intervention que les enseignants. De plus, selon les saturations, l'intervention permet de mieux distinguer les groupes des enseignants et du personnel éducatif autre que la prévention. Concernant les groupes du personnel éducatif autre et du personnel de soutien, les analyses par contraste révèlent des différences significatives entre les deux groupes ($Wilks' \Lambda = .99, F_{\text{approx}}(3, 1660) = 5.5, p = .003$) avec une corrélation canonique positive (.10) et des saturations de .68 pour la prévention et de .70 pour l'intervention, indiquant que le personnel éducatif autre possède des perceptions plus positives des mesures de prévention et d'intervention que le personnel de soutien et que les deux variables semblent contribuer de façon relativement égale à la distinction entre les groupes.

Lorsque nous rassemblons les résultats des contrastes, pour les dimensions de mise en œuvre des mesures, les résultats montrent que les groupes ne se distinguent pas par leur perception de la mise en œuvre de la promotion de la socialisation. Ensuite, pour la mise en œuvre de la prévention des conduites agressives, les enseignants sont ceux ayant la perception la plus positive, suivie du personnel éducatif autre et le personnel de soutien qui a la perception la moins positive. Puis, pour la mise en œuvre de l'intervention, le personnel éducatif autre a une perception plus positive que les enseignants et le personnel de soutien. Voir la figure 1 pour un résumé des contrastes entre les groupes pour les dimensions de mise en œuvre (seuls les résultats significatifs sont présentés).

Figure 1

Résultats des MANOVA par contrastes entre les groupes pour les dimensions de mise en œuvre



Note. *Wilks' $L = .96$, $F_{approx}(3,1660) = 22.0$, $p < .001$ **Wilks' $L = .98$, $F_{approx}(3,1660) = 7.0$, $p < .001$ ***Wilks' $L = .99$, $F_{approx}(3,1660) = 5.5$, $p = .003$

Différences entre les groupes pour les facteurs de mobilisation

En observant les perceptions moyennes du personnel scolaire des facteurs de mobilisation, indépendamment de la fonction occupée, on constate que le leadership de la direction (être à l'écoute et soutenir le personnel, assurer le développement professionnel de son équipe, etc.) reçoit les scores moyens les plus élevés (moy. : 3.32, é.-t. : 0.61), suivie par le partage d'une vision commune des besoins et des solutions (participation de tous à l'analyse du portrait de situation, orientation commune pour l'intervention, etc.) (moy. : 3.10, é.-t. : 0.63) et du SEP à l'intervention (capacité à intervenir face à la violence physique, capacité à intervenir en situation d'intimidation, etc.) (moy. : 3.02, é.-t. : 0.54). Voir le tableau 4 pour les scores moyens de la perception des facteurs de mobilisation selon la fonction.

Tableau 4

Scores moyens (avec écart-type) de la perception des facteurs de mobilisation des pratiques de gestion de la violence selon la fonction occupée en milieu éducatif

Variables	Enseignants	Personnel éducatif autre	Personnel de soutien
Leadership de la direction	3.28 (0.65)	3.40 (0.62)	3.29 (0.59)
Construction d'une vision commune	3.07 (0.68)	3.07 (0.62)	3.15 (0.60)
Sentiment d'efficacité personnelle	2.96 (0.53)	2.96 (0.59)	3.20 (0.50)

Cependant, une analyse de variance révèle que les perceptions des membres du personnel des facteurs de mobilisation diffèrent significativement selon la fonction occupée (Wilks' $\Lambda = .96$, $F_{\text{approx}}(3, 1661) = 22.8$, $p = .000$, $T^2 = 0.04$). Ainsi, les groupes se distinguent significativement sur la perception du leadership de la direction, de la vision commune et du SEP et 4% de la variance multivariée des facteurs de mobilisation peut être expliquée par la fonction du personnel, ce qui correspond à un petit effet.

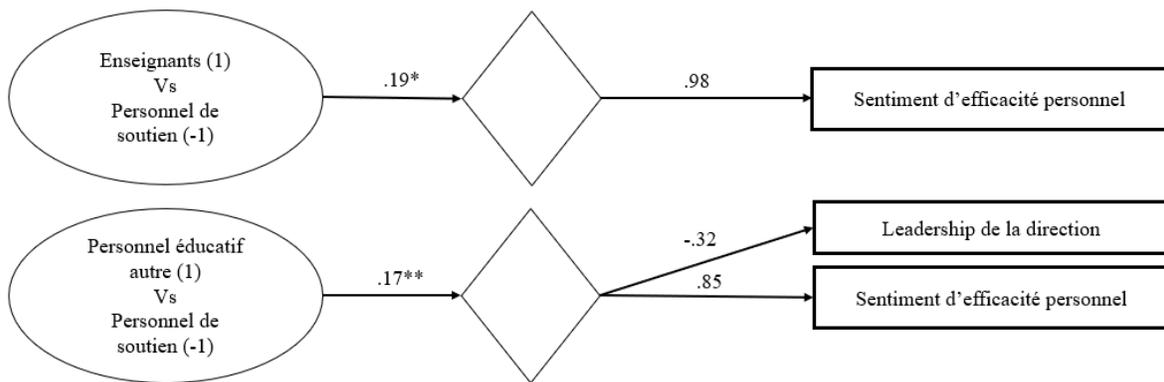
En outre, une analyse des combinaisons linéaires des facteurs de mobilisation par des contrastes permet de distinguer significativement les enseignants du personnel de soutien (Wilks' $\Lambda = .96$, $F_{\text{approx}}(3, 1660) = 21.6$, $p < .001$) avec une corrélation canonique positive (.19) et une saturation de .98 sur le SEP. Cela étant dit, les enseignants possèdent des perceptions plus positives du SEP que le personnel de soutien. Des différences significatives ont aussi été relevées entre le personnel éducatif autre et le personnel de soutien (Wilks' $\Lambda = .97$, $F_{\text{approx}}(3, 1660) = 16.3$, $p < .001$) avec une corrélation canonique positive (.17) et des saturations de -.32 sur le leadership de la direction et de .85 sur le SEP. Le personnel éducatif autre possède ainsi des perceptions plus positives du SEP comparé au personnel de soutien, alors que le personnel de soutien possède des perceptions plus positives du leadership de la direction que le personnel éducatif autre. De plus, le SEP permettrait de mieux distinguer les groupes du personnel éducatif

autre et du personnel de soutien que le leadership de la direction. Aucune différence significative n'a été relevée entre les enseignants et le personnel éducatif autre (Wilks' $\Lambda = .99$, $F_{\text{approx}}(3, 1660) = 3.3, p = .058$).

Ainsi, en ce qui a trait aux facteurs de mobilisation, lorsque nous rassemblons les résultats des contrastes, le personnel de soutien montre une perception plus positive du leadership de la direction que le personnel éducatif autre. Ensuite, les enseignants et le personnel éducatif autre montrent un plus grand SEP que le personnel de soutien. Finalement, les groupes ne se distinguaient pas par leur perception du partage d'une vision commune. Voir la figure 2 pour un résumé des contrastes entre les groupes pour facteurs de mobilisation (seuls les résultats significatifs sont présentés).

Figure 2

Résultats des MANOVA par contrastes entre les groupes pour les facteurs de mobilisation



Note. *Wilks' $L = .96, F_{\text{approx}}(3,1660) = 21.6, p < .001$ **Wilks' $L = .97, F_{\text{approx}}(3,1660) = 16.3, p < .001$

Relations entre les facteurs de mobilisation et les dimensions de mise en œuvre

Par la suite, les relations directes entre les perceptions des facteurs de mobilisation et des dimensions de mise en œuvre des membres du personnel ont été explorées selon la fonction occupée au sein de l'établissement scolaire.

Concernant la perception de la mise en œuvre de la promotion de la socialisation, une plus grande proportion de la variance totale du modèle de régression testé est expliquée chez le personnel de soutien ($F(3, 427) = 178.83, p < .001, R^2 = .56$) et le personnel éducatif autre ($F(3, 302) = 120.05, p < .001, R^2 = .54$), que chez les enseignants ($F(3, 924) = 275.16, p < .001, R^2 = .47$). Voir le tableau 5 pour les coefficients de chacune des régressions. Pour l'ensemble du personnel, la construction d'une vision commune est positivement reliée à la mise en œuvre des pratiques de socialisation (enseignants : $\beta = .58, p < .001$; personnel éducatif autre : $\beta = .62, p < .001$; personnel de soutien : $\beta = .56, p < .001$) et expliquerait une plus grande proportion de la relation que le leadership de la direction et le SEP. Pour sa part, le leadership de la direction occupe une plus grande proportion de la relation chez le personnel de soutien ($\beta = .24, p < .001$) comparément au personnel éducatif autre ($\beta = .12, p = .009$) et les enseignants ($\beta = .11, p < .001$). Finalement, le SEP occupe une proportion similaire pour l'ensemble du personnel (enseignants : $\beta = .12, p < .001$; personnel éducatif autre : $\beta = .13, p = .003$; personnel de soutien : $\beta = .12, p = .001$) en lien avec les pratiques d'une saine socialisation, lorsque les autres facteurs de mobilisation sont considérés.

Tableau 5

Coefficients de régression pour les facteurs de mobilisation étudiés en relation avec la perception des pratiques de promotion d'une saine socialisation selon la fonction occupée

Groupe	Facteur	B	Erreur standard	β	t	Sig.
Enseignants	Leadership de la direction	.095	.022	.113	4.32	< .001
	Construction d'une vision commune	.453	.022	.577	20.74	< .001
	Sentiment d'efficacité personnelle	.115	.026	.116	4.39	< .001
Personnel éducatif autre	Leadership de la direction	.097	.037	.115	2.63	.009
	Construction d'une vision commune	.515	.038	.618	13.41	< .001
	Sentiment d'efficacité personnelle	.112	.037	.128	3.03	.003
Personnel de soutien	Leadership de la direction	.193	.030	.238	6.46	< .001
	Construction d'une vision commune	.464	.031	.561	15.00	< .001
	Sentiment d'efficacité personnelle	.106	.033	.115	3.22	.001

Pour la mise en œuvre des mesures de prévention des conduites agressives, une plus grande proportion de la variance totale du modèle de régression testé est expliquée chez le personnel éducatif autre ($F(3, 302) = 101.14, p < .001, R^2 = .50$) que chez les enseignants ($F(3, 924) = 265.39, p < .001, R^2 = .46$) et le personnel de soutien ($F(3, 427) = 123.26, p < .001, R^2 = .46$). Voir le tableau 6 pour les coefficients de chacune des régressions. Pour l'ensemble du personnel, la construction d'une vision commune est positivement et significativement reliée à la prévention (enseignants : $\beta = .46, p < .001$; personnel éducatif autre : $\beta = .53, p < .001$; personnel de soutien : $\beta = .52, p < .001$) et expliquerait une plus grande proportion de la relation que le

leadership de la direction et le SEP. De plus, pour les enseignants, le SEP ($\beta = .27, p < .001$) explique une plus grande partie de la relation avec la prévention que le leadership de la direction ($\beta = .12, p < .001$), alors que ces deux facteurs expliquent une proportion similaire pour le personnel de soutien (leadership : $\beta = .15, p < .001$; SEP : $\beta = .17, p < .001$). Finalement, seul le SEP contribue aussi de façon significative à l'explication de l'évaluation de la prévention pour le personnel éducatif autre ($\beta = .27, p < .001$).

Tableau 6

Coefficients de régression pour les facteurs de mobilisation étudiés en relation avec la perception des pratiques de prévention de l'agression selon la fonction occupée

Groupe	Facteur	B	Erreur standard	β	t	Sig.
Enseignants	Leadership de la direction	.140	.025	.122	4.64	< .001
	Construction d'une vision commune	.405	.025	.458	16.33	< .001
	Sentiment d'efficacité personnelle	.305	.030	.273	10.24	< .001
Personnel éducatif autre	Leadership de la direction	.053	.043	.057	1.25	.214
	Construction d'une vision commune	.486	.045	.526	10.91	< .001
	Sentiment d'efficacité personnelle	.266	.043	.274	6.19	< .001
Personnel de soutien	Leadership de la direction	.143	.037	.154	3.88	< .001
	Construction d'une vision commune	.480	.038	.521	12.58	< .001
	Sentiment d'efficacité personnelle	.178	.041	.166	4.40	< .001

En ce qui a trait aux pratiques d'intervention lors d'incidents violents, une plus grande proportion de la variance totale du modèle de régression testé est expliquée chez le personnel éducatif autre ($F(3, 302) = 96.02, p < .001, R^2 = .49$) et chez le personnel de soutien ($F(3, 427) = 120.81, p < .001, R^2 = .46$) que chez les enseignants ($F(3, 924) = 177.7, p < .001, R^2 = .36$). Voir le tableau 7 pour les coefficients de chacune des régressions. Le SEP explique une grande proportion de la relation avec les pratiques d'intervention pour le personnel éducatif autre ($\beta = .49, p < .001$) et le personnel de soutien ($\beta = .49, p < .001$), comparément au partage d'une vision commune (personnel éducatif autre : $\beta = .27, p < .001$; personnel de soutien : $\beta = .21, p < .001$) et au leadership de la direction (personnel éducatif autre : $\beta = .12, p = .009$; personnel de soutien : $\beta = .18, p < .001$). Pour les enseignants, la construction d'une vision commune est positivement et significativement reliée aux pratiques d'intervention et occupe une grande proportion de la relation ($\beta = .37, p < .001$), suivie par le SEP ($\beta = .30, p < .001$) et le leadership de la direction ($\beta = .10, p = .001$). Voir la figure 3 pour un résumé des relations entre les facteurs de mobilisation et les dimensions de mise en œuvre chez les enseignants, la figure 4 pour un résumé des relations chez le personnel éducatif autre et la figure 5 pour un résumé des relations chez le personnel de soutien.

Tableau 7

Coefficients de régression pour les facteurs de mobilisation étudiés en relation avec l'intervention lors d'incidents de violence selon la fonction occupée

Groupe	Facteur	B	Erreur standard	β	t	Sig.
Enseignants	Leadership de la direction	.066	.020	.094	3.27	.001
	Construction d'une vision commune	.244	.020	.370	12.13	< .001
	Sentiment d'efficacité personnelle	.247	.024	.296	10.22	< .001
Personnel éducatif autre	Leadership de la direction	.093	.036	.120	2.62	.009
	Construction d'une vision commune	.208	.037	.273	5.60	< .001
	Sentiment d'efficacité personnelle	.394	.036	.492	11.01	< .001
Personnel de soutien	Leadership de la direction	.129	.028	.183	4.59	< .001
	Construction d'une vision commune	.143	.029	.206	4.95	< .001
	Sentiment d'efficacité personnelle	.399	.031	.493	12.99	< .001

Figure 3

Résultats des régressions pour les facteurs de mobilisation en relation avec les dimensions de mise en œuvre chez les enseignants

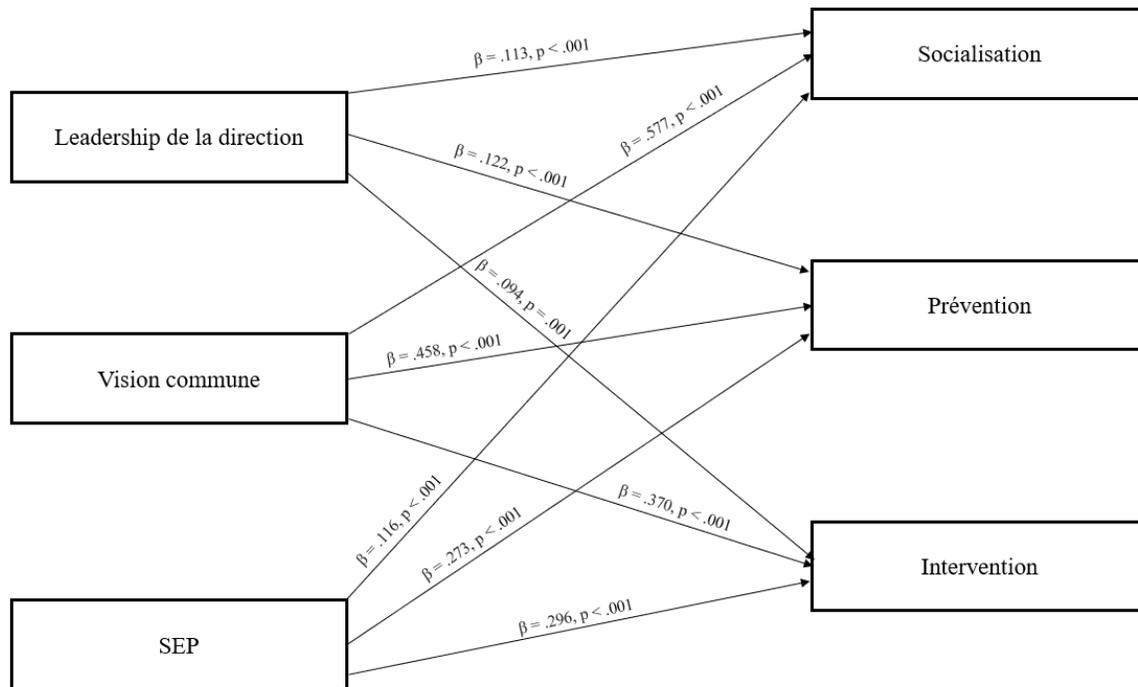


Figure 4

Résultats des régressions pour les facteurs de mobilisation en relation avec les dimensions de mise en œuvre chez le personnel éducatif autre

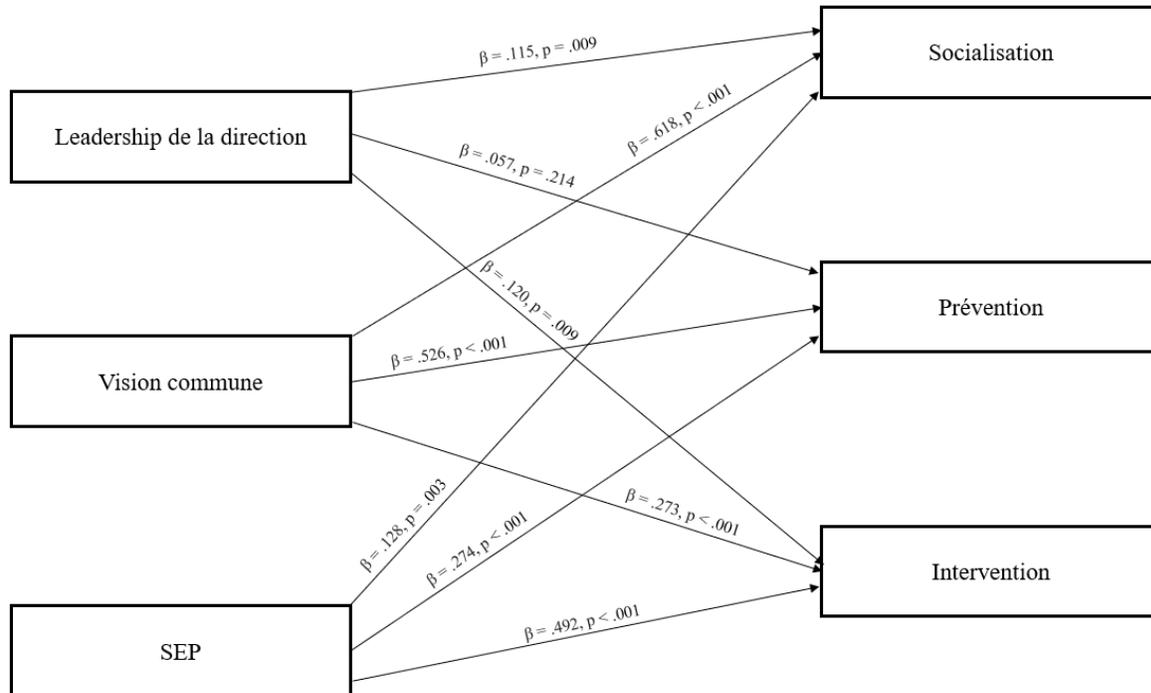
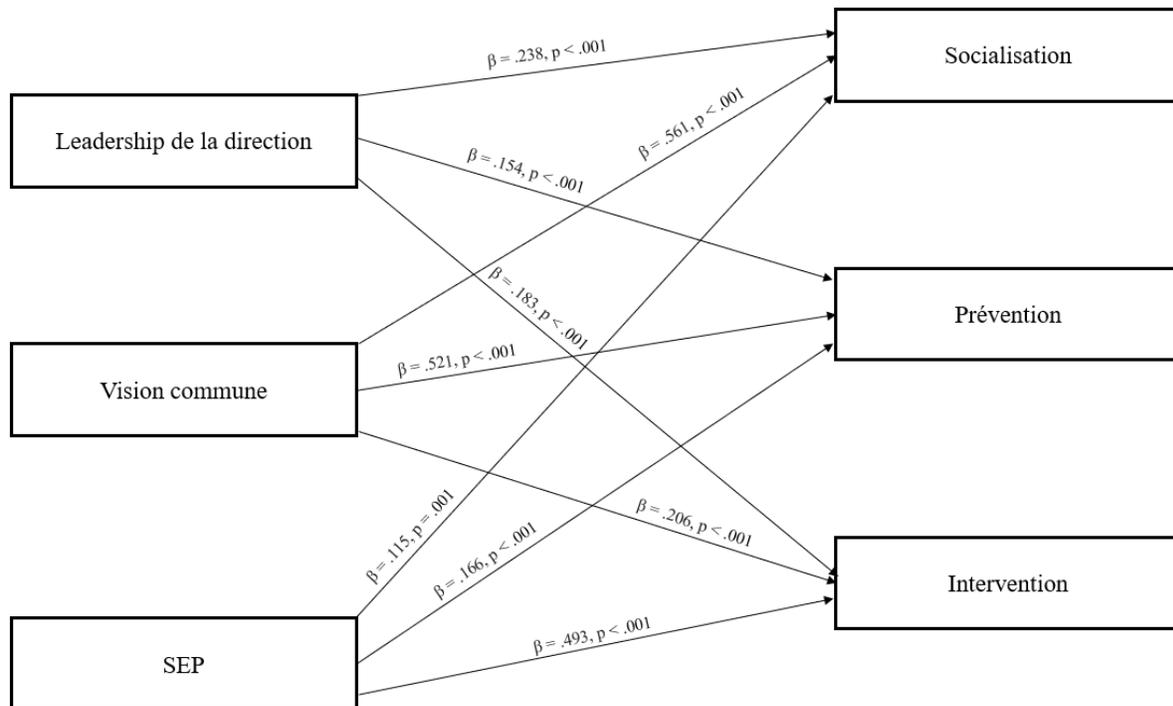


Figure 5

Résultats des régressions pour les facteurs de mobilisation en relation avec les dimensions de mise en œuvre chez le personnel de soutien



Discussion générale

Ce mémoire visait l'évaluation des perceptions des membres du personnel scolaire des dimensions de mise en œuvre des mesures de prévention universelle de la violence et des facteurs de mobilisation. Le premier objectif était de comparer les perceptions des dimensions de mise en œuvre (promotion de la socialisation, prévention des conduites agressives et intervention lors d'incidents) et des facteurs de mobilisation (leadership de la direction, partage d'une vision commune et sentiment d'efficacité personnelle) selon la fonction occupée au sein de l'école. Le personnel scolaire était séparé en trois groupes, le premier groupe était composé d'enseignants titulaires, le second groupe du personnel éducatif autre (enseignants spécialistes,

psychoéducateurs, TES, psychologues scolaires, etc.) et le dernier groupe du personnel de soutien (service de garde, surveillance, personnel administratif, secrétaires, etc.). Selon les résultats de l'étude exploratoire de Levasseur et al. (2019), nous supposons que le personnel de soutien aurait des perceptions plus positives que le personnel éducatif (enseignants et personnel éducatif autre) pour la promotion d'une saine socialisation, la prévention et le SEP. Pour ce premier objectif, les résultats de cette présente étude ne permettent pas de répliquer les résultats obtenus par Levasseur et leurs collègues (2019). Effectivement, selon nos résultats, la perception de la mise en œuvre de la promotion d'une saine socialisation ne permet pas de distinguer les groupes. De plus, le personnel de soutien présente une perception moins positive de la mise en œuvre des pratiques de prévention des conduites agressives que le personnel éducatif, les enseignants présentant la perception la plus positive de la mise en place des mesures de prévention, suivie par le personnel éducatif autre. Finalement, le personnel de soutien présente un moins grand SEP que le personnel éducatif.

En outre, selon les résultats de Levasseur et al. (2019), les groupes ne se distinguaient pas par leur perception de l'intervention en cas d'incidents, du leadership de la direction et du partage d'une vision commune. Cependant, selon nos résultats, bien que les groupes ne se distinguent pas sur leur perception du partage d'une vision commune, le personnel éducatif autre a une perception plus positive de la mise en œuvre des mesures d'intervention en cas d'incident que les enseignants et le personnel de soutien ainsi qu'une perception plus positive du leadership de la direction que le personnel éducatif autre.

Une des possibles raisons pouvant expliquer nos résultats pourrait être la nature de la fonction occupée par le personnel scolaire ainsi que la formation de base et les qualifications y étant associées. Par exemple, il peut être attendu que les enseignants possèdent une perception

plus favorable des mesures de prévention puisqu'ils sont directement impliqués dans l'enseignement des comportements prosociaux et des conséquences associées aux comportements violents auprès des élèves et que l'enseignement relève autant de leurs fonctions que de leur formation de base (Williford, 2015). Similairement, il peut être attendu que le personnel éducatif autre, composé entre autres de professionnels (psychoéducateurs, TES et psychologues scolaires), évalue plus positivement les mesures d'intervention en cas d'incidents violents puisqu'ils sont appelés à travailler individuellement avec les élèves en partie lors de situations d'urgence ou de crise.

Pour sa part, le personnel de soutien rapporte un SEP autorapporté moins favorable que le personnel éducatif ainsi qu'une perception plus positive du leadership de la direction. Selon Bradshaw et leurs collègues (2013), le personnel de soutien rapporterait un plus grand désir de formation, ce qui pourrait se refléter par une évaluation moins positive de leurs habiletés à agir avec succès lors d'incidents violents, en plus d'occuper une position plus marginalisée au sein de l'établissement scolaire qui pourrait les amener à plus fréquemment se référer à la direction et ainsi évaluer plus positivement son leadership comparément au personnel éducatif.

Le second objectif de ce mémoire était d'explorer les liens entre les perceptions des facteurs de mobilisation et des dimensions de mise en œuvre des membres du personnel scolaire selon leur fonction occupée. Selon les résultats obtenus par Levasseur et al. (2019), nous supposons, (1) des liens directs entre la vision commune et la mise en œuvre de la promotion d'une saine socialisation et des mesures de prévention ainsi qu'un lien direct entre le SEP et l'intervention en cas d'incidents violents, pour l'ensemble des groupes. Nous supposons aussi (2) la présence d'un lien direct entre le SEP et la prévention pour les enseignants, en plus de (3) liens directs entre le leadership de la direction et les pratiques de socialisation et de prévention

chez le personnel de soutien. L'ensemble des liens directs trouvés par Levasseur sont répliqués au sein de la présente étude. Effectivement, nous constatons que les relations sont modélisées par la cooccurrence de liens directs avec toutes les variables (excepté entre le leadership de la direction et la prévention pour le personnel éducatif autre). Ces résultats sont cohérents avec la littérature sur l'influence des facteurs de mobilisation en milieu scolaire sur le processus de mise en œuvre (Durlak et DuPre, 2008).

Bien que des liens significatifs soient présents entre la quasi-totalité des facteurs, nous observons que la vision commune est le facteur ayant le plus de poids dans la relation avec la mise en œuvre des dimensions de la socialisation et de la prévention pour l'ensemble des groupes, ainsi que pour l'intervention chez les enseignants. Ces résultats peuvent refléter l'importance de développer une vision commune claire et partagée par l'ensemble de l'équipe-école permettant d'offrir une cohérence nécessaire à l'application de mesures de prévention universelle, telles que la promotion d'une saine socialisation et la prévention de la violence. Ainsi, nos résultats indiquent qu'une perception positive d'une vision commune claire et connue de tous est liée à une perception positive de la mise en œuvre de mesures de socialisation et de prévention en contexte de violence scolaire, peu importe la fonction occupée au sein de l'école. En ce qui concerne plus particulièrement les enseignants, leur travail est quotidiennement standardisé par de éléments prescriptifs provenant des programmes scolaires dont le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) qui inclue la progression des apprentissages et les cadres d'évaluation régis par la Loi sur l'instruction publique (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, s. d.). Les valeurs et objectifs définis par les programmes scolaires se doivent d'être intégrés dans la vision commune de l'établissement scolaire permettant de davantage standardiser et guider les pratiques d'intervention des enseignants. Ainsi, il peut être

attendu que pour les enseignants, plus la perception de la vision commune est positive, plus la perception des mesures mises en place en intervention lors d'incidents violents soit aussi positive.

Pour le personnel éducatif autre et le personnel de soutien, le sentiment d'efficacité personnelle, soit les croyances qu'a le personnel en leurs capacités individuelles à agir en cas d'incidents violents, est le facteur ayant le plus de poids dans la relation avec la mise en œuvre de pratiques d'intervention en cas d'incidents violents. Une perception positive de leurs capacités à agir en contexte de violence scolaire est ainsi reliée à une perception positive des pratiques d'intervention de l'école pour le personnel éducatif autre et le personnel de soutien. Le SEP constitue aussi le second facteur (après le partage d'une vision commune) ayant le plus de poids dans la relation avec la prévention, surtout chez les enseignants et le personnel éducatif autre. Il semble ainsi important pour le personnel éducatif d'avoir une évaluation positive de leur SEP afin d'avoir une perception positive des mesures de prévention mises en place dans leur école.

Finalement, le seul lien non significatif était entre la perception du leadership de la direction et la mise en œuvre de mesures de prévention chez le personnel éducatif autre. Une possible explication de l'absence de lien significatif entre le leadership de la direction et la prévention pour le personnel éducatif autre pourrait être que le personnel éducatif autre a généralement plus d'expérience que la direction par la nature de leur formation initiale pour agir de façon éducative face à des comportements inadéquats, comme la violence scolaire, que ce soit en gestion de crise, désescalade ou récupération des élèves lors d'incidents violents. Ainsi, il pourrait être attendu que par leurs connaissances et leurs expériences développées concernant les pratiques éducatives en prévention et en intervention, le personnel éducatif autre ne se réfère pas au leadership de la direction en contexte de prévention de la violence scolaire.

Conclusion

Résumé des objectifs et des résultats de l'article du mémoire

Le premier objectif du mémoire était de comparer les perceptions des dimensions de mise en œuvre (promotion de la socialisation, prévention des conduites agressives et intervention lors d'incidents) et des facteurs de mobilisation (leadership de la direction, partage d'une vision commune et sentiment d'efficacité personnelle) selon la fonction occupée au sein de l'école (enseignants, personnel éducatif autre et personnel de soutien). Il était attendu que le personnel de soutien possède des perceptions plus positives de la promotion d'une saine socialisation, de la prévention des conduites agressives et du SEP que le personnel éducatif (enseignants et personnel éducatif autre). Les résultats ne permettent pas de confirmer nos hypothèses. Effectivement, bien que des différences entre les groupes selon la fonction occupée ont été trouvées pour certaines des variables, nos résultats indiquent que les groupes ne se distinguent pas pour la socialisation et que le personnel de soutien a une perception moins positive de la prévention et de leur SEP que le personnel éducatif. Cependant, nos résultats indiquent aussi que le personnel éducatif autre a une perception plus positive des mesures d'intervention que les enseignants et le personnel de soutien et que le personnel de soutien a une perception plus positive du leadership de la direction que le personnel éducatif autre.

Le deuxième objectif était d'explorer les liens entre les facteurs de mobilisation et les dimensions de mise en œuvre selon la fonction occupée par le personnel scolaire. Il était attendu que l'ensemble des groupes démontrent des liens entre la vision commune et la promotion d'une saine socialisation et la prévention, ainsi qu'entre le SEP et l'intervention. Pour les enseignants, un lien entre le SEP et la prévention était attendu. Finalement, pour le personnel de soutien, des liens entre le leadership de la direction et la socialisation et la prévention étaient aussi attendus.

Les résultats viennent partiellement confirmer nos hypothèses puisque, en plus des liens attendus, des liens directs entre les facteurs de mobilisation et les dimensions de mise en œuvre ont été trouvés pour l'ensemble des variables et des groupes, sauf entre le leadership de la direction et les mesures de prévention pour le personnel éducatif autre.

Contributions du mémoire

Le mémoire s'insère dans la recherche sur la mise en œuvre de mesures de prévention universelle contre la violence scolaire et la mobilisation du personnel scolaire. Alors que la violence scolaire demeure une problématique au sein des milieux (Bowen et al., 2018; Janosz et al., 2009), les programmes développés pour contrer la violence n'ont pas les résultats escomptés et ne sont pas maintenus dans le temps (Bowen et al., 2018; Bradshaw, 2015; Gottfredson et Gottfredson, 2002). La violence scolaire a de nombreux impacts psychologiques et sociaux, tels que l'anxiété, le stress, la dépression, la perte de motivation scolaire, une image de soi négative, un sentiment d'impuissance, des idéations suicidaires et de l'isolement (Flannery et al., 2004; Lepage et al., 2006; Bowen et al., 2018; Hanish et Guerra, 2002; Salmon et al., 1998) et affecte négativement la réussite scolaire (Strøm et al., 2013). Il est ainsi important de pouvoir mobiliser l'ensemble du personnel scolaire afin d'adéquatement mettre en œuvre les programmes et assurer leur pérennité. Pour ce faire, les perceptions du personnel scolaire selon la fonction occupée au sein de l'établissement doivent être considérées afin de pouvoir cibler les groupes nécessitant davantage de soutien et pouvoir les accompagner dans la mise en œuvre des pratiques de prévention universelle.

Ce mémoire ajoute à la littérature par les différences entre les groupes qui en sont ressorties et qui peuvent guider les directions d'école dans l'identification des membres du personnel qui pourraient potentiellement bénéficier de formation continue pour mettre en place les mesures de

prévention. De plus, les différences des résultats de ce mémoire et de l'étude d'origine par Levasseur et leurs collègues (2019) indiquent la pertinence d'avoir répliqué l'étude d'origine avec, en premier lieu, un échantillon plus grand permettant de mieux distinguer les différences entre les groupes et, en second lieu, l'utilisation de la version validée du questionnaire *Mobilisation-CVI*.

Limites et pistes de recherche futures

Tel que mentionné précédemment, ce mémoire comporte des limites au niveau des analyses. En premier lieu, les données manquantes étaient nombreuses et non aléatoires et les bases de données imputées ont été combinées en une seule banque de données afin de procéder aux analyses, ce qui réduit la considération de l'erreur d'échantillonnage. En second lieu, les scores extrêmes multivariés ont été enlevés, ce qui signifie que nos résultats ne peuvent pas être généralisés aux populations ayant des scores extrêmes multivariés.

La présente étude comporte aussi un biais d'échantillonnage. Effectivement, ayant recourt à un échantillon de convenance, la direction des écoles participantes devait entreprendre une demande de passation du questionnaire pour brosser un portrait des mesures mises en place pour contrer la violence dans leur établissement. Ainsi, il est possible que notre échantillon soit composé d'écoles plus engagées dans la lutte contre la violence scolaire comparément aux écoles non participantes, ce qui affecte la validité externe de notre étude puisque notre échantillon n'est pas représentatif de l'ensemble des écoles primaires publiques francophones du Québec.

Une autre limite de cette étude est l'utilisation de données autodéclarées et non effectives qui mesurent la perception du personnel scolaire qui n'est possiblement pas représentative de l'état réel des mesures d'intervention et de prévention ainsi que les efforts de mobilisation du

personnel au sein des établissements scolaires. Cependant, le milieu scolaire étant très complexe, il est impossible de le mesurer autrement que par la perception des membres du personnel (et des élèves selon la nature de la recherche).

Nos résultats sont aussi limités aux questions du questionnaire. Ainsi, il pourrait être intéressant que des recherches futures explorent davantage les perceptions du personnel scolaire des mesures de mise en œuvre et de mobilisation présentées dans leur école par des entrevues afin d'ajouter plus de nuance à leurs perceptions.

Les groupes étudiés n'étaient pas assez grands pour nous permettre de séparer les surveillants et le service de garde du personnel administratif qui ont été regroupés dans le groupe du personnel de soutien. Les surveillants et le service de garde étant plus fréquemment en contact avec les élèves et plus souvent témoins de violence comparativement au personnel administratif (Bradshaw et al., 2007), il serait pertinent de pouvoir étudier si les perceptions de ces groupes diffèrent au sujet des mesures de mise en œuvre et de mobilisation dans le futur afin de mieux cibler leurs besoins d'accompagnement.

Le mémoire a aussi seulement considéré l'analyse de liens directs entre les facteurs de mobilisation et les dimensions de mise en œuvre. Cependant, il pourrait être pertinent que des recherches futures explorent les liens indirects pouvant exister entre ces variables. Effectivement, la direction joue non seulement un rôle direct dans la mobilisation du personnel par son effet sur le développement des valeurs et de la motivation contribuant au maintien d'un milieu scolaire sécuritaire (Leclerc et al., 2013), mais est aussi impliquée dans la construction et le partage d'une vision commune claire à l'ensemble du personnel (Goddard et al., 2015; Leclerc et al., 2013) ainsi que dans le développement des compétences professionnelles des membres du personnel pouvant avoir une influence sur leur SEP (Bell et al., 2010). Ainsi, il serait intéressant de

davantage explorer le rôle direct et indirect que joue le leadership de la direction sur la mobilisation du personnel.

Enfin, il pourrait être pertinent que des recherches futures considèrent le possible effet du nombre d'années d'expérience des membres du personnel sur leurs perceptions des dimensions de mise en œuvre et des facteurs de mobilisation. En effet, des études précédentes ont relevé que les enseignants plus expérimentés sont plus aptes à reconnaître et signaler les formes d'intimidation chez les élèves que les enseignants moins expérimentés (Borg et Falzon, 1990; Boulton, 1997; Gregus et al., 2017). Cependant, bien que selon Gregus et leurs collègues (2017) l'expérience en enseignement serait positivement liée au SEP des enseignants ainsi qu'à leurs intentions de suivre les stratégies d'intervention recommandées, une étude par Boulton (1997) suggère que l'expérience en enseignement est reliée à une désensibilisation des formes d'intimidation et serait positivement liée à des attitudes plus permissives à l'égard de l'intimidation. Il serait ainsi pertinent de davantage explorer l'effet du nombre d'années d'expérience sur les perceptions du personnel des dimensions et des facteurs en lien avec la violence scolaire.

Implications pour la mise en œuvre de programmes de prévention de la violence

Les résultats de ce mémoire peuvent être pertinents pour la mise en œuvre des programmes contre la violence scolaire. Effectivement, les résultats observés montrent que le personnel scolaire possède des perceptions différentes des dimensions de mise en œuvre et des facteurs de mobilisation selon leur fonction. Ainsi, il serait bénéfique d'avoir une approche différenciée selon la fonction occupée afin de cibler les besoins spécifiques qui peuvent ressortir de leurs différences de perceptions et identifier les groupes nécessitant davantage d'accompagnement et de soutien. Ces résultats sont surtout pertinents pour les directions d'école qui, à travers leur

leadership éducatif, peuvent mobiliser le personnel, mais aussi offrir un accompagnement et des formations continues adaptés aux différents besoins de leur personnel afin de leur permettre le développement de leurs connaissances des mesures mises en place pour contrer la violence scolaire. Par exemple, il pourrait être pertinent de davantage accompagner le personnel de soutien dans leurs perceptions de la prévention des conduites agressives puisque le personnel de soutien possède une perception moins positive des mesures de prévention que les enseignants et le personnel éducatif autre. Il est de même pour les enseignants et le personnel de soutien qui possèdent des perceptions moins positives de l'intervention en cas d'incidents que le personnel éducatif autre et pourraient bénéficier de davantage de soutien pour adéquatement mettre en œuvre les plans d'intervention.

De plus, nos résultats montrent que les facteurs de mobilisation influencent presque tous directement les dimensions de mise en œuvre pour l'ensemble du personnel (à l'exception du leadership de la direction sur les mesures de prévention pour le personnel éducatif autre) ce qui suggère l'importance de mobiliser et d'intégrer l'ensemble de l'équipe-école, peu importe la fonction occupée, dans la mise en œuvre des programmes contre la violence dans les écoles afin d'assurer une implémentation uniforme et pérenne au sein de l'établissement scolaire.

Pour conclure, les résultats de la présente étude soulignent l'importance de considérer les différentes perceptions du personnel scolaire selon leur fonction occupée afin d'encourager la mobilisation de l'ensemble de l'équipe-école dans la mise en œuvre de mesures de prévention universelle au sein des écoles primaires québécoises afin d'assurer la pérennité des plans de lutte contre la violence.

Références

- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E. et Salmivalli, C. (2013). Implementation of anti-bullying lessons in primary classrooms: How important is head teacher support? *Educational Research*, 55, 376-392. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844941>
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, E. et Garcia, N. (2018). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement du Québec : Changements entre 2013 et 2015*. Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif.
- Bell, C. D., Raczynski, K. A. et Horne, A. M. (2010). Bully Busters abbreviated: Evaluation of a group-based bully intervention and prevention program. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14, 257-267. <https://doi.org/10.1037/a0020596>
- Bilić, V., Surtees-Bilic, A. et Lapat, G. (2022). The Role of Self-Assessed Teacher's Efficacy in Assessing the Severity of Violence, Predicting Interventions, and Choosing Strategies in Cases of Peer Violence. *Pedagogika*, 147(3), 5-25.
- Borg, M. G. et Falzon, J. M. (1990). Teachers' perception of primary schoolchildren's undesirable behaviours: The effects of teaching experience, pupil's age, sex and ability stream. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 220-226. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1990.tb00939.x>
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x>
- Bowen, F. et Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 32(1), 69-86. <https://doi.org/10.7202/1079116ar>

- Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, É. et St-Arnaud, P. (2018). La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation. Dans *Rapport québécois sur la violence et la santé*.
- Bowen, F., Levasseur, C., Morissette, É., Fradette, A., Lachance-Guay, R. et Béland, S. (2020). *Étude de validation du questionnaire Mobilisation-CVI destiné au personnel des écoles primaires et secondaires du Québec*. Direction générale de soutien aux élèves du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *The American Psychologist*, 70(4), 322-332. <https://doi.org/10.1037/a0039114>
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L. et O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36, 361-382.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., O'Brennan, L. M. et Gulemetova, M. (2013). Teachers' and Education Support Professionals' Perspectives on Bullying and Prevention: Findings From a National Education Association Study. *School Psychology Review*, 42(3), 280-297.
- Byers, D., Caltabiano, N. et Caltabiano, M. (2011). Teachers' Attitudes Towards Overt and Covert Bullying, and Perceived Efficacy to Intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n11.1>
- Communagir | *Comprendre et agir - Se doter d'une vision commune*. (s. d.). <https://communagir.org//contenus-et-outils/comprendre-et-agir/se-doter-d-une-vision-commune/>

- Cunningham, C. E., Rimas, H., Mielko, S., Mapp, C., Cunningham, L., Buchanan, D., Vaillancourt, T., Chen, Y., Deal, K. et Marcus, M. (2016). What Limits the Effectiveness of Antibullying Programs? A Thematic Analysis of the Perspective of Teachers. *Journal of School Violence*, 15(4), 460-482. <https://doi.org/10.1080/15388220.2015.1095100>
- Deklerck, J. (2009). Comportements à problèmes et déviance dans le système éducatif belge international. *Journal of Violence and School*, 10, 3-36.
- Durlak, J. A. et DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis* (p. xv, 377). Guilford Press.
- Fischer, S. M., John, N. et Bilz, L. (2021). Teachers' Self-efficacy in Preventing and Intervening in School Bullying: a Systematic Review. *International Journal of Bullying Prevention*, 3(3), 196-212. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00079-y>
- Flannery, D. J., Wester, K. L. et Singer, M. I. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, 32(5), 559-573. <https://doi.org/10.1002/jcop.20019>
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E. et Miller, R. (2015). A Theoretical and Empirical Analysis of the Roles of Instructional Leadership, Teacher Collaboration, and Collective

- Efficacy Beliefs in Support of Student Learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530. <https://doi.org/10.1086/681925>
- Gottfredson, D. C. et Gottfredson, G. D. (2002). Quality of School-Based Prevention Programs: Results from a National Survey. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39(1), 3-35. <https://doi.org/10.1177/002242780203900101>
- Gouvernement du Québec. Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école. , n° 56 (2012). <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/intimidation-et-violence-a-lecole/projet-de-loi/>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. et Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Gregus, S. J., Hernandez Rodriguez, J., Pastrana, F. A., Craig, J. T., McQuillin, S. D. et Cavell, T. A. (2017). Teacher Self-Efficacy and Intentions to Use Antibullying Practices as Predictors of Children's Peer Victimization. *School Psychology Review*, 46(3), 304-319.
- Han, S. et Weiss, B. (2006). Sustainability of Teacher Implementation of School-Based Mental Health Programs. *Journal of abnormal child psychology*, 33, 665-79. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-7646-2>
- Hanish, L. D. et Guerra, N. G. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Development and Psychopathology*, 14(1), 69-89. <https://doi.org/10.1017/s0954579402001049>

- Honaker, J. et King, G. (2010). What to Do about Missing Values in Time-Series Cross-Section Data. *American Journal of Political Science*, 54(2), 561-581.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-5907.2010.00447.x>
- Isaacs, J., Hodges, E. V. E. et Salmivalli, C. (2008). Long-Term Consequences of Victimization by Peers: A Follow-Up from Adolescence to Young Adulthood. *European Journal of Developmental Science*, 2(4), 387-397. <https://doi.org/10.3233/DEV-2008-2404>
- Janosz, M., Archambault, I., Pagani, L. S., Pascal, S., Morin, A. J. S. et Bowen, F. (2008). Are There Detrimental Effects of Witnessing School Violence in Early Adolescence? *Journal of Adolescent Health*, 43(6), 600-608. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.04.011>
- Janosz, M., Pascal, S. et Bouthillier, C. (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles secondaires publiques québécoises : portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires.
- Kam, C.-M., Greenberg, M. T. et Walls, C. T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. Promoting Alternative Thinking Skills Curriculum. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 4(1), 55-63. <https://doi.org/10.1023/a:1021786811186>
- Leadbeater, B. J., Banister, E. M., Ellis, W. E. et Yeung, R. (2008). Victimization and Relational Aggression in Adolescent Romantic Relationships: The Influence of Parental and Peer Behaviors, and Individual Adjustment. *Journal of youth and adolescence*, 37(3), 359-372. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9269-0>
- Leclerc, M., Pillion, R., Dumouchel, C., Laflamme, D. et Giasson, F. (2013). La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle

- chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 123-154. <https://doi.org/10.7202/1021030ar>
- Lepage, C., Marcotte, D. et Fortin, L. (2006). L'intimidation et la dépression à l'école : analyse critique des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 32. <https://doi.org/10.7202/013484ar>
- Levasseur, C., Morissette, É., Bowen, F., Beaulieu, J. et Dupuis-Brouillette, M. (2019). Mise en oeuvre de mesures de prévention de la violence et facteurs de mobilisation : la perception de membres du personnel d'écoles primaires. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 3, 131-156.
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K. et Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *The American Psychologist*, 76(7), 1128-1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Meyers, D. C., Durlak, J. A. et Wandersman, A. (2012). The Quality Implementation Framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process. *American Journal of Community Psychology*, 50(3-4), 462-480.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (s. d.). *Programme de formation de l'école québécoise*. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. et Wiener, J. (2005). Teachers' Understanding of Bullying. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 28, 718-738. <https://doi.org/10.2307/4126452>

- Novick, R. M. et Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology*, 30, 283-296.
<https://doi.org/10.1080/01443410903573123>
- Payne, A. A., Gottfredson, D. C. et Gottfredson, G. D. (2006). School predictors of the intensity of implementation of school-based prevention programs: results from a national study. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 7(2), 225-237. <https://doi.org/10.1007/s11121-006-0029-2>
- Racine, S. (2010). *La mobilisation des personnes en situation de pauvreté et d'exclusion à travers des organismes communautaires québécois* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4734/Racine_Sonia_2010_th%E8se.pdf;jsessionid=417372E656A2CD5BD1BEF8EB9687170B?sequence=6
- Rhodes, I. et Long, M. (2019). *Improving Behaviour in Schools: Guidance Report*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/behaviour?utm_source=/education-evidence/guidance-reports/behaviour&utm_medium=search&utm_campaign=site_search&search_term=improving%20beha
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A. et Haataja, A. (2013). The Implementation and Effectiveness of the KiVa Antibullying Program in Finland. *European Psychologist*, 18, 79. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000140>
- Salmon, G., James, A. et Smith, D. M. (1998). Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children. *BMJ : British Medical Journal*, 317(7163), 924-925.

- Skinner, A. T., Babinski, L. M. et Gifford, E. J. (2014). Teachers' expectations and self-efficacy for working with bullies and victims. *Psychology in the Schools*, 51, 72-84.
<https://doi.org/10.1002/pits.21735>
- Sklad, M., Diekstra, R., de Ritter, M., Ben, J. et Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Smith, P. et Birney, L. (2005). The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying. *International Journal of Educational Management*, 19, 469-485.
<https://doi.org/10.1108/09513540510617427>
- Sørli, M.-A. et Ogden, T. (2007). Immediate impacts of PALS: A school-wide multi-level programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 471-492. <https://doi.org/10.1080/00313830701576581>
- Spillane, J. P., Halverson, R. R. et Diamond, J. B. (2008). Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située. *Education et Sociétés*, 21(1), 121-149. <https://doi.org/10.3917/es.021.0121>
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T. et Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 243-251. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.10.010>
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6e édition). Pearson.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. et Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A

Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.

<https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Tschannen-Moran, M. et Barr, M. (2004). Fostering Student Learning: The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3, 189-209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. et Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106, 1135-1143.

<https://doi.org/10.1037/a0036110>

What Is the CASEL Framework? (2017). CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

Williford, A. (2015). Intervening in Bullying: Differences across Elementary School Staff Members in Attitudes, Perceptions, and Self-Efficacy Beliefs. *Children & Schools*, 37(3), 175-184. <https://doi.org/10.1093/cs/cdv017>

Yoon, J. S. (2004). Predicting Teacher Interventions in Bullying Situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37-45.

Annexe A

Énoncés des échelles du questionnaire *Mobilisation-CVI* utilisées dans la présente étude (Bowen et al., 2020)

Mesures de promotion d'une saine socialisation

Dans mon école :

- Les membres du personnel savent comment intervenir pour soutenir la socialisation et le bien-être des élèves
- Les compétences personnelles et sociales (ex. : empathie, résolution pacifique de conflits, coopération, entraide, gestion des émotions, etc.) sont enseignées aux élèves de façon systématique et structurée
- Dès le début de l'année, les règles de conduite, les comportements attendus dans les classes et dans l'école et les comportements empreints de civisme sont enseignés aux élèves, notamment lors d'une activité de formation sur le civisme.
- Les comportements adéquats sont renforcés positivement et réinvestis en cours d'année à travers différents contextes (ex. : rappel des règles de civisme enseignées au début de l'année lors d'activités).
- Établir des attentes claires (règles de conduite, routines et procédures, plans relationnel, scolaire et matériel).
- Favoriser les relations harmonieuses entre les élèves et avec les élèves (ex: accueil chaleureux, tenir compte de l'opinion des élèves, favoriser l'entraide, gestes réparateurs, respect des élèves en toute circonstance, communication positive avec les parents).
- Gérer adéquatement l'indiscipline (ex.: enseignement explicite et renforcement positif des comportements attendus, stratégies d'autogestion, application de sanctions logiques et naturelles).

Mesures de prévention des conduites agressives

Dans mon école :

- Les membres du personnel savent comment intervenir pour prévenir la violence et l'intimidation entre les élèves.
- Différentes activités sont réalisées auprès des élèves et des parents pour bien distinguer la violence, l'intimidation et les conflits.
- Différentes activités sont réalisées auprès des élèves pour apprendre à se comporter de façon responsable sur le Web et à se protéger de toute forme de cyberagression.
- De la formation est donnée aux élèves et aux parents sur les actions à poser en situation de violence ou d'intimidation (ex.: comment agir comme témoin, quoi faire lorsqu'on vit de la violence ou de l'intimidation).
- Les parents et les élèves connaissent les actions prises par l'école lors d'une situation de violence et d'intimidation (ex.: les mesures de soutien, les mesures réparatrices, les sanctions).
- Un mécanisme de repérage pour identifier les élèves susceptibles d'être impliqués dans des situations de violence ou d'intimidation est mis en place (ex.: dynamique de groupe, victime ou auteur).

<ul style="list-style-type: none"> • Les modalités confidentielles pour déclarer ou dénoncer un acte de violence existent et sont connues de tous (élèves, personnel, parents).
<p>Intervention lors d'un incident de violence ou d'intimidation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les membres du personnel interviennent lorsqu'ils sont témoin ou informés d'une situation qui présente des indices de violence ou d'intimidation (tel que défini dans le référentiel de l'école). • Je vérifie sommairement s'il s'agit d'une situation de conflit, de violence ou d'intimidation. • Je sais reconnaître les signes d'agression indirecte (ex. : rejet et exclusion sociale, parler contre quelqu'un, rumeurs, médisance) et j'interviens adéquatement. • J'applique le système de résolution de conflits et les règles de conduite de l'école. • En cas d'indices de violence ou d'intimidation, je fais une demande d'évaluation approfondie. • Je consigne l'information concernant l'incident selon les modalités convenues à l'école. • Je contribue activement à assurer la confidentialité du traitement de l'événement (ex.: les informations sont échangées avec les personnes concernées et dans les lieux adéquats).
<p>Leadership éducatif de la direction</p> <p>La direction exerce son rôle de leadership (pédagogique, éducatif et administratif). Par exemple, elle:</p> <ul style="list-style-type: none"> • développe et communique une vision claire, notamment en lien avec les différentes dimensions du climat scolaire (sécurité, éducatif, relationnel, appartenance). • est disponible, à l'écoute et soutient le personnel. • assure le développement professionnel de son équipe (activités de ressourcement et de perfectionnement). • suscite l'action et la coopération entre les membres du personnel. • fait confiance au personnel dans leur façon de faire leur travail, reconnaît leur compétence. • consulte le personnel et tient compte de leur avis. • propose et soutient des projets mobilisateurs pour l'ensemble du personnel. • est ouverte aux idées nouvelles et encourage de nouvelles façons de faire.
<p>Construction d'une vision commune des besoins et des solutions</p> <p>Dans mon école :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La position de l'école sur la violence et l'intimidation est claire et connue de tous. • Les membres du personnel ont une vision commune de la fonction et de l'importance de la socialisation. • Nous avons un langage commun dans l'équipe-école pour comprendre et reconnaître les phénomènes de violence (conflit, indiscipline, incivilité, intimidation, violence). • Nous avons une orientation commune concernant les interventions à privilégier (ex.: promotion des comportements prosociaux, coopération, résolution de conflits, intervention lors d'un manquement ou d'un événement de violence ou d'intimidation).
<p>Sentiment d'efficacité personnelle pour intervenir face à la violence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je me sens capable de créer une ambiance positive de collaboration avec les élèves afin de prévenir les manifestations de violence des élèves.

- Je me sens efficace pour intervenir auprès des élèves dans des situations de cyberviolence (via Internet ou la téléphonie cellulaire).
- Je me sens efficace pour empêcher que les comportements perturbateurs des élèves ne dégénèrent.
- Je crois que je peux accompagner efficacement un élève qui me confie être victime de violence (ex.: intimidation, cyberagression ou autre type de violence).
- Je me sens capable d'intervenir avec succès quand je suis témoin de violence verbale entre deux élèves (ex.: cris, blasphèmes, insultes).
- Je me sens capable d'intervenir efficacement dans les situations de violence physique impliquant deux élèves (ex.: bataille, bousculade).
- Je me sens capable d'intervenir efficacement lorsqu'un élève a un comportement violent envers moi.
- Je me sens capable d'intervenir efficacement face à une manifestation de violence de la part d'un adulte de l'école à mon égard
- Je me sens suffisamment outillé(e) pour mettre en place des interventions de prévention et de gestion de la violence à l'école.