



MÉMOIRE PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI COMME
EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL OFFERTE À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI EN VERTU D'UN PROTOCOLE
D'ENTENTE AVEC L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

PAR

SOPHIE BÉRUBÉ

LE POINT DE VUE DES INTERVENANTS RELATIVEMENT AUX
INTERVENTIONS RÉALISÉES AUPRÈS DES PARENTS LORSQUE LEUR
ADOLESCENT COMMET UN ACTE DE VIOLENCE PHYSIQUE EN MILIEU
SCOLAIRE

SEPTEMBRE 2019

© Sophie Bérubé, 2019

SOMMAIRE

Le présent mémoire s'intéresse au point de vue des intervenants relativement aux interventions réalisées auprès des parents lorsque leur adolescent commet un acte de violence physique en milieu scolaire. Ce sujet apparaît particulièrement pertinent, car il permet de répondre à une demande, soit celle de favoriser les approches sociales et environnementales pour comprendre et prévenir la violence dans la population (American Public Health Association Governing Council, 2000). Plus spécifiquement, ce mémoire poursuit trois objectifs : (a) décrire les interventions réalisées en milieu scolaire à la suite d'un acte de violence physique, de même que le rôle des différents acteurs impliqués; (b) recueillir le point de vue des intervenants sur les réactions et les sentiments des parents à la suite de l'acte de violence physique; (c) identifier les facteurs qui, selon ces intervenants, favorisent ou entravent la collaboration école-famille dans un contexte de violence physique en milieu scolaire. Pour répondre à ces objectifs, une recherche qualitative de type exploratoire-descriptive a été privilégiée par la réalisation d'entrevues semi-dirigées. La population visée par cette étude comprend les intervenants œuvrant dans une école secondaire dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean.

Les résultats de la présente étude soulignent que les intervenants interrogés estiment que les mesures disciplinaires mises en place par le milieu scolaire, notamment la suspension, peuvent avoir une influence sur le taux de récurrence des actes de violence physique. Ainsi, l'utilisation de mesures qui privilégient la prise de conscience de l'acte posé peut influencer le comportement futur du jeune. De plus, les répondants affirment que l'utilisation de violence physique peut avoir chez les jeunes des répercussions similaires à celles des victimes, dont l'isolement, la baisse de motivation scolaire ainsi que des difficultés d'apprentissage (Galand, 2011 ; Hong et Espelage, 2012). Par ailleurs, selon les intervenants de l'étude, le rôle des parents demeure primordial. Ils considèrent que leur implication et leur collaboration ont un impact direct sur l'adoption de comportements violents chez leur jeune. Ces actions peuvent être influencées par la communication entre l'école et le parent, mais aussi par l'impression du parent de se sentir considéré dans le processus. L'analyse des résultats, à partir de deux cadres de références, soit la typologie de l'implication parentale d'Epstein (1992) et le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979), a permis de mettre en lumière l'influence des différents sous-systèmes du parent ainsi que des différentes pratiques de participation parentale.

En définitive, ce mémoire démontre l'importance de soutenir les parents dont l'adolescent a commis un acte de violence physique en milieu scolaire, puisqu'ils sont des acteurs importants dans la résolution de ce phénomène. À ce propos, les résultats obtenus démontrent la pertinence de s'attarder au vécu de ces parents, et ce, afin de mieux comprendre leurs besoins et de les accompagner dans leur rôle parental qui influence les comportements de leurs jeunes en milieu scolaire.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	<i>i</i>
TABLE DES MATIÈRES	<i>ii</i>
LISTE DES TABLEAUX	<i>v</i>
REMERCIEMENTS	<i>vi</i>
INTRODUCTION	<i>1</i>
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	3
1.1 L'ampleur de la violence physique en milieu scolaire.....	3
1.2 Les conséquences de la violence physique en milieu scolaire.....	6
1.3 Les facteurs de risque associés à la violence physique en milieu scolaire.....	12
1.4 Le rôle des intervenants en milieu scolaire	16
1.5 La pertinence sociale et scientifique du mémoire	18
CHAPITRE 2 : RECENSION DES ÉCRITS	20
2.1 La définition de la violence en milieu scolaire	20
2.2 Les réactions et les sentiments des parents à la suite d'un acte de violence physique commis par leur jeune.....	22
2.3 Les interventions réalisées en milieu scolaire à la suite d'un acte de violence physique commis par un adolescent.....	25
2.4 Les facteurs qui favorisent ou qui entravent la collaboration entre les parents et le milieu scolaire	32
2.5 Les limites des recherches actuelles.....	34
CHAPITRE 3 : CADRE DE RÉFÉRENCE	36
3.1 La typologie de l'implication parentale d'Epstein	36
3.2 Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner	39
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	47
4.1 Les objectifs de recherche	47
4.2 Le type de recherche	48
4.3 La population à l'étude et l'échantillonnage.....	48

4.4 Les modalités de recrutement des participants.....	49
4.5 Les techniques de collecte de données.....	50
4.6 Les instruments de collecte des données.....	50
4.7 L'analyse et le traitement des données.....	53
4.8 Les considérations éthiques.....	54
CHAPITRE 5 : RÉSULTATS.....	56
5.1 Les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des répondants	57
5.2 La description des actes de violence physique en milieu scolaire	58
5.2.1 Les principales caractéristiques individuelles et familiales des jeunes impliqués.....	59
5.2.2 Le portrait général des actes de violence rapportés	63
5.3 La prise en charge des situations de violence physique.....	67
5.3.1 Les interventions réalisées lors d'un événement de violence physique en milieu scolaire.....	68
5.3.2 Les retombées des interventions mises en place	74
5.3.3 Les acteurs impliqués dans la situation.....	78
5.3.3.1 Les acteurs du milieu scolaire.....	78
5.3.3.2 Les acteurs externes au milieu scolaire.....	83
5.4 Les réactions et les sentiments des parents à la suite de l'acte de violence physique	85
5.4.1 Les sentiments des parents.....	85
5.4.2 Les réactions des parents.....	89
5.5 La collaboration école-famille dans les situations de violence physique en milieu scolaire	91
5.5.1 L'implication des parents dans les situations de violence physique en milieu scolaire	91
5.5.2 Les attentes des intervenants et de l'école concernant l'implication parentale	97
5.6 Les facteurs associés à la collaboration école-famille dans les situations de violence physique en milieu scolaire	100
5.6.1 Les facteurs qui favorisent la collaboration école-famille	100
5.6.2 Les obstacles à la collaboration école-famille	103
5.7 Les recommandations des répondants.....	108
CHAPITRE 6 : DISCUSSION	113

6.1 La prise en charge des situations de violence physique en milieu scolaire	113
6.2 Les réactions et les sentiments des parents à la suite de l'acte de violence physique	119
6.3 L'implication parentale en milieu scolaire et les facteurs qui y sont associés en contexte de violence physique	124
6.4 Les forces et les limites de ce mémoire	130
6.5 Les implications pour les recherches futures	132
6.6 Les retombées pour le domaine du travail social	133
CONCLUSION	135
RÉFÉRENCES	139
Annexe 1 :.....	155
Questionnaire sociodémographique	155
Annexe 2 :.....	158
Guide d'entrevue	158
Annexe 3 :.....	168
Approbation éthique de l'Université du Québec à Chicoutimi	168

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Thèmes et sous-thèmes du guide d'entrevue	52
Tableau 2 : Données sociodémographiques et professionnelles des répondants (n=8) ...	58
Tableau 3 : Mots-clés caractérisant la conduite violente d'un jeune	67

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire de maîtrise fut un processus exigeant et représente beaucoup pour moi. Il a pu voir le jour grâce au soutien et aux encouragements constants de mon entourage.

Je voudrais dans un premier temps exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Madame Eve Pouliot, pour son encadrement, ses conseils et sa disponibilité dans des délais parfois ambitieux. Je tiens à la remercier pour l'ensemble des outils méthodologiques qu'elle a su me transmettre ainsi que pour divers apprentissages qui m'ont permis d'évoluer intellectuellement et personnellement dans ce processus.

Je désire aussi remercier l'ensemble des organismes et des personnes qui ont contribué à mon recrutement, qui fut assez complexe. J'aimerais particulièrement mentionner la collaboration de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, qui m'a permis d'avoir accès à l'ensemble de leurs intervenants psychosociaux. Je voudrais également exprimer ma reconnaissance à Julie Racine, Catherine Clouston et Alain Drolet pour leur aide dans l'évaluation scientifique de mon projet de mémoire et, par la suite, de mon mémoire. Leurs commentaires constructifs ont été utiles afin de bonifier les aspects théoriques et méthodologiques de mon projet.

Un merci tout spécial à mes parents qui ont toujours été là pour moi. C'est grâce à eux que j'ai eu la chance de poursuivre mes études au deuxième cycle et je leur en serai éternellement reconnaissante.

Je tiens à remercier mes amies de Rimouski et celles du Saguenay qui ont su être présentes pour moi tout au long de ce cheminement et m'épauler dans tous les aspects de ma vie. Parmi celles-ci, je remercie tout spécialement ma meilleure amie, Marie-Pierre Bélanger. Ayant elle-même passé par le processus d'un mémoire, elle a su me soutenir inconditionnellement, me comprendre et m'encourager dans cette aventure.

Enfin, j'aimerais grandement remercier mon conjoint qui a su être mon allié dans ce long projet, et ce, tant dans les beaux moments que dans les périodes plus difficiles. Il a su croire en moi et me permettre de me dépasser. Je te remercie et je t'aime.

INTRODUCTION

L'école fait partie intégrante de la vie des enfants dès leur jeune âge, et ce, jusqu'à l'adolescence dans la majorité des cas. Selon une étude du U.S. Department of Education (1998), plus de 95 % des jeunes des États-Unis passent jusqu'à six heures par jour de la semaine à l'école, ce qui en fait non seulement un lieu central d'apprentissage, mais également de socialisation. Ainsi, par les différents apprentissages qu'elle permet, l'école constitue une microsociété, et ce, du préscolaire jusqu'au secondaire (Beaumont, Leclerc et Frenette, 2016). Toutefois, certaines problématiques, comme c'est le cas de la violence physique, peuvent affecter le cheminement scolaire des jeunes. À cet effet, la violence constitue une réalité quotidienne à laquelle sont confrontés de nombreux enfants et adolescents (Birnbaum, Lytle, Hannan, Murray, Perry et Forster, 2013; Bowen et Desbiens, 2004). Bien que l'ampleur de cette problématique soit de plus en plus reconnue en milieu scolaire (Paquin, 2006), peu d'études scientifiques portent spécifiquement sur la violence physique exercée par les adolescents dans les écoles secondaires, et encore moins permettent de décrire les interventions qui leur sont destinées, de même qu'à leurs parents. C'est dans cette perspective que ce mémoire propose de documenter le point de vue des intervenants relativement aux interventions réalisées auprès des parents lorsque leur adolescent commet un acte de violence physique en milieu scolaire.

Tout d'abord, le premier chapitre de ce mémoire permet de démontrer l'ampleur du phénomène de la violence physique en milieu scolaire, de même que les conséquences et les facteurs de risque qui y sont associés. À la lumière de ces éléments, l'importance d'impliquer les parents dans les interventions est soulignée, ainsi que la pertinence sociale et scientifique du mémoire proposé. Dans le deuxième chapitre, une recension des écrits met en lumière les connaissances actuelles concernant les interventions réalisées auprès des parents lorsque leur adolescent commet un acte de violence physique en milieu scolaire, en documentant le point de vue des intervenants scolaires. Par la suite, le troisième chapitre présente le cadre de référence utilisé dans ce mémoire, en lien avec deux modèles théoriques, soit la typologie de l'implication parentale d'Epstein (1995) ainsi que le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979). La méthodologie est ensuite exposée dans le quatrième chapitre afin de justifier le type de recherche privilégié, les objectifs de cette recherche, la population et l'échantillon à l'étude, les modalités de recrutement des participants, ainsi que les techniques et les outils utilisés pour la collecte et l'analyse des données. Finalement, les cinquième et sixième chapitres présentent les résultats de cette étude et les examinent à l'aide des écrits recensés et du cadre de référence privilégié.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

La violence scolaire constitue une réalité vécue dans l'ensemble des écoles à l'échelle mondiale, qui se présente sous diverses formes entraînant des conséquences graves chez les différents acteurs impliqués, et ce, sur les plans physique, psychologique et social. Le présent mémoire porte, plus spécifiquement, sur la violence physique en milieu scolaire chez les élèves de niveau secondaire. Cette violence se manifeste sous forme de conflits, d'accrochages ou de bagarres entre les élèves ou envers le personnel enseignant (Garcia, 2010). Afin de justifier la pertinence de s'intéresser à cette problématique, cette section présente, dans un premier temps, des informations sur son ampleur et ses conséquences. Dans un deuxième temps, le caractère multifactoriel de la violence physique en milieu scolaire est mis en relief, de même que le rôle des parents et la nécessité de leur collaboration avec les acteurs du milieu scolaire afin de prévenir cette problématique.

1.1 L'ampleur de la violence physique en milieu scolaire

Au Québec, la violence scolaire est au cœur des débats depuis les années 1980, mais c'est à partir des années 1990 que des initiatives de prévention et d'intervention ont été davantage organisées dans les écoles (Boutin et Forget, 2011). À cet égard, Paquin (2006) souligne que « l'importance accordée au contrôle de la violence dans les écoles, et ce, dès le plus jeune âge, semble augmenter d'année en année » (p. 2). L'une des premières actions mises en place fut le rapport du Vérificateur général sur la violence dans les écoles et les moyens de la prévenir (Vérificateur général du Québec, 2005). Ce

rapport a permis de prendre conscience du manque de ressources mises en place en ce qui concerne la prévention et la réduction de la violence dans les écoles secondaires (Bowen, Levasseur, Beaumont, Morissette et St-Arnaud, 2017). C'est à la suite de ce rapport que le premier Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école a été mis en place par le Gouvernement du Québec (2008). C'est dans cette vague d'interventions face à la violence et l'intimidation dans les écoles québécoises que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a mis en place, en 2012, le projet de loi 56, qui vise à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école (Gouvernement du Québec, 2017). Ce plan de lutte a pour objectif de « prévenir et de contrer toute forme d'intimidation et de violence à l'endroit d'un élève, d'un enseignant et de tout autre membre du personnel de l'école » (Assemblée nationale, 2012, chapitre 19). Il doit ainsi prévoir une analyse de la situation de violence, des mesures de prévention, des mesures qui favorisent la collaboration des parents à la lutte, des modalités applicables pour effectuer un signalement de violence, ainsi que des sanctions disciplinaires spécifiques à l'acte et à sa gravité (Assemblée nationale, 2012).

Depuis une vingtaine d'années, la violence en milieu scolaire semble s'amplifier et, selon Debarbieux (2001), cette impression d'un phénomène grandissant trouve son origine dans l'intérêt que les médias lui portent. Bien que la violence en milieu scolaire soit parfois amplifiée dans les médias, de nombreux auteurs sont d'avis que l'importance accordée à ce problème permet à la population de prendre conscience de cet enjeu présent dans les écoles et, par le fait même, d'accroître l'importance accordée au

contrôle de la violence en milieu scolaire (Verlinden, Hersen et Thomas, 2000; Vitaro et Gagnon, 2000). Selon une étude nationale du U.S. Department of Education (2016), le pourcentage d'écoles publiques américaines ayant enregistré des incidents de crimes violents, c'est-à-dire des attaques physiques et des bagarres sans arme, correspond à 57,5 %. Au Québec, une enquête nationale sur la violence dans les écoles québécoises a été réalisée en 2013, 2015 et 2017 dans 38 écoles secondaires. Pour l'année scolaire 2012-2013, cette enquête a démontré que 75,1 % des élèves mentionnaient avoir été témoins de bagarres au moins une fois (SÉVEQ, 2014). De ce nombre, 58,1 % des bagarres s'étaient produites une à deux fois par année, alors que 17 % avaient eu lieu au moins deux à trois fois au cours de l'année scolaire (SÉVEQ, 2014). Les enquêtes menées en 2015 et 2017 ont démontré très peu de changements en ce qui concerne la violence rapportée par les jeunes du secondaire, le pourcentage d'élèves mentionnant avoir subi des agressions directes ou physiques au moins une fois par année étant de 27,9 % en 2013, de 24,8 % en 2015 et de 27,5 % en 2017 (Beaumont, Leclerc et Frenette, 2017). Les résultats observés ne démontrent donc pas d'augmentation ou de diminution significative de la violence physique dans les écoles secondaires entre 2013 et 2017 (Beaumont, Leclerc, Frenette et Garcia, 2018). À titre indicatif, notons que pour l'année 2015-2016, plus d'une vingtaine d'événements d'intimidation ou de violence scolaire ont été portés à l'attention des directions générales des écoles secondaires du Saguenay (Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, 2017).

Bien que les milieux scolaires tentent de régler les situations de violence à l'interne, certains événements nécessitent une intervention policière. En 2014, une enquête sur la criminalité des jeunes au Canada rapportait qu'une affaire criminelle avec violence sur cinq déclarée aux services policiers, soit 19 %, s'était produite en milieu scolaire (Statistique Canada, 2014). Ainsi, les situations de violence physique en milieu scolaire sont d'une ampleur considérable et leur sévérité nécessite parfois des interventions du milieu policier, voire des tribunaux.

Parmi l'ensemble des recherches qui touchent la violence scolaire, il est possible de déceler une différence dans l'ampleur observée entre le début et la fin des études secondaires. En effet, il est démontré que la violence subie par les pairs touche davantage d'élèves au début du secondaire (Bowen et al., 2017). Cette tendance semble diminuer avec le temps en raison de différents facteurs, notamment en ce qui concerne le développement de la maturité psychoaffective et comportementale, ainsi que la position davantage « dominante » des jeunes plus âgés au sein du milieu scolaire (Bowen et al., 2017).

1.2 Les conséquences de la violence physique en milieu scolaire

La violence scolaire a des répercussions diverses sur les plans personnel, social et scolaire, et ce, tant chez les victimes, les témoins, les jeunes agresseurs, le personnel scolaire que la famille des jeunes impliqués.

Tout d'abord, pour les victimes de violence en milieu scolaire, les conséquences répertoriées concernent généralement la diminution de l'estime de soi, l'augmentation de l'anxiété ou l'apparition de symptômes dépressifs (Brockenbrough, Cornell et Loper, 2002; Cardin, Beaumont, Frenette et Leclerc, 2016; Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen et Rimpela, 2000; Perron, Gaudreault et Veillette, 2001; Smith, 2004). Au plan social, les jeunes victimes de comportements violents sont davantage susceptibles de souffrir de rejet de la part de leurs pairs, entraînant ainsi des difficultés relationnelles et de la solitude (Beale, 2001; Cardin et al., 2016; Maltais, 2010; Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton et Scheidt, 2001). De même, la violence à l'école entraîne également des répercussions sur le cheminement scolaire des jeunes, qui vivent souvent une baisse de motivation, des échecs, ainsi que des absences de plus en plus nombreuses pouvant les mener jusqu'au décrochage scolaire (Blaya, 2010; Cardin et al., 2016; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2004).

Par ailleurs, les incidents de violence en milieu scolaire peuvent impliquer certains jeunes dans un rôle de témoins de l'acte. Bien que la plupart de ces jeunes aient une réaction passive vis-à-vis de l'acte de violence posé et n'interviennent pas directement, les témoins subissent des conséquences à la suite de l'observation de tels comportements (Bowen et al., 2017; Salmivalli, 2010). Ces conséquences sont influencées par la nature de l'acte commis, le contexte sociorelationnel dans lequel la violence se déroule, la qualité du soutien social qui est mis en place par les pairs et les adultes, ainsi que par les caractéristiques personnelles du jeune témoin (Bowen et al.,

2017). Ainsi, les témoins actifs, par leur aide, leur encouragement ou le renforcement de la situation, démontrent un plus haut niveau de désengagement moral envers la situation que leurs pairs qui défendent les victimes (Barchia et Bussey, 2011; Gini, 2006; Hymel, Roche-Henderson et Bonanno, 2005; Pozzoli, Gini et Vieno, 2012). De plus, une étude réalisée par Kerbs et Jolley (2007) révèle qu'un certain nombre d'élèves apprécient leur rôle de témoins en éprouvant un certain plaisir à parler des événements violents avec leurs pairs. Les témoins d'actes de violence peuvent aussi vivre des conséquences psychologiques, scolaires et sociales, telles que l'apparition d'anxiété et de stress, la perte de motivation scolaire, l'isolement social et la marginalisation (Bowen et al., 2017). À l'inverse, certains d'entre eux peuvent percevoir la situation de violence avec humour ou vivre un sentiment d'appartenance face au groupe (Kerbs et Jolley, 2007; Nishina et Juvonen, 2005).

De leur côté, les jeunes agresseurs présentent des difficultés similaires à celles des victimes, tant dans leur vie personnelle, sociale que scolaire (Galand, 2011; Hong et Espelage, 2012). En effet, ces derniers peuvent développer des comportements socialement inadaptés (Walls, 2001), tels que des problèmes dans l'expression de leurs sentiments, dans l'initiation d'interactions amicales et dans la façon d'exprimer leurs besoins. Dans certains cas, ces difficultés peuvent se prolonger tout au long de leur vie et s'étendre dans différentes facettes de leurs relations avec leurs pairs (National Association and Education of Young Children, 1997). En outre, bien que la croyance populaire laisse entendre que les agresseurs souffrent d'une faible estime d'eux-mêmes,

Kaukiainen, Salmivalli, Lagerspetz, Tamminen, Vauras et Poskiparta (2002) soulignent, au contraire, que ces derniers ont une forte tendance à être confiants et qu'ils sont relativement populaires auprès de leurs pairs. Par contre, ces jeunes sont susceptibles de faire face à des conséquences scolaires pouvant varier selon la gravité ou le caractère répétitif de l'acte de violence commis (Gouvernement du Québec, 2017). À l'adolescence, ces jeunes risquent de prendre du retard dans leurs apprentissages, de s'absenter davantage de l'école et d'être plus indisciplinés et désintéressés (Duhamel-Maples, 1996). Dans leur milieu scolaire, les jeunes agresseurs sont susceptibles de faire l'objet d'une suspension partielle ou complète (Paquin et Drolet, 2004). Ils peuvent également être l'objet d'une plainte officielle, d'une suspension avec conditions de réintégration ou d'une référence à un organisme externe (Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, 2016). Ainsi, Noguera (2003) souligne que les jeunes qui accumulent des expériences scolaires négatives perdent confiance en leur école et finissent par se sentir détachés de leur communauté scolaire. Par ailleurs, le fait de vivre une suspension ou une expulsion du milieu scolaire à la suite d'un acte de violence physique risque de renforcer des perceptions négatives envers les jeunes agresseurs de la part des autres élèves (Ryan et Zoldy, 2011).

En outre, la violence exercée en milieu scolaire a plusieurs répercussions sur le personnel scolaire, notamment en ce qui concerne la qualité de l'enseignement et des apprentissages (Abramovay et Rua, 2002). Au Québec, Garcia (2010) souligne les difficultés dans l'intervention face aux comportements agressifs des jeunes et au

phénomène plus général de la violence en milieu scolaire. Bowen et Desbiens (2004) vont même jusqu'à remettre en question la formation détenue par les enseignants, en mentionnant un déficit dans les compétences de ces derniers afin de faire face aux comportements violents perpétrés à l'école. À cet égard, il est intéressant de noter qu'une majorité d'enseignants québécois ne considèrent pas avoir les compétences requises pour intervenir dans des situations de violence (Bowen et Desbiens, 2004). La violence manifestée par certains élèves à l'endroit des enseignants serait d'ailleurs l'une des principales causes de l'épuisement professionnel de ces derniers (Bowen et Desbiens, 2004). Confrontés au phénomène de la violence physique en milieu scolaire, certains intervenants éducatifs, comme les enseignants, manifestent des difficultés d'intervention face aux comportements agressifs chez les jeunes ainsi que par rapport au phénomène de la violence scolaire en général (Garcia, 2010). En effet, selon une étude de Jeffrey et Sun (2006), près de 44 % des enseignants disent vivre un sentiment d'incompétence face à la problématique de la violence scolaire. Cependant, les écrits scientifiques s'accordent pour affirmer que les relations positives entre le personnel scolaire et les parents contribuent à une harmonisation des pratiques éducatives utilisées en milieu scolaire (Burke, Loeber et Birmaher, 2002; Epstein, 2001; Roberge et Beaudoin, 2016).

Au-delà des conséquences documentées chez les jeunes eux-mêmes et leurs enseignants, peu d'études s'intéressent au vécu des parents des jeunes agresseurs et à la façon dont ces derniers peuvent être affectés par la situation dans les différentes sphères

de leur vie. Or, plusieurs auteurs suggèrent que les parents réagissent lorsque leur adolescent commet des comportements problématiques et qu'ils sont, dans la majorité des cas, négativement affectés par l'acte délictueux commis par leur jeune (Ambert et Gagnon, 1996; Jang et Smith, 1997; Rueter et Conger, 1998). Au plan personnel, les études révèlent que ces parents vivent davantage de stress (Ambert et Gagnon, 1995; Hillian et Reitsma-Street, 2003; Paquin et Drolet, 2000), de symptômes dépressifs (Ambert, 2001; Morrison et West, 2003) et qu'ils auraient tendance à perdre confiance en eux et à se questionner sur leurs habiletés parentales, allant même parfois jusqu'à assumer la responsabilité des comportements de leur jeune. Cette tendance serait particulièrement présente chez les mères, qui intériorisent une mauvaise image d'elles-mêmes et de leurs capacités parentales à la suite du dévoilement des actes commis (Brasher, 2010; Sturges et Hanrahan, 2011). Dans notre société, la mauvaise conduite des jeunes est souvent attribuée à leurs parents et, plus particulièrement, à leur mère (Hillian et Reitsma-Street, 2003). Dans un tel contexte, les jeunes qui adoptent des comportements violents peuvent être perçus comme le produit d'une mauvaise parentalité, ce qui entraîne de la souffrance psychologique, de la culpabilité et une baisse d'estime de soi chez les parents (Sturges et Hanrahan, 2011).

Par ailleurs, l'étude de Patterson, Bank et Stoolmiller (1990) sur les cycles de coercition suggère que les comportements problématiques des jeunes peuvent rendre les parents davantage irritables, inefficaces sur le plan de la discipline, et diminuer le soutien et l'attention qu'ils accordent à leur jeune. Cette influence mutuelle entre

l'adolescent et ses parents varie d'intensité selon différents facteurs. En effet, dans le cadre d'une famille monoparentale, les stressseurs quotidiens et les événements négatifs, tels les comportements des jeunes, viennent augmenter l'irritabilité des parents, les amenant à utiliser davantage une discipline coercitive qui, à son tour, risque d'augmenter les comportements délictueux chez les jeunes (Smith et Stern, 1997). L'exposition à ce stress chronique peut amener les parents à être moins attachés à leur adolescent et à moins l'encadrer, ce qui risque d'augmenter ses comportements problématiques (Baker, Blacher et Olsson, 2005).

1.3 Les facteurs de risque associés à la violence physique en milieu scolaire

L'apparition de comportements violents chez les jeunes en milieu scolaire est liée, dans les recherches sur la question, à une multitude de facteurs personnels, scolaires et familiaux. En ce qui concerne les facteurs personnels, de nombreuses études révèlent que les garçons seraient plus violents physiquement envers leurs pairs que les filles, présentant de trois à huit fois plus de comportements agressifs que ces dernières en milieu scolaire (Archer, 2004; Card, Stucky, Sawalani et Little., 2008; Duhamel-Maples, 1996; Paquin et Drolet, 2004; Vitaro, Dobkin, Gagnon et Leblanc, 1994). Cette plus grande propension à la violence chez les garçons serait associée, selon certains auteurs, à un manque de contrôle, ainsi qu'à une plus faible tolérance à la frustration (Beaumont, 2015; Fraser, 2004). Ainsi, les garçons qui démontrent un haut niveau d'opposition envers l'adulte seraient plus à risque d'user de violence physique à l'adolescence, en raison du fait que ces traits de personnalité deviennent manifestes à partir de l'âge de dix ans (Vitaro et al., 1994). Par ailleurs, Duhamel-Maples (1996) souligne que parmi les

jeunes agressifs, certains affichent des difficultés au plan sociocognitif, affectant à la fois l'interprétation des situations sociales, la résolution de problèmes et la maîtrise de soi. De ce fait, ils agiront plus impulsivement, sans anticiper les conséquences de leur geste, sans prendre connaissance des informations disponibles et sans envisager les autres possibilités qui s'offrent à eux dans la situation (Duhamel-Maples, 1996).

Bien que les facteurs de risque associés aux comportements violents des jeunes puissent être liés à des causes individuelles, d'autres facteurs liés au milieu scolaire peuvent influencer l'apparition de violence à l'école (Debarbieux, 2006). Il s'agit de facteurs organisationnels qui sont inhérents au système scolaire. En effet, la taille et la structure de l'établissement scolaire sont des facteurs qui ont une influence sur l'apparition de problèmes de comportement (Garcia, 2010). Plus spécifiquement, l'exposition aux situations de violence, l'instabilité du système éducatif et le manque de clarté dans l'application des règles sont des facteurs importants liés à la violence en milieu scolaire (Fortin, 2002). Benbenishty et Astor (2005) soulignent aussi que la violence en milieu scolaire peut découler d'un climat relationnel difficile entre les membres du personnel, d'un manque de formation des membres du personnel enseignant et d'un leadership déficient chez ces derniers. Parallèlement à ces éléments, Duhamel-Maples (1996) souligne que les écoles qui priorisent une approche centrée sur la punition et le contrôle contribuent à l'apparition de problèmes de comportement chez leurs élèves, contrairement à celles qui s'inscrivent dans une approche visant l'autonomie et le renforcement de l'élève.

Outre ces facteurs liés au milieu scolaire, l'association d'un jeune à des pairs qui adoptent des conduites agressives peut constituer un facteur de risque (Bowen et al., 2017; Witvliet, Olthof, Hoeksma, Smits, Koot et Goossens., 2010). Ainsi, les adolescents d'un groupe, qui partagent les mêmes normes et croyances face à l'acceptabilité de leurs conduites agressives, se renforcent mutuellement dans l'adoption de comportements violents par un mécanisme d'apprentissage social (Rodkin, Farmer, Pearl et Van Acker, 2006). Le renforcement de ces conduites agressives est notamment lié à l'approbation et à l'admiration des actes de violence commis par un jeune au sein de son groupe social. Par sa conduite, l'agresseur augmente donc son sentiment d'efficacité et, par le fait même, agit avec plus d'assurance dans les actes de violence qu'il commet (Hawley, 2003).

D'autre part, il importe de souligner que la famille est souvent considérée, dans les écrits scientifiques, comme un facteur de risque important dans l'apparition de comportements violents chez les jeunes. Parmi les facteurs familiaux qui influencent le développement de la violence physique, les études soulignent la présence de facteurs économiques, environnementaux et liés aux pratiques parentales. Ainsi, il est démontré qu'une prévalence élevée de comportements perturbateurs et antisociaux chez les jeunes peut être attribuable au faible statut socioéconomique de leur famille (Loeber, Burke, Lahey, Winters et Zera, 2000; Pagani, Boulerice, Vitaro et Tremblay, 1999). En effet, on observe une corrélation entre la violence juvénile et la pauvreté (Nisar, Ullah, Ali et Alam, 2015). Robert (2002) affirme que les jeunes qui sont exposés à ce type de facteurs

de risque manifesteront des réactions comportementales, comme défier l'autorité et adopter un comportement agressif envers leurs pairs. De plus, Walklate (2003) mentionne que les comportements de ce type peuvent être la cause de la difficulté des personnes en situation de pauvreté à atteindre des objectifs valorisés socialement, les amenant à recourir à ces moyens pour y arriver. Au plan environnemental, les jeunes provenant de quartiers violents sont plus à risque de vivre des problèmes intériorisés et extériorisés, tels que la dissociation, des symptômes de stress post-traumatique, de la déviance, de la colère et de l'agression (Frey, Ruchkin, Martin et Schwab-Stone, 2009). Par ailleurs, lorsque les parents ou d'autres membres de l'entourage semblent favoriser l'utilisation de la violence, les adolescents seraient plus enclins à adopter des comportements agressifs. En effet, selon un processus de socialisation, les jeunes auront tendance à se conformer aux valeurs de la communauté dans laquelle ils évoluent et à y adhérer. Or, lorsque ces valeurs et ces normes impliquent un idéal de masculinité mettant l'accent sur l'agression comme expression de la ténacité, du courage et de l'indépendance, ces jeunes sont plus susceptibles d'adopter des conduites violentes (Bernburg et Thorlindsson, 2005).

Enfin, certains facteurs sont liés à la collaboration entre l'école et le milieu familial. À ce sujet, l'engagement parental est un facteur important à prendre en considération, lequel varie selon le niveau de difficulté du jeune en contexte scolaire, de son genre et de son âge (Deslandes, Leclerc et Doré-Côté, 2001; Marcotte, 2004). En effet, l'engagement du parent dans la vie scolaire de son enfant diminue tout au long du

développement de ce dernier, notamment lors de la transition entre l'école primaire et l'école secondaire. Il est aussi mentionné, dans les écrits scientifiques, que les échecs répétitifs et les troubles de comportement du jeune peuvent amener un détachement du processus éducationnel de la part des parents (Deslandes et Bertrand, 2004; Epstein, 2001; Pagé, 2012). De plus, il est démontré que les situations conflictuelles entre l'école et la famille concernent majoritairement les parents d'élèves qui manifestent des comportements agressifs en milieu scolaire (Cardin et al., 2016). Ainsi, les parents peuvent éprouver des niveaux de sensibilité différents vis-à-vis des difficultés vécues par leur jeune (Beaumont, 2011). Certains parents adoptent alors des conduites inappropriées ou inefficaces face à l'école (Sanders, 2008), lesquelles entravent la collaboration école-famille dans une situation de violence scolaire et, par conséquent, nuisent à la résolution du problème (Benbenishty et Astor, 2005). À ce sujet, une enquête québécoise démontre que 44,8 % des membres du personnel scolaire de niveau secondaire (n=2 446) affirment que certains parents ont causé des problèmes à l'école une à deux fois dans l'année scolaire (SÉVEQ, 2014). Plus spécifiquement, 16,3 % de ces répondants soulignent avoir été la cible d'insultes ou de propos blasphématoires de la part de parents, et ce, au moins une fois au cours de l'année scolaire (SÉVEQ, 2014). D'autres conduites inappropriées sont également observées, notamment des menaces, des messages injurieux par courriel et des agressions physiques (SÉVEQ, 2014).

1.4 Le rôle des intervenants en milieu scolaire

Dans le système d'éducation québécois, les milieux scolaires disposent d'une équipe de professionnels qui viennent collaborer avec les intervenants éducatifs au

soutien des jeunes (Gouvernement du Québec, 2000). Cette équipe est composée d'intervenants socioéducatifs tels que les psychoéducateurs et les travailleurs sociaux (Boulanger, Larose, Larivée, Minier, Couturier, Kalubi-Lukusa et Cusson, 2011). Ainsi, les intervenants du milieu scolaire sont des acteurs importants lorsque des actes de violence physique sont perpétrés par des adolescents. En effet, lors de tels événements, les intervenants doivent non seulement agir auprès du jeune, mais aussi auprès de ses parents, tout en collaborant avec d'autres acteurs du milieu scolaire. Dans leur rôle, les intervenants socioéducatifs soutiennent les jeunes qui présentent des problèmes de comportement et travaillent sur les déterminants psychologiques, sociaux ou de la santé afin de favoriser l'apprentissage du jeune (Boulanger et al., 2011). À cet effet, les différents membres de l'équipe-école harmonisent leurs interventions autour de cibles communes afin de faciliter une cohérence de la pratique éducative et socioéducative (Gouvernement du Québec, 2002, 2005). De ce fait, ces intervenants collaborent dans une équipe multidisciplinaire afin d'arrimer les actions respectives de chacun (Boulanger et al., 2011). Plus spécifiquement, le travailleur social se voit, en milieu scolaire, attribuer le rôle de soutien à la participation parentale (Boulanger et al., 2011). Dans son agir professionnel, le travailleur social – ou tout intervenant social en milieu scolaire – joue un rôle permettant de faciliter la participation parentale dans le milieu scolaire du jeune (Couturier, 2005).

Ainsi, l'attitude et la perception des intervenants vis-à-vis de l'implication parentale peuvent avoir une influence sur la présence des parents dans le processus

d'intervention (Beaupré et Tremblay, 1992; Hanson, 1992). Cette collaboration peut parfois être difficile, puisque le milieu scolaire implante une logique descendante (*top-down*), dans laquelle les directions et les enseignants détiennent un pouvoir, et où le droit de parole du parent est restreint (Boulangier et al., 2011). En effet, cette communication, souvent qualifiée d'unidirectionnelle, entre les parents et le milieu scolaire, ne permet pas une interaction réciproque et mutuelle (Christenson et Sheridan, 2001). Généralement, le contact des professionnels scolaires avec les parents se fait lorsque le jeune présente des difficultés, qu'elles soient scolaires ou sociales (Eldridge, 2001). Dans le cas des intervenants sociaux, cette collaboration est facilitée, puisque ces derniers ont pour rôle de travailler avec les différents acteurs sociaux de la vie du jeune et, dans certains cas, jouent un rôle de médiateurs dans la situation (Allen et Tracy, 2004; Drolet, Paquin et Soutyrine, 2006). Dans ce contexte, ils sont particulièrement concernés quant aux effets d'une communication collaborative avec les parents (Dupper, 2003), soucieux de recueillir leur point de vue dans les situations où ils sont appelés à intervenir (Drolet, Paquin et Soutyrine, 2006). Bien que la clientèle des intervenants sociaux soit principalement les jeunes en milieu scolaire, il arrive qu'ils soient informés des conditions de vie de leurs parents et, de ce fait, qu'ils puissent se prononcer en leur nom, voire contribuer à défendre leurs droits (Dupper, 2003).

1.5 La pertinence sociale et scientifique du mémoire

En raison de l'importance d'une bonne collaboration entre le milieu scolaire et les parents dans une situation de violence physique, le présent mémoire vise à connaître le point de vue des intervenants relativement aux interventions réalisées auprès des

parents lorsque leur adolescent commet un acte de violence physique en milieu scolaire. En effet, afin de faciliter la collaboration école-famille, il semble important de décrire les interventions réalisées en milieu scolaire à la suite d'un acte de violence physique, de même que le rôle des différents acteurs impliqués. Ce sujet apparaît particulièrement pertinent, car il permet de développer des connaissances scientifiques et de mieux connaître la réalité des intervenants en milieu scolaire, tout en documentant leur point de vue sur l'implication parentale en contexte de violence physique. De plus, cette étude permet de répondre à la demande de favoriser les approches sociales et environnementales pour comprendre et prévenir la violence dans la population (American Public Health Association Governing Council, 2000). La réalisation de cette étude dans le domaine du travail social permet également de privilégier une vision globale des différents environnements qui peuvent influencer la violence physique en milieu scolaire. Finalement, une connaissance plus approfondie du point de vue des intervenants dans cette situation pourra permettre une amélioration des interventions mises en place, en tenant compte des éléments favorisant la collaboration école-famille.

CHAPITRE 2 : RECENSION DES ÉCRITS

Ce chapitre présente, en premier lieu, la définition de la violence en milieu scolaire et, plus spécifiquement, celle de la violence physique. Par la suite, les études portant sur les réactions et les sentiments des parents par rapport aux interventions réalisées par l'école, de même que celles portant plus spécifiquement sur les interventions mises en place à la suite d'un acte de violence physique en milieu scolaire, sont recensées. Parallèlement à ces thèmes, les facteurs qui favorisent et qui entravent la collaboration entre les parents et le milieu scolaire dans les situations de violence physique sont abordés. Enfin, les limites des recherches actuelles sont présentées.

2.1 La définition de la violence en milieu scolaire

Selon une approche sociologique, la violence est un concept relatif, influencé par différents codes sociaux, judiciaires et politiques, selon l'époque et les contextes influents (Beaulieu, 2005; Debarbieux, 1996). Selon l'Organisation mondiale de la Santé (2002), la violence peut être définie comme étant :

La menace ou l'utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir contre soi-même, contre autrui ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, un décès, des dommages psychologiques, un mal développement ou des privations. (p. 29)

La violence est donc un problème multifactoriel, pouvant être individuel ou collectif, se présentant sous diverses formes et entraînant des conséquences sur plusieurs aspects de la vie. Le concept de violence englobe ainsi l'ensemble des actes physiques,

psychologiques et verbaux contre un autre individu dans le but de lui faire du tort (Beaulieu, 2007; Desbarbieux, 1996).

Plus spécifiquement, dans la Loi sur l'instruction publique, la violence scolaire est définie comme étant :

Toute manifestation de force, de forme verbale, écrite, physique, psychologique ou sexuelle, exercée intentionnellement contre une personne, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse, de la léser, de la blesser ou de l'opprimer en s'attaquant à son intégrité ou à son bien-être psychologique ou physique, à ses droits ou à ses biens.
(p. 1)

Ainsi, la violence scolaire décrit les comportements agressifs et violents qui sont perpétrés au sein d'un établissement scolaire (Furlong et Morrison, 2000) et qui affectent négativement la qualité de vie des adolescents (Higuita-Gutiérrez et Cardona-Arias, 2016). Cette violence représente une menace pour le bien-être général des jeunes qui en sont victimes, des agresseurs, mais aussi pour leur entourage, soit l'école, le personnel scolaire et la famille. La violence scolaire porte atteinte au droit des enfants à l'éducation et affecte négativement leur développement (Lester, Lawrence et Ward, 2017).

La violence physique qu'il est possible de retrouver en milieu scolaire peut, quant à elle, prendre différentes formes et appellations selon le contexte dans lequel elle se déroule. Elle se manifeste, notamment, sous forme de conflits, d'accrochages ou de bagarres entre les élèves ou avec le personnel enseignant (Garcia, 2010). Ces attaques physiques ou bagarres en milieu scolaire correspondent au fait de « toucher ou frapper

réellement ou intentionnellement une autre personne contre sa volonté, ou lui causer des lésions corporelles intentionnelles » (Miller et Chandler, 2003, p. 47). La violence physique réfère donc à l'utilisation d'une force brutale visant à porter atteinte à l'intégrité physique de l'individu envers qui l'acte violent est dirigé, et ce, contre sa volonté. Elle se caractérise par toute contrainte physique d'une personne sur une autre ou tout sévice corporel perpétré dans le but de contrôler une autre personne (Girard, Laliberté et Dompierre, 2002; Lavoie, 2000; LeBlanc, 1990). Ainsi, la violence porte atteinte à la mission éducative et au climat de respect de l'école, en plus de compromettre l'intention de l'école d'être exempte d'agression. Elle réfère aussi au non-respect des règles scolaires et sociales, qui régulent les interactions entre les membres d'une communauté (Beaulieu, 2007; Center for the Prevention of School Violence, 2002).

2.2 Les réactions et les sentiments des parents à la suite d'un acte de violence physique commis par leur jeune

Les parents réagissent et vivent différents sentiments lorsque leur adolescent commet des actes problématiques, comme la violence physique (Jang et Smith, 1997; Rueter et Conger, 1998). L'étude d'Ambert et Gagnon (1996) sur les effets de la délinquance juvénile chez 116 parents d'adolescents révèle d'ailleurs qu'ils sont majoritairement affectés de façon négative par le délit commis par leur jeune. Dans le même sens, certains auteurs soulignent que le dévoilement d'un acte de violence perpétré par un jeune est généralement vécu de façon négative par ses parents, entraînant des réactions et des sentiments caractérisés par le choc, le déni, la tristesse, la confusion,

la gêne, le blâme de soi, la culpabilité et la colère (Duane, Carr, Cherry, McGrath et O'Shea, 2002; Rivard-Hamel, 2010).

Plus spécifiquement, dans une étude qualitative portant sur le vécu de parents (n=5) d'adolescents ayant fait preuve d'un comportement sexuel abusif, Rivard-Hamel (2010) compare les réactions et les sentiments de ces derniers à un processus de crise. Ainsi, dès l'annonce de l'acte commis par le jeune, les parents vivent un choc, faisant place à une gamme de sentiments et de réactions négatives. Selon Ambert et Gagnon (1995), plusieurs parents rapportent alors des sentiments de culpabilité et de honte, tout en se disant fortement préoccupés au sujet de l'avenir de leur jeune. Ces sentiments de honte et de culpabilité peuvent entraîner, chez certains parents, une réaction de déni par rapport à l'acte commis par leur jeune ou encore concernant sa responsabilité dans les événements qui lui sont reprochés (Smith et Trepper, 1992). Une fois la phase de choc passée, les parents traversent ensuite une étape d'incompréhension de la situation, caractérisée par une multitude de questionnements. Finalement, la plupart des parents se résignent face à la situation et acceptent l'acte commis par leur jeune (Rivard-Hamel, 2010).

Bien que les réactions et les sentiments associés au dévoilement des actes délictueux soient abordés dans quelques études (Ambert et Gagnon, 1995; Jang et Smith, 1997; Rivard-Hamel, 2010; Rueter et Conger, 1998; Smith et Trepper, 1992), ceux-ci varient en fonction de plusieurs facteurs tels que le sexe du parent, les méthodes

éducatives qu'ils privilégient, la gravité, la répétition ou la nature de l'acte posé, ainsi que les réactions de l'entourage. D'une part, les réactions et les sentiments que l'acte entraîne peuvent être influencés par le sexe du parent. En effet, certaines études démontrent que, de façon générale, les mères seraient davantage affectées négativement par les actes délictueux de leur garçon comparativement aux pères (Ambert et Gagnon, 1996; Brasher, 2010). Selon Ambert et Gagnon (1996), cette différence peut s'expliquer par le fait que les mères sont majoritairement les premières informées et à intervenir face à l'acte commis par leur jeune. D'autre part, certains auteurs soulignent que les méthodes éducatives privilégiées par le parent peuvent également jouer un rôle dans les réactions de ce dernier face au dévoilement du comportement violent (Brasher, 2010). Ainsi, les réactions du parent sont plus positives et adaptées lorsqu'il utilise des méthodes appropriées pour contrôler les comportements de son adolescent, telles qu'une communication fonctionnelle et un suivi parental efficace, ce qui favorise les interactions familiales saines et la stabilité au sein de la famille (Brasher, 2010; Goldberg et Goldberg, 2008). Finalement, la perception de l'entourage est un élément qui module aussi le processus réactionnel et émotionnel du vécu parental (Rivard-Hamel, 2010). Certes, le sentiment d'être jugé ou non par son entourage contribue aux réactions des parents lors du dévoilement des actes de violence commis par leur jeune. Certains parents, qui ont alors le sentiment d'être blâmés par leurs proches ou qui ont peur de l'être, peuvent donc minimiser, voire cacher les actes délictueux posés par leur enfant, ce qui contribue à leur isolement (Ambert et Gagnon, 1995).

2.3 Les interventions réalisées en milieu scolaire à la suite d'un acte de violence physique commis par un adolescent

Depuis la mise en œuvre d'une politique de « tolérance zéro », adoptée en 1994 par le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1994), il n'est pas rare que les écoles optent pour la suspension ou l'expulsion lorsqu'un élève commet un acte de violence physique en milieu scolaire. En effet, cette politique oblige tous les milieux scolaires à se doter d'un code de conduite prévoyant les conséquences relatives aux comportements violents des jeunes (Paquin et Drolet, 2004). En situation de violence physique, l'école se doit donc d'intervenir afin de protéger l'ensemble des acteurs de l'établissement scolaire. Pour ce faire, la direction de l'école doit agir face à la situation par la mise en place de mesures disciplinaires. Parmi ces méthodes, la suspension et l'expulsion sont souvent les interventions privilégiées en situation de violence physique entre élèves.

D'une part, la suspension est une mesure disciplinaire qui consiste à interdire, de façon temporaire, l'accès aux cours ou à l'école (Commission scolaire de l'Énergie, 2015). Cette suspension peut être interne, soit dans l'établissement scolaire, ou externe, c'est-à-dire au domicile du jeune. La direction de l'école peut suspendre un élève pour mettre fin à un acte de violence ou pour le contraindre à respecter le code de conduite de l'école. La durée de cette suspension est évaluée en fonction de l'intérêt du jeune, de la gravité de son acte et des mesures prises antérieurement (Assemblée nationale, 2012). Lors de cette décision, les parents sont informés du motif qui justifie la suspension, des mesures d'accompagnement, des mesures afin de remédier à la situation ainsi que de la

réinsertion de l'élève. Dans le cas d'une récidive à la suite d'une suspension, les parents sont informés des risques de devoir inscrire le jeune dans une autre école ou du risque d'expulsion des écoles de la commission scolaire (Assemblée nationale, 2012). D'autre part, l'expulsion est une mesure qui est prise par le Conseil des commissaires et qui consiste à expulser le jeune de l'école ou de la commission scolaire, et ce, pour l'année scolaire en cours. Le choix des interventions est mesuré par des normes de gravité préétablies par les écoles, qui correspondent à celles du *Conflict Tactics Scale* (Strauss et Gelles, 1990). Cette échelle permet de catégoriser les actes selon le type de violence, qu'elle soit verbale ou physique, ainsi que mineure ou grave. Dans cette perspective, un comportement de violence physique entraîne majoritairement une suspension externe du jeune de son milieu scolaire (Dupper et Bosch, 1996). Cette suspension peut être d'une durée de vingt jours ouvrables au cours d'une même année scolaire et le renvoi de l'école, partiel ou complet, s'envisage lorsqu'il n'y a pas de changement observé chez le jeune à la suite de la suspension (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1994; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2000).

Bien que la suspension et l'expulsion soient souvent utilisées pour intervenir auprès d'un jeune qui adopte des comportements violents en milieu scolaire, ces méthodes d'intervention demeurent controversées. Ainsi, plusieurs études soulignent que ces méthodes ne démontrent pas d'amélioration dans le comportement des élèves, le climat scolaire ou la sécurité à l'école (Gladden, 2002; Michail, 2011; Ryan et Zoldy, 2011; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers et Sugai, 2008). Par ailleurs, certaines

recherches se sont intéressées au point de vue des intervenants scolaires par rapport à ces mesures et révèlent que ces derniers sont d'avis que le jeune doit avant tout prendre connaissance des conséquences négatives de son acte sur la victime. Cette prise de conscience permet au jeune de mieux accepter la mesure prise et de l'impliquer dans le changement de son comportement (Sena, 2008). Les intervenants privilégient donc des mesures qui permettent au jeune de réaliser cette prise de conscience, notamment par la médiation avec la victime. À cet égard, Umbreit et Kalanj (1994) affirment qu'il existe un taux de satisfaction mutuelle important après une médiation entre la victime et l'agresseur. Certains auteurs constatent notamment une réduction de la peur chez la victime ainsi qu'une diminution des comportements négatifs chez l'agresseur (Sena, 2008; Umbreit et Kalanj, 1994).

Par ailleurs, plusieurs études menées auprès des parents relèvent leur insatisfaction par rapport à la suspension scolaire externe (Mellard et Seybert, 1996; Paquin et Drolet, 2004). À titre d'exemple, l'étude de Paquin et Drolet (2004), portant sur la perception des parents (n=60) relativement à la problématique de la suspension scolaire externe dans un contexte de comportements violents chez les enfants en Ontario, a révélé qu'ils étaient majoritairement (65 %) en désaccord avec l'application de cette mesure. Selon ces parents, la suspension externe n'aurait pas un effet dissuasif, mais serait plutôt perçue positivement par certains jeunes, qui considèrent avoir une journée de congé à la maison, sans travaux scolaires à réaliser (Paquin et Drolet, 2004). D'autres répondants abordent l'effet pervers de cette mesure, qui encourage la récurrence et

l'amplification de comportements violents chez les jeunes (Paquin et Drolet, 2004). Dans le même ordre d'idées, les parents soulignent le fait que la suspension externe engendre surtout des effets pour eux-mêmes, et non pour leur jeune, comme la modification de leur horaire déjà chargé et l'obligation de s'absenter du travail. Dans un tel contexte, cette mesure est considérée comme un transfert des responsabilités de l'établissement scolaire vers le milieu familial et serait, du point de vue de nombreux parents, davantage profitable au milieu scolaire (Paquin et Drolet, 2004). Mellard et Seybert (1996) révèlent, quant à eux, que les parents interrogés (n=34) dans leur étude sont d'avis que l'utilisation de la suspension externe devrait être réservée à la minorité d'élèves aux prises avec une problématique de comportements violents. Dans le même sens, Drolet, Paquin et Soutyrine (2006) affirment que les mesures doivent être adaptées à chacun des jeunes, en fonction de leur tempérament et de leur personnalité. Bref, même si la suspension scolaire externe est une intervention encadrée par des lois, des règlements et des politiques, plusieurs parents s'interrogent sur son efficacité (Paquin et Drolet, 2004).

Bien que la suspension externe soit contestée par de nombreux parents, certains prônent son utilisation puisque, selon eux, l'ordre et les droits de la majorité des élèves se doivent d'être protégés (Paquin et Drolet, 2004). Selon ces parents, la suspension permet à l'enseignant, aux jeunes de la classe et à l'élève violent d'apaiser temporairement les tensions, tout en faisant en sorte que la majorité des jeunes puissent recevoir un enseignement de qualité (Garibaldi, Blanchard et Brooks, 1996). Ce constat

ressort également de quelques études, qui démontrent que les comportements violents de certains jeunes ont une influence négative sur les relations interpersonnelles, nuisent au climat d'apprentissage et augmentent le niveau de stress du personnel scolaire (Imich, 1994; Lauwrence et Hayden, 1995). En outre, les parents favorables à la suspension externe considèrent également que cette mesure permet de contribuer à la responsabilisation de leur jeune face aux conséquences de ses actes. Ainsi, la suspension scolaire externe peut être perçue comme un élément déclencheur du processus de résolution de problème chez les jeunes présentant des comportements violents.

Compte tenu des limites qu'ils associent à la suspension externe, certains parents interrogés dans l'étude de Paquin et Drolet (2004) jugent que la suspension interne pourrait être une solution envisageable, alors que d'autres encouragent plutôt l'application de mesures positives, notamment la revalorisation par une tâche. En effet, certains parents affirment que le fait de donner une tâche qui aide le jeune à se sentir revalorisé pourrait agir comme une source de motivation pour ce dernier. En ce sens, les parents de l'étude de Drolet, Paquin et Soutyrine (2006) mentionnent apprécier les enseignants qui adaptent leurs interventions aux jeunes et qui utilisent des mécanismes de renforcement positif pour les soutenir, tels que les encouragements. De plus, certains parents apprécient quand le directeur individualise le processus par l'énonciation claire des règlements du milieu scolaire, en plus d'appliquer le code de conduite de l'école de manière souple permettant un renforcement positif (Drolet, Paquin et Soutyrine, 2006). De leur côté, certains parents estiment qu'un meilleur système de gradation des mesures

disciplinaires devrait être proposé afin que des solutions soient envisagées avant l'imposition de la suspension externe. En ce sens, les parents ne négligent pas les impacts négatifs et dommageables non seulement sur le plan des apprentissages de leur jeune, mais aussi en ce qui concerne sa socialisation (Paquin et Drolet, 2004). Dans le choix de la mesure, il importe donc de ne pas compromettre le développement scolaire et social des jeunes qui adoptent des comportements violents à l'école (Berkowitz, 1993; Conseil canadien de développement social, 2001).

Au-delà du point de vue des parents en ce qui concerne les mesures utilisées en milieu scolaire lors d'un acte de violence physique, certaines études soulignent que d'autres facteurs semblent liés à l'adhésion des parents aux interventions proposées par le milieu scolaire (Drolet, Paquin et Soutyrine, 2006; Paquet et Drolet, 2004). Ainsi, un obstacle à l'adhésion des parents semble lié au fait de ne pas avoir été consultés avant que l'école prenne la décision de suspendre leur jeune ou, lorsque les parents ont été consultés, ils mentionnent que l'école a simplement ignoré leur désaccord avec cette décision, sans tenir compte de leur opinion parentale (Drolet, Paquin et Soutyrine, 2006). Ce manque de considération envers les parents les amène à vivre un sentiment d'impuissance et d'incompréhension, qui génère une réaction de résistance (Drolet, Paquin et Soutyrine, 2006; Paquin et Drolet, 2004).

Dans un autre ordre d'idées, le type de collaboration du parent avec l'école peut aussi avoir une influence sur ses réactions et ses sentiments à la suite des interventions

mises en place. Cette collaboration peut être volontaire ou passive (Christenson et Sheridan, 2001). Dans le cas d'une collaboration volontaire, les parents considèrent prendre part aux décisions qui touchent leur jeune (Dupper, 2003). À l'inverse, la collaboration passive correspond à une non-collaboration ou à une passivité de la part des parents (Christenson et Sheridan, 2001). Ces parents ont des doutes quant à leur influence dans l'école et ne se sentent pas impliqués dans les grandes décisions qui affectent leur jeune (Dupper, 2003). Chez ce type de parents, la principale plainte vise les mesures correctives prises par le milieu scolaire, telles que la suspension temporaire, l'expulsion permanente, le transfert dans une classe d'éducation spécialisée et la pression exercée sur eux pour qu'ils aient recours à la médication dans le cas d'un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (Drolet, Paquin et Soutyrine, 2006). Par ailleurs, ils considèrent qu'il existe une asymétrie de pouvoir qui favorise l'école au détriment du rôle parental, venant ainsi faire obstacle à leur collaboration avec le milieu scolaire.

Enfin, certaines caractéristiques sociodémographiques seraient aussi liées à l'adhésion ou non des parents par rapport aux mesures proposées par le milieu scolaire. En effet, les parents avec un faible niveau d'éducation et qui vivent dans une situation de pauvreté affirment vivre régulièrement un sentiment d'inaptitude face à l'école. De leur côté, les parents de la classe moyenne sont conscients de l'importance de soutenir leurs enfants, tout en se permettant d'être davantage critiques à l'égard du système éducatif (De Singly, 2000).

2.4 Les facteurs qui favorisent ou qui entravent la collaboration entre les parents et le milieu scolaire

La collaboration école-famille peut prévenir et même atténuer les conséquences de la violence à l'école par la création d'un climat scolaire positif et par la diminution des risques de victimisation dans l'établissement (Fan et Chen, 2001). À cet égard, l'ampleur des désaccords entre le personnel scolaire et les parents semble augmenter selon le nombre et l'importance des difficultés vécues par l'enfant, et ce, en raison des perceptions et des attentes qui sont différentes dans chacun de ces milieux (Christenson et Sheridan, 2001). Ainsi, les politiques ministérielles qui visent à prévenir la violence scolaire recommandent aux écoles de travailler en collaboration avec les parents pour mieux prévenir et gérer les problèmes liés à la violence en milieu éducatif (Beaumont, 2011). Les écrits scientifiques démontrent d'ailleurs que la participation des parents à la vie scolaire des jeunes a des effets bénéfiques sur les différents acteurs en jeu (Roberge et Beaudoin, 2016). Pour ce faire, il existe des facteurs qui favorisent la collaboration entre les parents et le milieu scolaire, alors que d'autres y font plutôt obstacle.

La participation des parents en milieu scolaire englobe le fait de s'informer, de connaître la composition de l'école et des programmes qui y sont suivis, de prendre part aux décisions concernant le milieu scolaire, ainsi que de collaborer activement à la réalisation d'objectifs (Deslandes et Royer, 1994; Paquin et Drolet, 2000). Les relations positives entre le personnel scolaire et les parents permettent une meilleure cohérence entre les pratiques éducatives utilisées à l'école et celles utilisées à la maison (Eptein, 2001). Ainsi, pour que la relation entre les parents et le milieu scolaire soit considérée

comme collaborative, elle doit être prioritaire, flexible, proactive, marquée par la confiance et elle doit considérer les parents comme des partenaires dans la réussite des élèves (Christenson et Sheridan, 2001).

Dans le même sens, Cowan, Swearer, Napolitano et Sheridan (2004) mentionnent que la collaboration est influencée par les interactions entre divers contextes et systèmes. Ainsi, il peut s'agir de facteurs directement liés à la pédagogie en classe, aux attitudes et aux comportements des différents acteurs du milieu scolaire, à la culture, ainsi qu'à l'ensemble des lois de notre système éducatif. Dans une étude sur le point de vue des parents (n=7) au sujet des facteurs qui favorisent la collaboration école-famille, Roy (2014) identifie différents facteurs qui, selon lui, sont essentiels à cette collaboration. Ainsi, les informations reçues par les parents, ainsi que leur intérêt et leur possibilité de s'impliquer dans la prise de décision sont des facteurs qui encouragent l'implication des parents dans la vie scolaire de leurs jeunes. De plus, les parents interrogés dans cette étude soulignent que la communication efficace et quotidienne avec le milieu scolaire, le bon lien de confiance avec le personnel de l'école, ainsi que l'attitude positive des enseignants constituent des facteurs de collaboration importants à leurs yeux. En ce qui a trait aux facteurs qui entravent la collaboration école-famille, les conflits liés aux relations de pouvoir sont identifiés dans les études. Effectivement, certains auteurs soulignent que les membres du personnel scolaire et les parents des élèves doivent négocier ensemble dans l'intérêt commun des jeunes (Keyes, 2005; Wilson Cooper et Christie, 2005). Selon Claes et Comeau (1996), ces acteurs tendent, chacun de leur côté,

à associer la responsabilité d'une difficulté ou d'un échec à l'autre parti. Ces auteurs mentionnent également que le parent délaisse parfois ses responsabilités parentales à l'école, amenant ainsi des difficultés entre le milieu familial et le milieu scolaire à s'accorder au sujet de leurs rôles éducatifs respectifs (Claes et Comeau, 1996). Certains membres du personnel scolaire peuvent percevoir ce transfert des responsabilités vers le milieu scolaire comme une compensation aux manques parentaux (Roy, 2014). Alors que certains membres du personnel scolaire mentionnent parfois leur volonté que les parents s'impliquent davantage à l'école, d'autres les trouvent trop présents dans ce milieu (Roy, 2014). Les caractéristiques des parents, notamment en ce qui concerne leur personnalité, leurs conditions de vie et la nature de leur réseau social, peuvent alors influencer la collaboration école-famille, en diminuant le respect mutuel et la confiance entre l'école et les parents (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006). En outre, selon Larivée (2011), les attentes multiples des différents acteurs ainsi que les différentes définitions de la collaboration et de l'implication du parent en milieu scolaire sont des obstacles importants à considérer (Larivée, 2011). En effet, selon les différentes caractéristiques mentionnées ci-haut, il peut y avoir une divergence dans l'interprétation de ce concept.

2.5 Les limites des recherches actuelles

À la lumière de ce qui précède, il est possible de reconnaître certaines limites en ce qui concerne les études portant sur la violence physique en milieu scolaire. D'abord, bien que plusieurs études s'intéressent au phénomène de la violence scolaire, celles-ci portent majoritairement sur les élèves d'écoles primaires, en soulignant la nécessité d'intervenir précocement afin de prévenir l'agressivité et la violence chez les jeunes

(Terrisse, 2000). Les situations de violence physique chez les adolescents qui fréquentent une école secondaire demeurent donc moins documentées, alors qu'elles sont susceptibles d'être vécues différemment par ces jeunes, leurs parents et les acteurs du milieu scolaire. En plus de se concentrer sur les écoles primaires, les recherches réalisées à ce jour documentent surtout le vécu des victimes d'actes de violence plutôt que celui des agresseurs et de leurs proches (Bowen et Desbiens, 2004). De ce fait, les victimes de violence à l'école primaire se retrouvent au cœur des recherches menées sur le phénomène de la violence scolaire.

Dans un tel contexte, le présent mémoire permet de combler certaines limites identifiées dans les recherches actuellement disponibles, et ce, en s'intéressant au point de vue des intervenants scolaires sur les actes de violence physique commis par des adolescents, tout en accordant une attention particulière à l'implication des parents dans ces situations.

CHAPITRE 3 : CADRE DE RÉFÉRENCE

Afin de répondre adéquatement aux objectifs de ce mémoire, deux modèles théoriques sont privilégiés. Dans un premier temps, la typologie de l'implication parentale d'Epstein (1995) permet de mieux comprendre le point de vue des intervenants au sujet du rôle et de la place des parents dans les situations où leur enfant a commis un acte de violence physique en milieu scolaire. Ensuite, le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979) est utilisé afin de documenter le point de vue des intervenants sur les réactions et les sentiments des parents qui sont confrontés à une telle situation, tout en mettant en relief les facteurs qui facilitent ou qui entravent la collaboration école-famille dans une telle situation.

3.1 La typologie de l'implication parentale d'Epstein

La typologie de l'implication parentale d'Epstein (1992) regroupe les pratiques de participation parentale en six catégories, indiquant comment les écoles peuvent venir en aide aux familles dans leur implication sur le plan scolaire. Cette typologie en tant que cadre de référence est celle qui se prête le mieux à l'objectif de recherche qui vise à recueillir le point de vue des intervenants relativement aux interventions réalisées auprès des parents lorsque leur adolescent commet un acte de violence physique en milieu scolaire.

Le premier type d'implication parentale identifié dans cette typologie fait référence aux compétences éducatives des parents (*parenting*). Dans un tel contexte,

l'école aide les familles à développer leurs aptitudes parentales et leur offre du soutien, tout en les outillant afin qu'elles comprennent mieux le développement de leur jeune et qu'elles soient en mesure de mettre en place les conditions environnementales nécessaires et favorables à sa scolarisation et à sa socialisation (Domingues, 2014; Epstein, 1995; Paquin et Drolet, 2000). Ainsi, dans ce mémoire, il est pertinent de recueillir le point de vue des intervenants sur la façon dont ils accompagnent et outillent les parents en regard de la situation de violence physique.

Le deuxième type correspond à la communication entre l'école et les parents (*communicating*). Cette communication est dite régulière, bidirectionnelle et significative, et se base sur la confiance et le soutien mutuels. En d'autres termes, l'école communique avec les familles diverses informations sur les programmes, les progrès ou tout autre sujet relié à la scolarité du jeune. Dans certaines situations, ce type d'implication permet de mettre en place un processus de résolution de problèmes (Domingues, 2014; Epstein, 1995; Paquin et Drolet, 2000). Dans une situation de violence physique en milieu scolaire, il est donc pertinent de décrire, du point de vue des intervenants scolaires, la communication entre les acteurs, afin de voir dans quelle mesure cette dernière peut être qualifiée de bidirectionnelle.

Le troisième type d'implication fait référence aux activités de bénévolat (*volunteering*). Ainsi, l'école favorise la participation des parents à différentes activités scolaires, et ce, dans un cadre de bénévolat. Cette participation, qui requiert l'aide et le

soutien des parents, est généralement désirée par le milieu scolaire (Domingues, 2014; Epstein, 1995; Paquin et Drolet, 2000). En ce sens, dans le présent mémoire, l'implication des parents dans les activités liées à la violence et à l'intimidation en milieu scolaire est décrite, notamment en ce qui concerne leur prévention.

Le quatrième type d'implication correspond à l'apprentissage à la maison (*learning at home*). À travers ce type d'implication, le parent joue un rôle important à la maison, qui se traduit par son engagement à compléter le rôle de l'enseignant. Ce rôle ne se limite pas aux devoirs et aux leçons, mais touche l'ensemble des activités reliées au milieu scolaire (Domingues, 2014; Epstein, 1995; Paquin et Drolet, 2000). Ainsi, le point de vue des intervenants scolaires sur le rôle que le parent peut jouer à la maison afin de compléter les mesures prises à l'école à la suite d'un acte de violence physique est exploré dans la présente étude.

Le cinquième type d'implication correspond à la prise de décision commune (*decision-making and advocacy*). L'école inclut les parents dans la prise de décisions d'ordre scolaire, les considérant ainsi comme des partenaires à part entière dans le processus. Ce type d'implication peut être plus large et encourager la participation du parent aux décisions de l'institution scolaire par le biais de comités ou du conseil d'établissement (Domingues, 2014; Epstein, 1995; Paquin et Drolet, 2000). Dans une situation de violence physique, il s'agit donc de documenter, par exemple, dans quelle

mesure l'école et les parents travaillent ensemble afin de déterminer la sanction du jeune.

Enfin, le sixième type d'implication correspond à la collaboration avec la communauté (*collaborating with community*). Par ce type d'implication, l'école vise à être présente dans la communauté par le partage de ses ressources. L'école assure aussi une bonne coordination des échanges et de la collaboration entre elle et les organismes communautaires. Ces échanges sont favorables à l'amélioration des programmes scolaires, des pratiques parentales, ainsi que du développement et de l'apprentissage des jeunes. De ce fait, l'implication de l'école comme faisant partie intégrante de la communauté est bénéfique non seulement auprès des parents, mais aussi auprès du jeune (Domingues, 2014; Epstein, 1995; Paquin et Drolet, 2000). Dans un contexte de violence physique, l'école peut donc diriger les parents vers les ressources d'un organisme susceptible de répondre à leurs besoins.

3.2 Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner

Dans le cadre de cette étude réalisée auprès d'intervenants œuvrant auprès de parents d'un adolescent ayant commis un acte de violence physique en milieu scolaire, le modèle bioécologique permet d'étudier les interactions entre les individus et leurs environnements immédiats et éloignés (Carignan, 2011; Guay, 1987). Par conséquent, l'une des contributions de l'approche bioécologique est sa considération non seulement de l'environnement immédiat de l'individu, mais aussi de son environnement éloigné dans l'étude de son comportement. De ce fait, l'environnement réfère à la famille et à

l'entourage immédiat, mais aussi aux conditions de vie, aux normes, aux institutions, aux valeurs et aux croyances d'une société donnée (Drapeau, 2008). Ainsi, ce modèle permet un cadre d'analyse dans l'étude et la compréhension de l'individu, de ses réseaux et des systèmes complexes avec lesquels il interagit (Conyne et Cook, 2004). De ce fait, pour mieux comprendre le sujet de cette étude, il faut tenir compte des caractéristiques personnelles des jeunes et des parents, mais aussi prendre en considération l'environnement dans lequel ils évoluent, car ces systèmes ont une influence mutuelle qui se transforme dans le temps (Drapeau, 2008). L'utilisation du modèle bioécologique dans cette étude trouve aussi sa pertinence dans l'idée que, selon Bronfenbrenner (1979), la famille est le premier et le plus efficace agent de développement du jeune, de telle sorte que le développement de l'individu y est étroitement lié et, ainsi, ce dernier ne peut être étudié séparément de son réseau social (Cairns et Cairns, 1995).

Plusieurs concepts sous-tendent le modèle bioécologique de Bronfenbrenner. Parmi ceux-ci, quatre sont à la base de cette approche, soit le processus, la personne, le contexte et le temps (Carignan, 2011).

Le processus est le premier mécanisme du développement humain influencé par les caractéristiques individuelles, les expériences de vie, l'environnement immédiat et éloigné dans lequel l'individu évolue et le temps dans lequel le processus a lieu (Carignan, 2011). Ainsi, lors des différents cycles de vie, le développement d'un individu se fait par un processus dit d'interaction réciproque. Cette interaction peut alors

se produire entre un organisme et des personnes, des objets et des symboles de l'environnement immédiat, et ce, sur une base régulière et sur une longue période (Bronfenbrenner et Morris, 2006; Carignan, 2011). Selon Bronfenbrenner et Morris (2006), la forme, le pouvoir, le contenu et la direction de ces processus dits proximaux seront modifiés par les caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel ils ont lieu.

Le deuxième concept correspond à la personne qui se trouve productrice et produit de son développement (Lerner, 2005; Greene, 2008). En effet, le développement d'une personne se fera par sa participation à une activité qui trouve sa signification dans sa production régulière et sur une période suffisante pour augmenter en complexité, et ce, en contiguïté avec l'évolution de la personne. Par ailleurs, ce développement trouve sa réciprocité dans les échanges entre l'individu et son environnement, sans se limiter aux interactions entre individus, mais en prenant aussi conscience des interactions avec des objets et des symboles. De ce fait, les capacités développementales des individus augmenteront tout au long de leur développement personnel, permettant ainsi aux processus d'être significatifs par leur élaboration et leur complexité (Bronfenbrenner et Morris, 2006).

Le troisième concept est le contexte, qui correspond à l'ensemble des personnes, leurs interactions et leurs transactions, évoluant dans un milieu socialement défini et géographiquement construit (Germain et Gitterman, 1995), représenté sous forme de

sous-systèmes. C'est par l'étude de ces sous-systèmes de l'environnement de l'individu que le modèle bioécologique étudie les comportements. Bronfenbrenner (1979) les définit comme étant : l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème. Dans le présent mémoire, le jeune ayant adopté des comportements violents est situé au centre du modèle, puisque c'est lui qui se situe au cœur du problème et des interventions à mettre de l'avant afin d'y remédier.

L'ontosystème est l'ensemble des caractéristiques, des états, des compétences, des habiletés et des déficits innés ou acquis de la personne (Bouchard, 1987; Bouchard, Tessier, Fraser, et Laganière., 1996; Bronfenbrenner et Morris, 2006). Dans cette étude, l'ontosystème réfère au vécu personnel du jeune ayant commis l'acte de violence physique et, plus spécifiquement, à ses compétences personnelles, sociales et scolaires, ses habiletés, ses qualités ou ses forces, ainsi que ses déficits. Les caractéristiques du jeune sont susceptibles d'influencer les réactions et les sentiments vécus par ses parents, de même que les interventions privilégiées en milieu scolaire à la suite de l'acte de violence perpétré. Par exemple, si le jeune a un tempérament colérique ou agressif, ses parents seront probablement moins étonnés d'être contactés à la suite d'un comportement violent. Les interventions privilégiées en milieu scolaire risquent également d'être différentes en fonction des forces et des déficits du jeune.

Le microsystème correspond aux milieux de vie immédiats dans lesquels l'individu joue un rôle actif, qui se caractérisent par un schéma d'activités, de rôles et de

relations interpersonnelles (Drapeau, 2008). Il sera ici question de la maison, de la famille, de l'école, des proches, des services et des ressources du milieu. Ce sous-système tient compte des caractéristiques des individus présents dans ces milieux ainsi que de l'interaction avec des objets et des symboles (Carignan, 2011; Drapeau, 2008). Certains risques touchent ce sous-système, notamment en lien avec le nombre de personnes le composant, l'ouverture ou la fermeture relativement à l'extérieur, les ressources matérielles disponibles, la qualité des relations interpersonnelles, les relations de pouvoir et les caractéristiques propres à chacune des personnes qui le compose (Drapeau, 2008). Ainsi, les parents, les pairs, l'école, les ressources financières et l'entourage peuvent favoriser ou entraver l'adoption de comportements violents chez les jeunes, tout en influençant les réactions de leurs parents et les interventions privilégiées par le milieu scolaire.

Le mésosystème est l'ensemble des interrelations entre les microsystèmes faisant ainsi le lien entre leurs différents éléments. Ce sous-système n'est pas tangible, mais représente plutôt l'influence réciproque des milieux de vie de l'individu incluant l'ensemble des liens, des relations et des activités entre ces derniers qui influencent directement ou indirectement la vie de l'individu (Carignan, 2011; Drapeau, 2008). Par conséquent, la richesse du mésosystème dans le développement humain s'évalue par le nombre et la qualité des liens entre les microsystèmes (Garbarino et Eckenrode, 1997). Dans cette étude, les liens entre les parents et l'école peuvent avoir un impact sur les

interactions du jeune avec ses pairs à l'école et correspondent au mésosystème (Drapeau, 2008).

Quant à l'exosystème, il correspond aux milieux, aux endroits, aux lieux ou aux instances qui n'impliquent pas la participation active de l'individu ou qu'il ne fréquente pas directement, mais dont les activités, les événements, les politiques ou les décisions auront une influence significative sur ce dernier. Ainsi, l'individu affecte le système social ou sera affecté par ce système ayant, par le fait même, un impact sur son développement (Carignan, 2011; Drapeau, 2008). Dans cette vision, les plans d'action mis en place par le gouvernement contre la violence scolaire affectent indirectement les jeunes qui adoptent des comportements violents, de même que les interventions mises en place par le milieu scolaire à la suite d'un acte de violence physique. Les organisations telles que la commission scolaire, les organismes communautaires ou les autorités policières et judiciaires peuvent aussi avoir une influence indirecte sur la situation.

Le macrosystème correspond, pour sa part, au système de croyances, de valeurs, de coutumes, de normes et d'idéologies d'une société ou d'une culture, qui se véhicule par le biais des sous-systèmes en place. L'ensemble de ces comportements et conduites, qui doivent être adoptés par l'individu, a une influence directe ou indirecte sur l'interaction des sous-systèmes. Dans cet ordre d'idées, le macrosystème est l'empreinte culturelle qui sous-tend l'organisation des institutions, les croyances des individus en regard des relations sociales, ainsi que le fonctionnement du système économique et

social (Bronfenbrenner, 2001, 2005; Carignan, 2011; Drapeau, 2008). En effet, il influence notamment les rôles adoptés par les jeunes en milieu scolaire, de même que les conditions économiques et sociales dans lesquelles ces jeunes se développent. Ainsi, la société a une responsabilité à l'égard des enfants, soit celle de leur fournir les ressources nécessaires afin qu'ils puissent se développer harmonieusement et assumer correctement leurs rôles (Drapeau, 2008, Gagnier, Lacharité, Éthier et Pinard, 2000).

Finalemment, le chronosystème est l'ensemble des considérations temporelles qui caractérisent la situation de l'individu. Ce sous-système englobe l'ensemble des événements qui peuvent survenir dans les différents niveaux des systèmes (Bouchard, 1987; Bouchard et al., 1996). Dans cette situation, les comportements passés du jeune et les événements familiaux ou personnels vécus par les parents, de même que les interventions privilégiées par le milieu scolaire, doivent être considérés afin de mieux comprendre leurs réactions et leurs sentiments actuels. Par exemple, en cas de récurrence dans les comportements violents adoptés par le jeune, le milieu scolaire est susceptible d'ajuster les interventions privilégiées auprès de ce dernier.

Finalemment, le quatrième et dernier concept est le temps et se réfère à l'histoire passée, présente et future de l'individu et de son environnement. Le temps est structuré en trois niveaux, soit le micro, le méso et le macro (Carignan, 2011). Le microtemps est la continuité et la discontinuité des épisodes de vie, les interactions constantes et durables. De son côté, le mésotemps est la régulation, la routine, le cycle des interactions

et des transactions des individus avec leur environnement, et ce, sur un laps de temps plus long que le microtemps. Pour terminer, le macrotemps correspond aux changements et aux événements, attendus ou imprévus, dans la société (Carignan, 2011). Ainsi, le développement devient un phénomène qui prend cours tout au long de la vie, qui s'inscrit à travers les générations et qui se trouve marqué par la période historique dans laquelle il survient (Bronfenbrenner, 2001). Dans ce contexte, les expériences vécues antérieurement par l'adolescent en milieu scolaire, les événements de sa vie familiale et les attentes concernant les comportements valorisés à l'école dans une société donnée peuvent varier, et, par le fait même, influencer l'adoption de comportements violents chez le jeune.

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, les aspects méthodologiques de ce mémoire sont mis de l'avant. Tout d'abord, sont présentés les objectifs de recherche, ainsi que le type de recherche privilégié, soit la recherche qualitative de type exploratoire-descriptive. Par la suite, des précisions sont données en ce qui a trait à la population et l'échantillon à l'étude, de même que les stratégies et les outils de collecte et d'analyse des données utilisés. Finalement, les considérations éthiques inhérentes à cette recherche sont exposées.

4.1 Les objectifs de recherche

Le présent mémoire vise à connaître le point de vue des intervenants relativement aux interventions réalisées auprès des parents lorsque leur adolescent commet un acte de violence physique en milieu scolaire. Ce but général se décline en trois objectifs spécifiques.

- (a) Décrire les interventions réalisées en milieu scolaire à la suite d'un acte de violence physique de même que le rôle des différents acteurs impliqués;
- (b) Recueillir le point de vue des intervenants scolaires sur les réactions et les sentiments des parents à la suite de l'acte de violence physique;
- (c) Identifier les facteurs qui, selon les répondants, favorisent ou entravent la collaboration école-famille dans un contexte de violence physique en milieu scolaire.

4.2 Le type de recherche

Dans le but de répondre aux objectifs de recherche énoncés précédemment, ce mémoire est de nature qualitative de type exploratoire-descriptif. La recherche qualitative tente de comprendre les acteurs dans un contexte spécifique (Dumez, 2011). Ainsi, ce mémoire vise à documenter le point de vue des intervenants sur les interventions réalisées auprès des parents en contexte de violence physique en milieu scolaire. L'une des caractéristiques de la recherche qualitative est son intersubjectivité dans la relation entre le chercheur et le répondant (Fortin, 1996). Le but d'une recherche qualitative ne correspond pas à une simple généralisation des résultats, mais vise plutôt à produire des résultats significatifs et utiles afin de comprendre un phénomène pour aider les recherches futures et pour améliorer les interventions (Rossman et Rallis, 2003). Plus spécifiquement, cette recherche est de type exploratoire-descriptive, puisque peu d'études portent sur les interventions réalisées auprès des parents dont l'adolescent a commis un acte de violence physique en milieu scolaire. Cette étude permet donc aux intervenants œuvrant en milieu scolaire de donner leur opinion, qui est peu documentée lorsqu'il est question de prévention et d'intervention en contexte de violence scolaire. Bref, la recherche qualitative de type exploratoire-descriptive est privilégiée en raison de son utilité à clarifier un problème plus ou moins défini (Trudel, Simard et Vonarx, 2007).

4.3 La population à l'étude et l'échantillonnage

La population visée par l'étude correspond à l'ensemble des intervenants psychosociaux qui œuvrent en milieu scolaire au niveau secondaire dans la région du

Saguenay–Lac-Saint-Jean. Plus spécifiquement, l'échantillon est composé de huit intervenants en milieu scolaire de niveau secondaire.

4.4 Les modalités de recrutement des participants

Le recrutement des participants s'est fait par l'intermédiaire de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay. Une demande écrite officielle de recrutement a été acheminée à la directrice adjointe des services éducatifs jeunesse. À la suite d'une réunion, la commission scolaire a approuvé le projet et a prévenu les directions d'écoles secondaires des démarches de l'étudiante-chercheuse. Ainsi, le contenu de la lettre de recrutement a été diffusé par le biais d'un contact téléphonique de l'étudiante-chercheuse auprès des intervenants de la commission scolaire. De plus, les coordonnées des autres intervenants ne travaillant pas pour la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay ont été obtenues par une liste d'intervenants psychosociaux du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Il est donc question d'une technique d'échantillon de volontaires, qui s'inscrit dans une méthode non probabiliste.

À la lumière des informations reçues, les participants qui souhaitaient participer à la recherche ont contacté par téléphone l'étudiante-chercheuse. Lors de ce contact téléphonique, cette dernière a communiqué les objectifs de la recherche ainsi que les modalités de participation, soit la date, l'heure, la durée et le lieu de l'entrevue. Les participants étaient informés de l'ensemble des modalités de l'étude et du fait que leur participation était volontaire et qu'ils pouvaient se retirer à tout moment avant l'anonymisation des résultats.

4.5 Les techniques de collecte de données

La collecte de données s'est déroulée entre le mois de janvier et le mois de février 2019 et a donné lieu à huit entrevues semi-dirigées auprès d'intervenants volontaires œuvrant en milieu scolaire. Ce type d'entrevue a été privilégié dans cette étude en raison du fait qu'il permet à l'interlocuteur de divulguer personnellement sa compréhension de la situation, et ce, au-delà d'un échange de questions ouvertes (Mayer et Saint-Jacques, 2000). En effet, cette méthode permet de s'ajuster au contexte selon l'aisance des participants vis-à-vis du sujet (Fortin, Côté et Fillion, 2006).

Les entrevues réalisées auprès des intervenants psychosociaux ont eu lieu dans le bureau des participants interviewés, situé dans l'établissement scolaire où ils travaillent. De plus, elles se sont déroulées à la date et à l'heure convenues entre l'intervenant et l'étudiante-chercheure. La durée des entrevues a varié de 30 à 60 minutes, pour une moyenne d'environ 47 minutes. Lors de celles-ci, l'ambiance générale était bonne. En plus d'être coopératifs, les participants ont donné suffisamment d'informations afin de répondre aux objectifs de la recherche. Les réponses émises par les participants étaient cohérentes et articulées, ces derniers s'exprimant avec aisance sur le sujet abordé.

4.6 Les instruments de collecte des données

Au cours de chaque entrevue, deux principaux instruments de collecte des données ont été utilisés. D'une part, un questionnaire sociodémographique (Annexe 1) a permis de recueillir des informations sur les caractéristiques des répondants et de dresser leur profil en ce qui concerne leur sexe, leur âge, leur niveau de scolarité, leur domaine

professionnel, leur expérience professionnelle, ainsi que leur milieu scolaire d'appartenance. De plus, ce questionnaire comprenait une question, développée par l'étudiante-chercheure, visant à situer les pratiques d'implication parentale de l'établissement scolaire d'appartenance en fonction des six catégories établies par la typologie d'Epstein (1992). Cette question à choix multiples a été élaborée à l'aide des définitions liées aux catégories de cette typologie, qui est présentée dans le chapitre 3 de ce mémoire.

D'autre part, un guide (Annexe 2) a été utilisé tout au long de l'entrevue semi-dirigée, permettant de cibler les thèmes et les sous-thèmes à aborder avec les répondants. Ce guide était composé de huit principales sections, qui ont été préalablement établies selon les objectifs de la recherche. La première section visait à comprendre le rôle de l'intervenant dans le milieu scolaire, en documentant ses différentes responsabilités ainsi que sa relation avec les jeunes. La deuxième section abordait davantage l'acte de violence physique commis, soit le processus de communication de l'acte aux parents, ainsi que leurs réactions et leurs sentiments face à cette situation. La section suivante visait à mieux connaître le point de vue des répondants sur les interventions réalisées lors de ce type d'événement. Quant à elle, la quatrième section concernait les différentes répercussions de l'acte de violence physique sur les différents acteurs. Par la suite, la section cinq visait à mieux comprendre l'implication parentale en milieu scolaire en contexte de violence physique. Ce point a été développé par des sous-thèmes, tels que les attentes de l'école et des intervenants vis-à-vis de l'implication parentale, les facteurs

qui favorisent cette implication ou qui y nuisent, ainsi que des exemples concrets de situations d'implication parentale. Finalement, la dernière section permettait aux participants de formuler des recommandations afin de faciliter le vécu des parents dans ce type d'événement. Ces recommandations s'adressaient aux parents eux-mêmes et à leurs proches, aux intervenants du milieu scolaire, aux écoles, ainsi qu'à toute autre personne que l'intervenant jugeait pertinente. Le Tableau 1 fait une synthèse des thèmes et des sous-thèmes abordés avec les intervenants.

Tableau 1 : Thèmes et sous-thèmes du guide d'entrevue

Thèmes	Sous-thèmes
Rôle de l'intervenant	Rôles et responsabilités au sein de l'institution scolaire; Relation avec les jeunes.
L'acte de violence physique commis	Communication avec les parents; Réactions des parents; Évolution dans les réactions et les sentiments des parents.
Point de vue sur les interventions réalisées	Description des interventions réalisées; Sentiment d'implication des parents par rapport aux situations de violence; Interventions réalisées en dehors du milieu scolaire.
Point de vue sur les répercussions de l'acte	Changements (positifs ou négatifs) observables chez les jeunes et les parents à la suite d'un acte de violence.
Implication parentale en milieu scolaire en contexte de violence physique	Attentes de l'école envers l'implication parentale; Attentes des intervenants envers l'implication parentale; Facteurs qui favorisent l'implication des parents ou qui y nuisent; Comportements ou attitudes que les intervenants adoptent pour impliquer les parents en situation de violence physique; Perception de la collaboration entre l'école et la famille en contexte de violence physique.
Recommandations	Aux parents et aux proches; Aux intervenants; Aux écoles.

Plus spécifiquement, le guide d'entrevue comprenait une technique d'association libre, qui permet d'établir un lien entre un concept initial et le produit d'une association faite par le participant (Flament et Rouquette, 2003). Cette technique a été privilégiée parce qu'elle permet d'accéder aux représentations spontanées des répondants en lien avec un concept initial, soit l'acte de violence physique (Abric, 2011; Seca, 2001). Ainsi, les intervenants étaient libres de nommer trois mots-clés associés à leur représentation d'une conduite violente et pouvaient expliquer leurs choix au besoin. En ce sens, cette technique a permis de mieux cerner l'image spontanée que les participants avaient à l'esprit en repensant à la conduite violente d'un jeune (Pouliot, Camiré et Saint-Jacques, 2013).

4.7 L'analyse et le traitement des données

Une analyse des entrevues semi-dirigées a été effectuée en suivant les quatre étapes de l'analyse de contenu telles que décrites par Mayer et Deslauriers (2000). Dans un premier temps, la préparation du matériel a eu lieu, par le biais d'une retranscription des entrevues sous forme de *verbatim*. L'accord préalable des participants a été obtenu afin d'enregistrer le contenu des entretiens sur un enregistreur numérique. Ils ont par la suite été retranscrits en intégralité par l'étudiante-chercheure en respectant l'anonymat des participants. Dans un deuxième temps, la préanalyse, soit la lecture des documents, a permis de se familiariser avec le matériel recueilli, dans le but de bien assimiler les informations qui s'en dégagent. Au cours de cette étape, un tableau d'analyse a été réalisé afin de faire ressortir les principaux éléments de chaque entrevue et de synthétiser les informations essentielles en lien avec les objectifs de la présente étude. Cette étape a

permis de transposer les propos recueillis en une première formulation significative. Dans un troisième temps, l'exploration du matériel, soit le codage, a été effectuée par la classification des informations recueillies selon les différents thèmes et sous-thèmes du guide d'entrevue initial afin d'en faciliter l'analyse. D'autres thèmes, qui ne se retrouvaient pas dans le guide d'entrevue, mais qui émergeaient des entretiens, ont également été ajoutés. Pour conclure, l'analyse et l'interprétation des résultats ont permis la confirmation des informations significatives dans les catégories appropriées (Mayer et Deslauriers, 2000). Ainsi, pour chacun des thèmes et des sous-thèmes, l'analyse qualitative a permis de dégager les ressemblances entre les expériences des participants, puis les différences et les particularités dans leur vécu. Certains extraits d'entrevue sont utilisés dans le mémoire, afin d'illustrer les points de vue les plus fréquemment émis par les intervenants interrogés.

4.8 Les considérations éthiques

Afin de réaliser cette étude de façon éthique, les participants ont lu et signé un formulaire d'information et de consentement avant d'y participer. Ce document a permis de rappeler les objectifs de la recherche, les modalités de l'étude et la pertinence de leur participation. Ainsi, ils étaient en mesure d'y consentir de façon libre et éclairée. Les participants ont aussi été informés qu'ils n'avaient pas l'obligation de répondre à toutes les questions posées et qu'ils étaient libres de mettre fin à leur participation à l'étude à tout moment. Toujours dans un but de confidentialité, les *verbatim*, les enregistrements audio, les questionnaires sociodémographiques et toutes les autres informations qui pouvaient permettre d'identifier les participants ont été conservés sous clé et seront

détruits sept ans suivant la fin de l'étude. Pour terminer, une approbation éthique a été obtenue auprès du comité d'éthique de recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (Numéro de référence du certificat : 602.611.01), ce qui a permis d'entamer les démarches de recrutement et la collecte des données (Annexe 3).

CHAPITRE 5 : RÉSULTATS

Ce chapitre fait état des résultats de ce mémoire, issus de la collecte de données effectuée auprès d'intervenants œuvrant dans une école secondaire publique de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Les résultats sont présentés en sept sections. En premier lieu, un portrait des caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des répondants est présenté. Ensuite, les actes de violence physique en milieu scolaire sont décrits, principalement en ce qui concerne les caractéristiques des jeunes impliqués et les actes de violence rapportés. La troisième partie de ce chapitre s'intéresse, quant à elle, à la prise en charge des situations de violence physique et décrit les interventions mises en place et leurs retombées, en abordant le rôle des différents acteurs impliqués dans la situation. Pour sa part, la quatrième section documente le point de vue des intervenants sur les réactions et les sentiments des parents à la suite de l'acte de violence physique commis par leur jeune. La cinquième partie porte, de son côté, sur la collaboration école-famille dans les situations de violence physique en milieu scolaire, et ce, en insistant sur l'implication des parents dans ce type de situation ainsi que sur les attentes de l'école et de l'intervenant envers cette implication parentale. La sixième partie présente les facteurs qui favorisent ou qui entravent cette collaboration. Pour conclure ce chapitre, les recommandations émises par les participants sont présentées afin de faciliter le vécu des parents à la suite d'un acte de violence physique commis par leur jeune en milieu scolaire.

5.1 Les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des répondants

Au total, huit intervenants scolaires œuvrant dans une école secondaire publique du Saguenay–Lac-Saint-Jean ont participé à la collecte des données, soit cinq femmes et trois hommes. Au moment de la collecte des données, les répondants étaient âgés de 23 à 56 ans, pour une moyenne d'âge de 40 ans. Ces derniers détenaient majoritairement un diplôme d'études universitaires, que ce soit de premier cycle (n=4) ou de deuxième cycle (n=1). Les autres avaient complété un diplôme d'études collégiales (n=3). Les disciplines de formation des répondants étaient la psychoéducation (n=4), le travail social (n=2) et l'éducation spécialisée (n=2).

En ce qui concerne les caractéristiques socioprofessionnelles des répondants, la moitié (n=4) comptait 20 ans et plus d'années d'expérience professionnelle dans divers milieux. Alors que deux intervenants cumulaient au moins 30 ans d'expérience professionnelle en milieu scolaire, trois rapportaient entre 10 et 20 années d'expérience dans ce milieu. Les trois autres participants comptaient moins de 10 ans d'expérience en milieu scolaire. Les participants occupaient différents types d'emplois au moment de l'entrevue, travaillant en tant que psychoéducateurs (n=4), éducateurs spécialisés (n=3), ou travailleur social (n=1), et ce, majoritairement à temps plein (n=5). Ils provenaient de deux commissions scolaires, soit la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay (n=7) ainsi que la Commission scolaire Québec Centrale (n=1). Le Tableau 2 résume l'ensemble des caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des participants.

Tableau 2 : Données sociodémographiques et professionnelles des répondants (n=8)

Caractéristiques	n
Sexe	
Féminin	5
Masculin	3
Âge	
Moins de 30 ans	3
30 à 49 ans	2
50 ans et plus	3
Dernier diplôme obtenu	
Diplôme d'études collégiales	3
Diplôme universitaire de premier cycle	4
Diplôme universitaire de deuxième cycle	1
Discipline de formation	
Psychoéducation	4
Éducation spécialisée	2
Travail social	2
Nombre d'années d'expérience professionnelle	
Moins de 5 ans	1
5 à 14 ans	2
15 à 19 ans	1
20 à 29 ans	2
30 ans et plus	2
Nombre d'années d'expérience en milieu scolaire	
Moins de 5 ans	2
5 à 14 ans	3
15 à 19 ans	1
20 et plus	2
Titre d'emploi actuel	
Psychoéducateur	4
Technicien en éducation spécialisée	3
Travailleur social	1
Type d'emploi actuel	
Temps plein	5
Temps partiel	3
Commission scolaire d'appartenance	
Commission scolaire des Rives-du-Saguenay	7
Commission scolaire Québec Centrale	1

5.2 La description des actes de violence physique en milieu scolaire

Cette section propose une description des actes de violence physique en milieu scolaire, selon le discours des intervenants interrogés. Dans un premier temps, leur point

de vue sur les principales caractéristiques individuelles et familiales des jeunes impliqués dans ces situations est présenté. Par la suite est exposé un portrait général des actes de violence rapportés par les répondants.

5.2.1 Les principales caractéristiques individuelles et familiales des jeunes impliqués

D'une part, l'ensemble des répondants (n=8) ont été en mesure de dresser un portrait des caractéristiques individuelles des adolescents impliqués dans des actes de violence physique au sein de leur établissement scolaire. Ainsi, certains intervenants (n=3) ont souligné l'importance de la présence de troubles mentaux chez ces jeunes, qu'ils soient diagnostiqués ou non. Parmi les troubles mentaux identifiés, ils insistent particulièrement sur le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, le trouble de personnalité limite, ainsi que les troubles de comportement et d'opposition. À leurs yeux, ces troubles tendent à augmenter l'impulsivité et l'agressivité des jeunes et peuvent expliquer, du moins en partie, leurs comportements violents.

Et là, quand on entremêle la santé mentale à travers ça, bien là, ils se font des scénarios qui n'existent même pas. On a beaucoup de jeunes qui ne sont pas diagnostiqués, mais trouble de personnalité limite souvent, une de leur caractéristique c'est l'autodestruction de tout ce qui est relationnel, alors ils n'ont pas trop de difficulté à se faire des scénarios qui n'existent pas, mais dans lesquels ils sont compétents et dans lesquels ils sentent... qui justifient leurs actions. (Gustave¹, psychoéducateur)

Je vous dirais ici, il y a peut-être 5 % de la clientèle qui a des gros troubles de comportement, l'impulsivité, trouble d'opposition, problème même de santé mentale, personnalité limite. C'est ça, c'est à peu près un 5 % de la clientèle. (Alba, technicienne en éducation spécialisée)

¹ Les prénoms des répondants ont été modifiés dans le présent mémoire afin de préserver leur anonymat.

J'ai déjà vu des jeunes qui avaient des problèmes de santé mentale aussi, là. Tu sais, un trouble de déficit de l'attention pas médicamenté avec impulsivité, là ? Ce n'est pas marqué « Je suis agressif », mais il y a une impulsivité qui lui a décidé qu'il n'était plus TDAH ou ça arrive des fois qu'ils ne soient plus TDAH dans leur tête. Fait que ça va avoir... On va avoir des éléments de ça, d'impulsivité, qu'ils sont violents. (Diana, travailleuse sociale)

D'autres participants (n=2) notent, quant à eux, des difficultés relationnelles chez ces jeunes qui font en sorte qu'ils peuvent avoir tendance à s'exprimer par la violence. À leurs yeux, ces difficultés à entrer en relation avec leurs pairs s'expliquent par leur faible estime d'eux-mêmes, leur difficulté à exprimer leurs besoins, leur manque d'habiletés sociales, ainsi que leur insécurité affective.

Mais moi, ce que je vois beaucoup, ce sont des jeunes qui n'ont pas de confiance en eux, puis peu de moyens de s'adresser aux autres. [...] Mais il y a aussi une incapacité souvent chez ces jeunes-là, à exprimer ce qu'ils veulent vraiment. (Diana, travailleuse sociale)

Qui sont insécures au niveau affectif, pour toutes sortes de raisons. Euh... tu sais, qui se sentent... qui se dénigrent beaucoup aussi. (Febe, psychoéducatrice)

Quelques intervenants (n=2) mentionnent, quant à eux, que la violence constitue un événement isolé dans le parcours scolaire de certains jeunes, qui ne présentent pas d'antécédents à cet égard. La première agression, qui arrive plus tardivement dans le parcours scolaire du jeune, est alors associée à une accumulation d'émotions mal canalisées, qui sont exprimées de façon impulsive, ou encore à une consommation excessive de drogues, notamment des psychostimulants. Sous l'effet d'une accumulation de frustrations ou de substances psychoactives, les jeunes adopteraient des comportements violents et agressifs, sans toutefois être habités par une réelle intention de nuire à autrui.

La première, c'est l'agression spontanée sans intention; donc il y a une accumulation de trop-plein de... au niveau émotif, il y a une surcharge émotive et là... bang ! Bang ! Et ça se passe comme ça. Ça, c'est les plus fréquentes je dirais. [...] J'en ai rendu en secondaire IV, il ne s'est jamais battu, c'est clair que c'est une surcharge et bon... on regarde ça et lui je te dirais qu'il y a une certaine forme de résilience parce qu'il va en retirer un apprentissage lui de ça. Et on ne le reverra pas dans nos dossiers à traiter parce qu'il a compris. (Gustave, psychoéducateur)

Bien des fois, il y a des jeunes en état de consommation, puis qui n'étaient pas conscients nécessairement de ce qu'il se passait parce qu'ils ont trop consommé. Ça peut être... C'est souvent... Ce n'est pas des... Ce n'est souvent pas des consommateurs de pot, ça va être plus des consommateurs de speed, bien tu sais des psychostimulants, là, où est-ce que là, ils sont comme super nerveux, super mêlés. Puis là, ils peuvent faire des éclats de colère comme ça. (Febe, psychoéducatrice)

Au-delà des caractéristiques individuelles des jeunes qui adoptent des comportements violents en milieu scolaire, plusieurs répondants (n=6) ont identifié des similitudes dans le vécu familial de ces adolescents. Aux yeux de certains intervenants (n=2), la famille de ces jeunes contribuerait à leurs comportements violents, en raison de la violence physique présente dans le milieu familial. Exposés à des modèles parentaux inadéquats, ces jeunes répéteraient donc les comportements appris au cours de leur processus de socialisation.

Puis, par imitation aussi, là. Tu sais, on apprend par imitation les êtres humains, hein ? Fait qu'il y en a beaucoup de ça. Ils vont nous dire que le milieu familial, ils en ont, ils en vivent, ils en voient ou « Ils me parlent de même, c'est normal chez nous on parle de même. » Tu sais, on va voir beaucoup ça. Fait qu'on va avoir peut-être des éléments qui viennent du milieu familial. (Diana, travailleuse sociale)

Quand je regarde les milieux familiaux de ces jeunes-là, en tout cas si on parle de la catégorie des gestes prémédités, c'est souvent des jeunes qui ont été exposés [à la violence], qui ont modélisé cette façon de régler leurs problèmes finalement. (Gustave, psychoéducateur)

D'autres répondants (n=4) affirment plutôt que l'adoption des comportements violents s'explique par l'omission des parents de répondre aux besoins de leurs jeunes. En raison d'un manque d'encadrement ou de supervision, pouvant être lié à une transition familiale, des difficultés socioéconomiques ou des problèmes personnels, ces parents négligeraient de donner un cadre de vie stable à leurs enfants et de leur démontrer de l'affection.

Je ne voudrais pas généraliser, mais ça arrive quand même à mon avis, que ce soit souvent des enfants qui ont un cadre ou des situations familiales qui sont plus difficiles. Comme des parents séparés dans des milieux de pauvreté... pas extrême, mais pas très riches. Je peux considérer que ça arrive... ou bien des parents monoparentaux. (Ben, technicien en éducation spécialisée)

Ce sont des jeunes qui manquent d'amour puis que les parents ont des besoins multiples aussi, là. Fait que c'est ça. Ce sont des jeunes qui ont mangé de la roche [...] C'est souvent des jeunes qui ont des problèmes familiaux divers, qui explosent comme ça, je te dirais là. (Febe, psychoéducatrice)

Mais beaucoup de jeunes qui leur manquent un parent. Soit on a un parent qui est militaire qui n'est pas là souvent ou soit un jeune qui n'a pas de mère ou qui n'a pas de père depuis un bon temps [...] Oui, des jeunes qui ont un manque, là, au niveau de la présence ou de modèle. Si j'avais à généraliser, je dirais ça. (Elias, technicien en éducation spécialisée)

Bref, bien que certains traits individuels et familiaux puissent être notés par les intervenants interrogés, une répondante souligne que ces jeunes ne possèdent aucune caractéristique particulière pouvant expliquer l'adoption de comportements violents. Selon elle, ces jeunes forment un groupe hétérogène et proviennent de différents milieux.

Tu sais, quand on parle de violence conjugale « at large », il n'y a pas de profil particulier. La violence conjugale n'a pas de statut social, mais moi j'ose croire que, hein ? Chez les adolescents, il n'y en a pas non plus. (Carrie, psychoéducatrice)

5.2.2 Le portrait général des actes de violence rapportés

En ce qui a trait à la fréquence des actes de violence physique commis dans leur établissement scolaire, trois participants estiment que chaque semaine, près d'un événement de ce type se produirait dans l'établissement où ils travaillent.

Mais des cas d'agressivité puis de violence, moi je dirais qu'on peut être interpellé au moins... Je dirais au moins une fois par semaine facile. Je te dirais une moyenne, minimum. (Diana, travailleuse sociale)

Violence physique... on en voit malheureusement assez fréquemment [...] J'aurais tendance à dire à chaque semaine, mais d'intensité qui diffère d'une situation à l'autre. (Héla, psychoéducatrice)

En revanche, d'autres intervenants (n=2) affirment que les événements qui impliquent des comportements de violence physique sont moins fréquents au sein de leur établissement scolaire. Ces derniers répertorient entre dix et vingt événements de ce type au cours d'une année scolaire.

OK, vraiment physique, c'est très rare. Je dirais peut-être dans l'année une dizaine peut-être au total. (Gustave, psychoéducateur)

Tu sais, je te dirais au moins 20. Puis quand je regarde les autres années... On dirait que je suis trop positive. Admettons une vingtaine. (Febe, psychoéducatrice)

Selon certains intervenants (n=4), la fréquence des comportements de violence physique serait influencée par la transition entre l'école primaire et l'école secondaire. Deux intervenants sont d'avis que cette transition engendre davantage de comportements violents chez les jeunes. Ainsi, l'un d'eux souligne que la violence en milieu scolaire est

plus importante en début d'année scolaire, et ce, chez les élèves de 1^{re} secondaire qui doivent alors s'adapter à leur nouvelle école secondaire. Cette période de transition plongerait certains adolescents dans une perte de repères normatifs, se traduisant parfois par de la violence. Une répondante souligne toutefois qu'avec le temps, les jeunes se familiarisent avec leur nouvel environnement et tisseraient peu à peu des liens avec leurs pairs et le personnel scolaire, ce qui contribuerait à diminuer leur propension à adopter des conduites violentes. Dans le même sens, une autre intervenante souligne que le passage à l'école secondaire s'accompagne également de changements hormonaux importants, pouvant parfois limiter la capacité des adolescents à se contrôler.

On en voit beaucoup plus au début de l'année, quand ils ne nous connaissent pas encore et que le lien de confiance n'est pas encore établi, surtout les secondaires I qui arrivent. Là, on voit des cas de batailles et de tirailage et tout ça, là c'est plus intense au début de l'année et ils viennent qu'ils connaissent le fonctionnement et qu'il y a toujours un intervenant sur le plancher. Alors la violence diminue beaucoup en courant d'année. (Alba, technicienne en éducation spécialisée)

Parce qu'il y a une capacité de contrôle qui est parfois limitée à cause de l'adolescence, à cause du développement, des hormones et tout là. Il y a des contextes biologiques aussi, qu'il faut tenir compte. (Diana, travailleuse sociale)

D'autre part, deux répondants constatent plutôt une diminution des comportements violents entre le primaire et le secondaire. Ayant moins d'habiletés afin d'exprimer ce qu'ils ressentent avec des mots, les élèves du primaire utiliseraient, selon eux, davantage de comportements violents lorsqu'ils vivent des frustrations. De leur côté, les adolescents auraient atteint davantage de maturité ainsi qu'un niveau de

jugement moral plus élevé, leur permettant de mieux contrôler leurs réactions lorsqu'ils sont contrariés.

À l'école secondaire, souvent les jeunes ont quand même plus de conscience morale et ils savent quand même plus se contrôler que des enfants du primaire. (Ben, technicien en éducation spécialisée)

C'est différent le primaire du secondaire, parce qu'au primaire, les jeunes manquent beaucoup... Ils manquent de mots justement pour s'exprimer, puis ils y vont beaucoup par tout ce qu'il y a de physique [...] Parce qu'au primaire, il y a beaucoup d'explosions physiques. Tandis qu'au secondaire, ils ont plus de mots pour le dire. (Febe, psychoéducatrice)

Par ailleurs, les répondants s'entendent pour dire que les situations de violence physique rencontrées en milieu scolaire sont très variées, allant de bousculades à des voies de fait causant des blessures. Les motifs engendrant les comportements violents semblent associés, dans le discours des intervenants, à l'âge et au genre des jeunes impliqués. Tout d'abord, certains participants (n=5) soulignent que la gravité des événements tend à augmenter avec l'âge. Ainsi, alors que les élèves plus jeunes sont généralement impliqués dans des bousculades qui surviennent lors d'un jeu ou des querelles banales, les plus âgés utilisent davantage la violence dans des contextes d'intimidation ou de conflits plus sérieux, qu'ils soient liés à des ruptures amoureuses ou des dettes de drogues. Selon trois intervenants, les filles utiliseraient surtout la violence lorsqu'elles sont animées par la jalousie à la suite d'une rupture amoureuse, alors que les garçons auraient des motivations plus variées.

Des fois, on se rend compte que c'est une peine d'amour, il m'a volé mon chum. Ou c'est une dette de drogue... ça, on n'embarque pas là-dedans, mais on sait que quand il n'y a pas de motif, là, il n'en reste plus bien bien, ce n'est pas... j'ai fait de même pour le fun, là. Alors là, ça nous donne beaucoup d'indices. (Gustave, psychoéducateur)

Ça peut être aussi des banalités, à la table de ping-pong, il y en a un qui vole le tour de l'autre, surtout chez les plus jeunes, là. Alors, ça peut varier, là [...] Et les filles, eux autres, c'est plus voler le chum de l'autre ou c'est des querelles entre... c'est ça, là, souvent c'est relié à la violence amoureuse. Je laisse mon chum, mais c'est l'amie qui pogne le chum, alors là, ça fait comme une guerre de filles avec ça. (Alba, technicienne en éducation spécialisée)

Dans le but de mieux comprendre le point de vue des répondants en ce qui a trait aux actes de violence physique commis par des jeunes en milieu scolaire, une technique d'association libre a été utilisée lors des entrevues. Les répondants devaient alors nommer spontanément trois mots-clés qui leur venaient à l'esprit lorsqu'ils repensaient à la conduite violente adoptée par des jeunes en milieu scolaire. L'analyse des réponses a permis de dégager quatre principaux thèmes dans le discours des intervenants interrogés. Tout d'abord, certains termes concernent les besoins du jeune et réfèrent à des mots-clés tels que « besoin d'aide » et « besoin d'affirmation ». Quant à elle, la deuxième catégorie est liée aux sentiments du jeune et englobe les mots « souffrance » et « malheureux ». La troisième catégorie touche les réactions du jeune par des mots-clés tels que « impulsif » et « mal outillé ». Finalement, la quatrième catégorie regroupe le rôle de l'entourage quant à l'acte de violence posé, par le biais du qualificatif « modélisation ». Le tableau 3 fait une synthèse des mots-clés (n=24) nommés par les intervenants en fonction des quatre grandes catégories.

Tableau 3 : Mots-clés caractérisant la conduite violente d'un jeune

Catégorie	Mots-Clés	Total
Besoins du jeune	Besoin d'affirmation	1
	Besoin d'aide	1
	Contrôle	1
	Enveloppé	1
	Protection	1
	Total	5
Sentiments du jeune	Souffrance	3
	Malheureux	1
	Mal être	1
	Insécurité	1
	Colère	1
	Total	7
Réactions du jeune	Impulsif	1
	Dans l'affectif	1
	Mal outillé	1
	Peu de mécanismes de médiation	1
	Difficulté dans la gestion des émotions	1
	Agressivité	1
	Total	6
Rôle de l'entourage	Modélisation	1
	Absence de lien significatif	1
	Milieu	1
	Exemple	1
	Éducation	1
	Dure	1
	Total	6

5.3 La prise en charge des situations de violence physique

Cette section aborde la prise en charge des situations de violence par le milieu scolaire. D'une part, les interventions mises en place lors de tels événements et leurs retombées sont abordées. Les rôles des différents acteurs qui sont impliqués dans les situations de violence physique sont ensuite présentés.

5.3.1 Les interventions réalisées lors d'un événement de violence physique en milieu scolaire

Lorsqu'un événement de violence physique se produit en milieu scolaire, certains répondants (n=3) soulignent que les interventions privilégiées peuvent varier en fonction de différents facteurs, tels que la gravité de l'acte commis, les antécédents de violence du jeune, ainsi que le fait que la situation fasse ou non l'objet d'une plainte policière. L'intervention choisie par le milieu scolaire est donc influencée par l'interaction de ces différents éléments, qui doivent faire l'objet d'une évaluation. Pour ce faire, les élèves concernés et les témoins sont rencontrés afin de bien comprendre la situation et l'historique de celle-ci.

Il y a tout l'aspect légal, tu sais. Alors, s'il y a une plainte de posée face à l'élève, face à la violence physique, c'est possible qu'on doive le retirer complètement de notre milieu. (Carrie, psychoéducatrice)

Ça va être vraiment au besoin, chaque élève est différent, alors la mise en place des interventions diffère d'un élève à l'autre. Mais ça ne sera pas systématique [...] C'est du cas par cas, chaque situation est différente. Ça va aussi avec l'historique du jeune, quand on en est à plus d'un geste de violence, là c'est sûr qu'il y a l'intensité et la gradation des interventions ça va différer [...] On ne donnera pas nécessairement la même conséquence et le même type d'intervention suite à deux élèves qui vont poser le même geste, il y a un contexte aussi à prendre en considération. Mais je pense que oui, c'est assez adéquat dans l'ensemble. (Héla, psychoéducatrice)

On rencontre les élèves concernés, que ce soit le responsable, la personne qui a été victime ou les témoins. On ramasse le plus de détails possible. On essaie de voir qu'est-ce qu'il s'est passé. Si c'était une bagarre, par exemple, on sépare les élèves. On les fait attendre à des endroits, on ne laisse jamais les élèves comme si de rien n'était. Ça dépend de la gravité. Mais c'est ça. On sort les élèves. On leur demande leur version des faits, qu'est-ce qu'il se passe? On va chercher des témoins, au besoin. (Élias, technicien en éducation spécialisée)

Bien que les interventions réalisées puissent varier en fonction du contexte, les répondants (n=6) mentionnent que la suspension externe ou interne demeure une mesure immédiate souvent privilégiée à la suite d'un acte de violence physique. Les parents sont alors avisés rapidement de la situation par la direction de l'établissement et ils doivent s'y présenter dans les plus brefs délais.

C'est sûr que quand il y a un geste de violence d'une certaine importance, ça mène à une suspension à l'externe ou une suspension interne, on en voit aussi. (Héla, psychoéducatrice)

Mais souvent, quand il y a eu un acte de violence, bien ça ce n'est pas assez recevoir un courriel. Alors c'est pour ça qu'on appelle les parents et qu'on fait un plan de match. Si le jeune, il est en réflexion à l'interne au local d'accueil, bien il faut qu'ils soient au courant. S'il est suspendu par la direction, le parent est mis au courant aussi. (Alba, technicienne en éducation spécialisée)

De plus, l'école peut mettre en place des interventions de prévention afin de sensibiliser les jeunes à différents types de violence, et ce, sans qu'un acte ait été préalablement commis. À cet égard, une intervenante mentionne qu'il est plus facile d'effectuer de la sensibilisation et de la prévention depuis l'adoption de la nouvelle loi sur l'intimidation et la violence à l'école (Projet de loi n° 56).

En tout cas, avec la nouvelle loi au niveau de l'intimidation, je trouve que ça nous donne des ailes, puis on en a beaucoup parlé. La communauté a été beaucoup sensibilisée, la prévention est là, mais il en reste encore. (Diana, travailleuse sociale)

Le protocole mis en place par le milieu scolaire peut varier d'une polyvalente à une autre. À cet égard, trois intervenants provenant de la même école secondaire ont abordé un protocole différent de celui qui semble en vigueur dans les autres établissements. Ce protocole consiste à ce que le premier répondant soit l'éducateur

spécialisé, qui fait remplir un document de déclaration d'événement aux deux parties, c'est-à-dire le jeune ayant adopté un comportement violent et sa victime (le cas échéant). Par la suite, le document doit être lu et signé par le parent de chacun des jeunes impliqués dans la situation, qui peut y inscrire des commentaires sur l'événement au besoin. Dans le cas d'un acte de violence physique commis sur un autre jeune, la sanction est déterminée à l'aide de la déclaration de la victime. En effet, la victime est questionnée afin de trouver une sanction qui pourrait être pertinente et réparatrice selon elle. Dans tous les cas, la direction et le psychoéducateur sont informés de la situation de violence; par contre, leur implication dans le processus varie. Ainsi, plusieurs interventions resteront de premier niveau, c'est-à-dire réalisées directement par le technicien en éducation spécialisée, et l'implication concrète du psychoéducateur auprès du jeune ne sera pas requise. C'est donc le technicien en éducation spécialisée qui s'assure de l'application des mesures réparatrices.

Bien nous, aussitôt qu'il y a un acte de violence qui arrive, on fait remplir une déclaration d'événement aux jeunes, des deux parties, mettons, les jeunes nous remplissent une feuille de déclaration d'événement. Ensuite de ça, ils sont référés à la direction et au psychoéducateur. Après ça, on appelle les parents et là on avise... votre jeune a commis un acte de violence, il s'est battu ou quoi que ce soit. (Alba, technicienne en éducation spécialisée)

Généralement, mettons que je vais rencontrer l'agresseur [je vais lui dire] normalement, tu as une suspension de cinq jours, intégration avec tes parents, travail. Sauf que là, j'ai discuté un peu avec la victime et souvent, c'est le cas 90 % du temps, la victime me dit... moi Monsieur, oui c'est une agression, mais je ne veux pas qu'il soit dans la merde non plus, je n'ai pas envie... Alors là, je dis à l'agresseur... bien écoute, grâce à la victime, on va te réduire ça à deux jours. Même si tu l'as agressée. Alors ça nous donne comme des conditions pour rétablir les ponts plus facilement et... Mais ça, c'est si la victime est d'accord, parce que je ne l'imposerais pas. (Gustave, psychoéducateur)

Outre les interventions immédiates, certains intervenants (n=5) mentionnent la pertinence de planifier la réintégration du jeune à la suite d'une suspension. Pour ce faire, une étude de cas ou une rencontre de concertation a lieu afin que tous les acteurs impliqués puissent s'orienter dans la même direction.

Donc, il y a eu une suspension, une réintégration avec ses parents plus tard. On a été capable de faire un contrat avec lui. Un contrat anti-intimidation, puis je pense que c'est arrivé en septembre [...] Il y a toujours un retour à l'école, avec son parent, pour qu'il rencontre le directeur, moi-même, l'élève [agresseur] et ses parents. (Élias, technicien en éducation spécialisée)

Quand on dit « étude de cas », en scolaire, c'est comme un terme légal qui dit une rencontre où le parent est impliqué, le fils, la direction, un intervenant de l'école ou plus d'un intervenant. Ça peut être des intervenants de l'externe aussi. Un enseignant impliqué ou un tuteur puis l'élève est souvent impliqué d'une certaine façon ou invité aussi. Mais des fois, en deuxième partie, il y a un échange entre adultes qui se fait. Alors « étude de cas », on étudie la situation. On étudie le cas qui s'est passé. Maintenant, ça, ça peut être pour l'intégration, etc. Mais ce n'est pas toujours le cas. Des fois, il y a aussi des rencontres de concertation où là, c'est un peu un lieu officiel, mais un peu moins que l'étude de cas. On peut se concerter entre intervenants. On va se concerter avec la direction. On va se concerter. (Carrie, psychoéducatrice)

En outre, plusieurs intervenants (n=4) soulignent la pertinence d'effectuer des médiations entre le jeune qui a commis l'acte et la victime lorsque la situation le permet. Bien sûr, il faut que les deux parties soient en accord avec cette médiation et que les intervenants voient une pertinence à cette rencontre.

Oui, souvent, on fait des médiations entre les deux pour pas que ça se reproduise. Et il faut prendre une entente pour pas que ça recommence. (Febe, psychoéducatrice)

Et dans certaines situations, on va y aller avec des médiations si les deux jeunes sont ouverts et si ça peut être pertinent, parce que des fois ce n'est pas pertinent. (Héla, psychoéducatrice)

Enfin, il importe de mentionner que certaines interventions réalisées sont externes au milieu scolaire lorsqu'une situation de violence physique a lieu dans une école. À ce sujet, certains intervenants (n=4) ont mentionné avoir eu à faire un signalement à la protection de la jeunesse dans certains cas de violence physique en milieu scolaire. Cette situation se produit habituellement lorsque le parent ne se mobilise pas relativement à la situation vécue par son jeune et que ce dernier démontre une agressivité importante et récurrente.

Un signalement à la DPJ on va faire ça quand le jeune a une grosse agressivité puis que les parents ont un déni puis que personne ne veut de l'aide puis que c'est comme récurrent. Il faut faire un signalement, c'est sûr qu'à 15-16 ans, ils retiennent moins, mais ça fait partie de la game. (Diana, travailleuse sociale)

Ça m'arrive au moins à une dizaine de reprises de faire des signalements par année à la protection de la jeunesse. (Alba, technicienne en éducation spécialisée)

J'ai dû faire des signalements, j'ai dû l'envoyer à la maison de l'espoir. Tout le monde en avait peur, sans exception. (Febe, psychoéducatrice)

De surcroît, plusieurs répondants (n=6) ont souligné que l'implication policière est parfois nécessaire dans les situations de violence physique. Cette implication peut être faite à titre préventif ou encore découler d'une plainte policière à l'endroit du jeune ayant adopté un comportement violent.

On a X [nom du policier] qui est policier préventionniste et quand il y a une plainte qui est posée, ou qui peut venir en prévention, bien il vient rencontrer les élèves. (Alba, technicienne en éducation spécialisée)

On peut prendre position comme équipe et dire « OK, on va conseiller au parent d'aller déposer une plainte policière ». Ça peut être l'école aussi qui dépose une plainte parce qu'il y a quelqu'un qui a été témoin là. Mais des fois, ce sont des plaintes aussi conjointes là. (Carrie, psychoéducatrice)

Certains participants mentionnent aussi la pertinence de faire une référence dans un CLSC (n=3) ou un organisme communautaire (n=5), que ce soit pour soutenir le parent ou pour aider le jeune. Les organismes travaillent alors en collaboration avec les écoles afin d'aider le jeune et sa famille. Selon les intervenants interrogés, cette façon de faire entraîne des retombées positives sur les jeunes, car leurs parents sont alors mieux outillés pour les aider.

Cette année, je suis rendue à une dizaine de références au CLSC aussi pour des travailleurs sociaux, sur une base volontaire, le jeune est en détresse et il vit des problèmes personnels. Nous, on règle le problème scolaire, mais le problème à la maison, le problème relationnel, tout ça, bien on réfère au CLSC. Et le jeune à ce moment-là, bien il reçoit les services d'une travailleuse sociale du CLSC. (Alba, technicienne en éducation spécialisée)

On réfère beaucoup à l'Association de parents d'adolescent, au CLSC aussi puis, tu sais, les jeunes, ils peuvent travailler ça seuls de leur côté, le point de vue scolaire, mais ce n'est jamais aussi bien réussi que quand les parents s'impliquent puis mettent des règles claires à la maison puis qu'ils sont accompagnés par un travailleur social ou un éducateur spécialisé. Les résultats sont tout le temps plus concrets je dirais. (Febe, psychoéducatrice)

Dans certains cas, les parents collaborent et acceptent les ressources qui leur sont proposées. Toutefois, deux intervenants soulignent les limites de ces références avec certains parents. Étant donné le caractère volontaire de l'aide offerte, un intervenant mentionne que certains parents n'utilisent pas les ressources qui leur sont proposées. Une participante souligne également que peu d'organismes ciblent spécifiquement les adolescents, ce qui fait en sorte que les écoles manquent parfois de ressources à leur disposition afin d'aider les jeunes. Ce manque de ressources peut faire en sorte que les

intervenants en viennent à dépasser le rôle qu'ils devraient normalement jouer auprès des jeunes et de leurs parents.

On donne beaucoup de ressources, mais ce n'est pas tous les parents qui les acceptent [...] Des fois, ils sont « Ah, oui, oui merci. » Puis ils ne s'en servent juste pas. Comme d'autres s'en servent. (Élias, technicien en éducation spécialisée)

Mais au niveau communautaire, il n'y a pas tant de ressources communautaires pour les enfants, pour les ados. Tu sais, il y a l'Association de parents d'ados pour les parents, mais les jeunes, les maisons de jeunes, il n'y a pas tant... La maison de l'Espoir, centre de jour, maison d'hébergement, c'est toujours... C'est du répressif aussi. Tu sais, quand ils vont là, c'est parce qu'ils ne sont vraiment plus fins. Mais on parle d'un premier niveau. On peut le faire, mais un moment donné, est-ce que c'est tout à l'école à faire ça ? C'est aussi ça, là. Tu sais, si oui, mais il faut mettre des ressources. (Diana, travailleuse sociale)

5.3.2 Les retombées des interventions mises en place

Selon plusieurs intervenants interrogés (n=5), il est possible d'observer des changements positifs chez certains jeunes qui commettent un acte de violence physique en milieu scolaire. Le jeune peut réaliser l'intensité de son acte et décider par lui-même de modifier ses comportements futurs. Ces changements peuvent être attribuables au fait que le jeune prend conscience qu'il est supervisé par l'ensemble de l'équipe-école et qu'il se voit contraint d'apporter des modifications à ses comportements. À cet effet, lorsque l'équipe-école se mobilise et travaille en collaboration avec le parent, certains participants (n=4) notent que des résultats sont généralement observables sur le jeune qui a commis l'acte. Une répondante mentionne que l'observation de ce changement se fait par la diminution ou l'arrêt des comportements de violence physique commis par le jeune.

Oui, et là, le jeune se rend compte qu'il est allé trop loin et que là il est comme au pied du mur, il a la loupe sur lui et il ne peut plus rien faire. Alors, il décide de bien faire ça et de bien fonctionner. Ça arrive aussi. (Alba, technicienne en éducation spécialisée)

Bien, on souhaite qu'il y ait du changement chez les jeunes, l'objectif c'est ça, ce n'est pas qu'ils demeurent avec les mêmes patterns et les mêmes comportements. Mais généralement, dans l'ensemble, quand on se mobilise comme équipe, avec les parents, on voit du changement. Ce n'est pas des gestes qui vont se répéter dans le temps. [...] Mais dans l'ensemble, on observe des changements, oui assez positifs. Et on le mesure souvent avec le nombre de gestes de violence qui sont posés après, on souhaite que ça diminue ou que ça cesse. (Héla, psychoéducatrice)

Toutefois, ces changements positifs, observables chez certains jeunes, ne se produisent pas instantanément. À cet égard, deux répondants ont mentionné que ces changements peuvent être perçus après une longue période, variant de quelques mois à quelques années. Ils peuvent aussi fluctuer dans le temps, en fonction des diverses situations que vivent ces jeunes. Pour que les changements soient durables et qu'ils se reflètent dans différentes sphères de la vie des jeunes, ces répondants soulignent qu'ils doivent faire l'objet d'un suivi régulier et non seulement d'interventions ponctuelles.

Oui forcément là, mais souvent des enfants qui ont des comportements qui sont difficiles, ils vont avoir des bonnes passes, comme après ça, il va avoir des mauvaises passes. Alors des fois, c'est tout le temps à retravailler dans le temps, il y a jamais dans ma tête quelqu'un qui change du tout au tout en l'espace de six mois [...] Mettons que ça fait huit ans que j'ai commencé à travailler à la commission scolaire et je revois le jeune après huit ans et qu'il est complètement différent, a changé. (Ben, technicien en éducation spécialisée)

Mais généralement, on observe des changements et généralement ils sont positifs. C'est sûr que ce n'est pas magique, là, on n'a pas de baguette magique là. (Héla, psychoéducatrice)

À ce sujet, une travailleuse sociale interrogée souligne que certaines situations nécessitent un travail à long terme afin de recadrer des valeurs et des croyances familiales qui sont profondément ancrées chez les adolescents depuis leur jeune âge. Dans un tel contexte, le travail d'introspection que les jeunes doivent faire n'est pas nécessairement possible à court terme et, dans certains cas, les changements des interventions réalisées ne seront visibles qu'à l'âge adulte. Malgré tout, cette intervenante souligne qu'une résilience est possible en accordant du temps et de l'amour à ces jeunes qui ont été exposés à des modèles inadéquats.

Mais je me souviens d'un jeune. Puis lui, il était très agressif. Il était homophobe, raciste. C'était épouvantable. Je m'en rappelle, il m'avait expliqué c'était quoi être raciste puis comment c'était correct d'être raciste. Il me l'avait vraiment expliqué. [...] Alors là, j'étais dans les valeurs... J'étais dans les valeurs du milieu familial. J'étais dans les croyances. Fait que, tu sais, les croyances, on sait que c'est très difficile à toucher. Fait que je me suis dit « Bon, je vais l'emmener ailleurs. » [...] Je l'ai revu. Il est rendu à 24 ans, puis il m'a dit « Toi, si je ne t'avais pas eu, j'aurais été... Je lâchais tout ». À cause de la violence, à cause du sens de la violence. Tu sais, le sens de la différence. [...] Fait que tu sais, ça se travaille, mais ça prend beaucoup d'amour. Tu comprends. Puis moi, je me dis que ça peut arrêter. Il y a une résilience possible. (Diana, travailleuse sociale)

En revanche, certains changements négatifs sont également observés par les répondants (n=6) à la suite d'un acte de violence physique. Trois intervenants mentionnent que ces conséquences ne découlent pas nécessairement de l'acte de violence commis, mais résultent plutôt d'événements personnels ou familiaux auxquels le jeune se retrouve confronté pendant son parcours à l'école secondaire. Des changements tels que l'isolement, la baisse de motivation et les difficultés d'apprentissage peuvent donc provenir d'une souffrance vécue par le jeune qui commet

l'acte et non par l'acte en soi. En effet, selon certains intervenants (n=5), lorsque le jeune en arrive à exprimer sa colère en ayant recours à la violence, c'est qu'il vit déjà une souffrance dans une sphère de sa vie et qu'il tente de l'exprimer à travers des comportements inappropriés.

Et ce n'est pas nécessairement les jeunes qui ont de la violence, il y a toutes sortes de problématiques qui amènent à ça [les changements négatifs], à l'isolement et la baisse de motivation, la baisse de... Mais la violence, ça peut être un facteur. (Alba, technicienne en éducation spécialisée)

L'agresseur qui agresse quelqu'un, il est en besoin, c'est sa façon de répondre d'agresser le monde. Oui, la victime a des besoins, il faut la traiter et c'est normal. Mais l'agresseur, il est souffrant en tabarn... quand il est rendu à exprimer ça de façon physique. Il y a beaucoup de détresse derrière ça. (Gustave, psychoéducateur)

Bref, plusieurs intervenants (n=4) s'entendent pour dire que le changement, qu'il soit positif ou négatif, est influencé par les interventions mises en place, la collaboration entre l'école et le parent ainsi que par le filet de sécurité mis autour du jeune en question. Bien sûr, la mise en place d'interventions après la situation de violence permet au milieu scolaire de garder le jeune sous surveillance, en l'amenant à développer d'autres stratégies afin d'exprimer sa colère ou son agressivité. De plus, lorsque les parents démontrent leur accord avec le milieu scolaire devant le jeune et qu'il y a une cohésion dans les interventions mises de l'avant, les répondants jugent que les résultats sont plus favorables.

On peut faire des interventions très bien organisées, structurées, avec un bon filet de sécurité. Tout le monde est impliqué, le parent est partenaire, nous, etc., et voir de très bons résultats quand les élèves reviennent en scolaire ou s'ils quittent le milieu. (Carrie, psychoéducatrice)

Quand les conséquences sont cohérentes, claires et justes aussi, puis que les parents réagissent bien, bien ça porte toujours fruit, puis ce n'est pas juste une question de conséquence. C'est une question... tu sais, quand tout le volet éducatif est bien fait et que les parents embarquent dans notre projet, c'est souvent que ça porte fruit. (Febe, psychoéducatrice)

5.3.3 Les acteurs impliqués dans la situation

Dans les situations de violence physique en milieu scolaire, les interventions mises en place peuvent varier d'un jeune à un autre, amenant ainsi différents acteurs à s'impliquer auprès d'eux. Outre les parents², plusieurs membres du personnel scolaire et divers organismes du milieu sont susceptibles de jouer un rôle dans la situation.

5.3.3.1 Les acteurs du milieu scolaire

D'abord, en raison de son rôle au sein de l'établissement, le directeur (ou son adjoint) est généralement la personne mandatée afin d'établir la communication avec les parents à la suite d'une situation de violence physique en milieu scolaire. Il est aussi responsable de la mesure disciplinaire privilégiée, bien que cette dernière soit discutée avec d'autres intervenants.

Donc, toujours un protocole assez similaire. Au niveau de la violence, c'est sûr que toujours la direction est avisée. Direction, souvent ce sont des adjoints qui s'occupent de toutes les relations avec les parents. (Carrie, psychoéducatrice)

La direction, le gardien de sécurité, va appeler la direction, va amener le jeune à la direction et la direction va expulser le jeune ou va l'envoyer à la maison temporairement. (Diana, travailleuse sociale)

Par ailleurs, plusieurs écoles fonctionnent avec un enseignant-répondant qui est attribué à certains élèves afin d'agir comme tuteur pour l'année scolaire. Plusieurs

² L'implication des parents est spécifiquement abordée au point 5.5.1.

répondants (n=7) mentionnent l'implication de cet enseignant dans les situations de violence physique. Lorsque l'acte de violence se produit dans sa classe, cet enseignant est responsable d'informer la direction des événements et, dans certains cas, il peut être amené à discuter avec les parents de la situation dont il a été témoin.

L'enseignant-répondant a aussi ses responsabilités par rapport aux parents, alors les rôles sont assez bien partagés. (Héla, psychoéducatrice)

Parfois aussi, quand on accueillait le parent, bien parfois j'étais là ou parfois le témoin concerné aussi. Tu sais, il y a toujours des surveillants dans une école. Il y a plein de membres du personnel qui étaient là un petit peu, pour corroborer... Parfois l'enseignant-tuteur aussi, tu sais, c'est comme ça que ça fonctionne dans les écoles secondaires, on essaie que tout élève ait un tuteur. (Carrie, psychoéducatrice)

Finalement, à titre d'intervenants psychosociaux, plusieurs répondants (n=7) mentionnent qu'ils sont généralement impliqués dans le processus une fois qu'un acte de violence physique est commis au sein de leur établissement. Leur implication dans la situation est alors influencée par le protocole mis en place dans l'école ainsi que par leur formation. En fonction de leur profession, les intervenants interrogés dans le cadre de cette étude ne sont pas impliqués dans les mêmes tâches lors d'une situation de violence physique.

Tout d'abord, les techniciens en éducation spécialisée (n=3) interviennent généralement en premier lors d'un acte de violence et doivent parfois s'imposer afin d'arrêter la situation. Leur rôle de proximité avec les jeunes fait en sorte qu'ils sont

souvent témoins des situations de violence ou encore les premiers appelés lorsqu'elles surviennent.

Régulièrement, que ce soit sur l'heure du dîner, pendant les récréations, entre les cours [implication dans les situations]. Puis, je suis souvent dans les corridors. Je suis souvent... sur l'heure du dîner, je m'occupe de la salle d'entraînement. Donc, les gens savent que je suis là [...]. Puis, hier, par exemple... Il y a eu une bataille. Puis j'ai une jeune de secondaire 4 qui est venue me chercher jusqu'en bas puis qui m'a amené jusqu'en haut pour que j'intervienne. (Élias, technicien en éducation spécialisée)

De leur côté, les psychoéducateurs interrogés (n=4) affirment qu'ils interviennent généralement dans un deuxième temps, une fois que la situation de violence est contrôlée dans l'école. Ils soulignent qu'ils ne tiennent pas nécessairement de rencontres individuelles avec les jeunes qui ont commis l'acte de violence, leur implication étant souvent indirecte. Cependant, ils se disent habituellement impliqués dans les décisions concernant les mesures à mettre de l'avant auprès des jeunes qui adoptent des comportements violents, de même que lors des rencontres pour réintégrer ceux-ci à la suite d'une suspension. Ils sont d'avis qu'ils ont un rôle à jouer auprès des parents dans ces situations, que ce soit pour leur communiquer des informations ou pour les conseiller sur la façon d'encadrer leur adolescent.

On a des lignes d'intervention, mais c'est sûr que je suis impliquée dans les prises de décisions, on est impliqué dans les rencontres de réintégration. Des fois, je vais avoir des communications avec les parents sans nécessairement rencontrer le jeune. On va coacher les parents pour mettre des choses en place, tout ça, mais de façon individuelle, pas directement toujours là. Mais souvent de façon indirecte qu'on est impliqué. (Héla, psychoéducatrice)

À l'instar des psychoéducateurs, la travailleuse sociale interrogée considère que son rôle dans les situations de violence est plus indirect et davantage lié à la consultation

pouvant avoir lieu à la suite de l'événement. Elle souligne que la spécificité de son rôle est d'amener une vision plus globale de la situation lorsqu'elle collabore avec les autres acteurs de l'équipe-école. Ce rôle implique d'outiller le jeune à exprimer ses besoins de façon adéquate, tout en conseillant la direction, les enseignants et les parents. Dans le cadre de ce rôle, la travailleuse sociale doit prendre en compte le mandat de l'école et, en fonction des besoins en présence, solliciter la contribution des ressources du milieu afin de venir en aide aux jeunes et à leurs parents.

Supposons qu'un jeune fait une crise ou qu'il y a quelque chose d'agressif, une bataille, je vais dire de même, en bas, ou un geste d'agressivité, puis on ne vient pas me chercher jamais, parce que je ne suis pas une éducatrice. Tu sais, on est en consultation [...] Mais on n'a pas les mêmes lunettes. C'est deux... moi je dis toujours « Moi, je suis la santé et les services sociaux puis, eux autres, ils sont éducateurs. » Ils sont dans l'éducation. C'est deux ministères complètement différents. Mais c'est très très trippant de travailler avec les deux. Mais c'est vraiment de l'ajustement. Ce n'est pas négatif, c'est un défi. [...] Les travailleurs sociaux, on est là pour avoir une vision plus de constellation. Qu'est-ce qu'on peut faire, puis qu'est-ce qu'on peut interpeller pour aider ces enfants-là ? C'est important. Toujours au cœur... Le client, c'est qui ? (Diana, travailleuse sociale)

Au-delà de ces spécificités liées à l'appartenance professionnelle, certains intervenants (n=4) soulignent le rôle d'aidants qu'ils sont souvent appelés à jouer auprès des jeunes qui adoptent des comportements violents, de même que les défis qui peuvent être associés à ce rôle. Bien que ces intervenants mentionnent pouvoir créer un lien de confiance avec ces jeunes, la souffrance qui habite ces derniers et leurs expériences passées peuvent faire obstacle au développement de cette relation et, par le fait même, aux interventions qui leur sont destinées. Dans certains cas, les jeunes peuvent être

réticents à accorder leur confiance aux intervenants scolaires, voire développer des mécanismes de défense qui diminuent leur ouverture à recevoir de l'aide.

C'est toujours un lien de confiance qu'on peut aller créer avec un client, mais en général, je te dirais qu'ils ne sont pas fermés. Ce sont des jeunes à aller chercher, mais ce sont des jeunes que rapidement, ils ont peur de la relation parce qu'ils ont souvent... Ils ont eu des réactions pour des interventions similaires quand on débarque dans leur vie qui ont été peut-être pas mal faites, mais ils ont fermé la porte. Fait qu'ils prennent des mécanismes de défense qui sont automatiques, fait que c'est rare qu'ils aient une grande ouverture. (Diana, travailleuse sociale)

C'est souvent des jeunes qui ont.... Qui sont touchants par leur vécu et qui sont capables de créer des liens. Mais c'est des jeunes, c'est ça tu sais qui sont souffrants, puis qui peuvent être sur leurs gardes aussi là. (Febe, psychoéducatrice)

Malgré tout, un répondant mentionne que les jeunes collaborent habituellement bien aux interventions proposées, à l'exception de ceux qui présentent des comportements violents graves et récurrents. Ces jeunes seraient davantage réfractaires aux services mis en place par le milieu scolaire et, en ce sens, plus difficiles à atteindre.

Mais d'habitude, ce sont des jeunes qui sont très collaborateurs. C'est sûr que je ne mentirais pas en disant qu'il y en a qui répondent pas aux interventions qu'on fait, des enfants un peu téflon qui sont en train de se cristalliser. Alors, nous en secondaire II, ils sont encore jeunes, mais il y en a avec qui c'est plus difficile, qui ont fait des gestes de violence envers des adultes aussi. Alors dans ce temps-là, ce sont des jeunes qui sont un peu réfractaires aux services, alors avec eux c'est plus difficile, ceux que c'est plus cristallisé. (Héla, psychoéducatrice)

Bien que les intervenants aient un rôle d'aidants auprès des adolescents qui commettent un acte de violence physique, certains (n=2) se voient aussi attribuer un rôle d'autorité dans la situation. Ces intervenants sont d'avis que certains jeunes peuvent parfois être confus entre leur rôle d'aidant et leur rôle d'autorité. En effet, il peut arriver que lors de rencontres avant ou après l'événement, l'intervenant soit présent sans avoir

de rôle actif dans la situation. Le jeune peut alors l'associer à l'autorité en place et le tenir responsable des sanctions auxquelles il est confronté. Dans un tel contexte, le jeune peut être réfractaire à consulter cet intervenant pour d'autres problèmes dans le futur.

Chez les adolescents, des fois, il y avait une confusion chez l'adolescent de... Tu sais, il y avait comme une confusion des rôles scolaires. C'est-à-dire que même s'ils me connaissaient comme psychoéducatrice, bien on devenait tous parties prenantes de s'il y avait une action disciplinaire qui était portée auprès d'élèves. (Carrie, psychoéducatrice)

Les élèves avec qui, malheureusement, j'ai plus un rôle d'autorité parce que c'est la seule raison pourquoi j'ai besoin de les voir... Parce que souvent, ceux qui font des problèmes, ce n'est pas ceux qui vont venir consulter ou qui vont le demander, malheureusement, mais c'est ça. (Élias, technicien en éducation spécialisée)

5.3.3.2 Les acteurs externes au milieu scolaire

Selon la situation de l'élève et la gravité de l'acte commis, des acteurs externes au milieu scolaire peuvent être appelés à intervenir dans une situation de violence. Étant donné le rôle circonscrit des répondants, qui doivent centrer leurs actions sur la vie scolaire du jeune, quelques intervenants (n=3) mentionnent qu'une référence peut parfois être effectuée, que ce soit au CLSC ou dans un organisme communautaire de la région. À cet égard, plusieurs organismes sont mentionnés par les répondants, notamment la Maison de l'espoir, le Havre du Fjord, la Maison d'hébergement S.O.S jeunesse, ÉquiJustice Saguenay, les maisons des jeunes, l'Association de parents d'adolescent de Chicoutimi et Réseau contact solution. Parallèlement au travail que le jeune fait sur lui-même, son parent peut alors bénéficier d'un soutien afin de mieux encadrer et superviser son adolescent.

On réfère beaucoup à l'Association de parents d'adolescent, au CLSC aussi puis, tu sais, les jeunes, ils peuvent travailler ça tout seuls de leur côté, le point de vue scolaire, mais ce n'est jamais aussi bien réussi que quand les parents s'impliquent puis mettent des règles claires à la maison, puis qu'ils sont accompagnés avec un travailleur social ou un éducateur spécialisé. Les résultats sont tout le temps plus concrets je dirais. (Febe, psychoéducatrice)

L'année passée, on a fait affaire avec des agents de probation pour certains jeunes qui avaient commis des gestes de violence de façon répétée. Ensuite, on a Justice alternative Saguenay [Aujourd'hui ÉquiJustice], qui a développé un volet... bien, qui avait le volet adolescent déjà, mais là qui sont rendus plus aux adultes. On fait Vivre sans violence avec eux, mais de façon préventive ou quand un jeune pose un geste de violence, on pourrait les interpeller pour faire de la prévention, pour discuter d'où ça pourrait mener. Et pour certains jeunes qui sont passés devant le tribunal pour des gestes de violence, ils vont avoir comme conséquences, au lieu d'avoir des travaux communautaires, bien il va falloir qu'ils fassent des programmes pour la gestion de la colère. Alors ça, ils le font beaucoup. Alors nous, on offre le programme de prévention dans les classes, mais il y en a certains qui vont le faire sous ordonnance du tribunal, qui vont faire ça. (Héla, psychoéducatrice)

Enfin, dans certains cas, la situation de violence nécessite une intervention policière. Selon la gravité de l'acte de violence posé, les policiers peuvent jouer différents rôles. Ils peuvent agir à titre préventif, afin de favoriser une prise de conscience chez les jeunes des conséquences qui découlent d'une situation de violence physique. Ils peuvent aussi intervenir lorsqu'une plainte policière est déposée, afin de recueillir les faits, ainsi que de rencontrer les différentes personnes impliquées dans la situation, soit le jeune lui-même, sa victime et les témoins de la situation.

On peut prendre position comme équipe et dire « OK, on va conseiller au parent d'aller déposer une plainte policière. » Ça peut être l'école aussi qui dépose une plainte parce qu'il y a quelqu'un qui a été témoin. Mais des fois, ce sont des plaintes conjointes. (Carrie, psychoéducatrice)

À certains niveaux, on va appeler les policiers pour que les policiers fassent une première intervention de sensibilisation. Je te dirais qu'on est dans un step pas de plainte, mais on est à une sensibilisation légale. Puis, le kit habillé en policier a un impact auprès du jeune, puis il comprend les tenants et aboutissants d'une plainte ou de recevoir la plainte. De la faire ou... ça a un impact. On fait souvent ça. (Diana, travailleuse sociale)

5.4 Les réactions et les sentiments des parents à la suite de l'acte de violence physique

Cette section explore les réactions et les sentiments vécus par les parents lorsque leur adolescent commet un acte de violence physique en milieu scolaire, et ce, du point de vue des intervenants.

5.4.1 Les sentiments des parents

Lorsqu'ils sont avisés que leur adolescent a commis un acte de violence physique en milieu scolaire, les parents expriment différents sentiments, comme de la colère, du stress ou même de la fierté.

D'une part, les intervenants (n=3) soulignent que les pères peuvent exprimer de la colère et de l'agressivité lorsqu'ils apprennent que leur enfant a commis un acte de violence physique à l'école. Cette colère est généralement dirigée vers le personnel scolaire ou l'enseignant qui avise le parent de la situation. Elle est exprimée dans les minutes suivant l'annonce, par des pères qui jugent la sanction trop sévère ou encore qui remettent en question son objectivité. De façon générale, cette colère se dissipe après une discussion avec le personnel scolaire, bien qu'il arrive que certains parents continuent de nourrir de la rancœur envers l'école à la suite de l'événement.

Mais j'ai déjà, je me souviens, rencontré un parent qui était assez assez assez agressif puis son garçon, on l'avait suspendu justement par agressivité dans la classe. [...] Puis, ce que je me souviens, le père était vraiment en colère. (Diana, travailleuse sociale)

Ce que le directeur me disait, c'est que c'est un papa, tu sais, qui vient vite en colère, puis c'est ça. [...] Puis, ce que j'ai compris, c'est que c'est un papa qui était... Qui avait un potentiel d'agressivité intense, là, mais en tout cas. [...] Puis, le rapport qui m'a été fait du directeur, c'est que le père, il a comme été vraiment hyper fâché pendant 20 minutes de temps. [...] Il a dit au directeur : « Vous en voulez à mon garçon. » Puis là, il était hyper agressif, pendant 20 minutes de temps. (Febe, psychoéducatrice)

D'autres répondants (n=2) mentionnent que les parents expriment plutôt de l'anxiété ou du stress par rapport à l'acte de violence commis par leur jeune. Cette anxiété peut provenir d'une perception de soi négative du parent qui, à la suite de plusieurs interventions de l'école, se sent attaqué dans ses compétences parentales. De plus, l'anxiété présente chez ces parents peut être une caractéristique de leur personnalité ou, encore, elle peut être attribuable à l'accumulation de différentes préoccupations dans leur vie.

En arrière de la porte ou quand la ligne téléphonique va décrocher, je peux avoir un parent qui est très anxieux, qui est très mal. Qu'il a lui-même, c'est ça, qu'on ne reconnaît pas des compétences parentales et quand l'école appelle, fait que je ne veux pas qu'il soit agressif. (Diana, travailleuse sociale)

Finalement, certains répondants (n=2) soulignent que les parents expriment parfois de la fierté par rapport aux comportements violents de leur adolescent. À leurs yeux, l'acte posé démontre que leur jeune est en mesure de se défendre et de s'affirmer. Ce sont des comportements qu'ils jugent positifs, voire qu'ils valorisent. Ils justifient leur position en affirmant préférer que leur enfant soit l'agresseur plutôt qu'une victime

de comportements d'intimidation. Ainsi, un répondant mentionne que l'utilisation de la violence est perçue, par certains parents, comme un moyen de défense légitime et efficace.

Ça dépend vraiment des parents. Il y en a qui vont valoriser ça, qui vont dire qu'il fallait qu'il se défende et qu'il ne faut pas qu'il se fasse piler sur les pieds. (Ben, psychoéducateur)

Bien que certains parents vivent des émotions fortes lorsqu'ils apprennent que leur adolescent a usé de violence physique à l'école, quatre répondants soulignent qu'ils se calment généralement après avoir pris un certain recul par rapport aux événements. Ainsi, le retour à la maison et la discussion avec le jeune peuvent amener les parents à mieux comprendre la situation. Toutefois, dans certains cas, les sentiments des parents vont changer après avoir discuté avec leur adolescent. Par exemple, le jeune peut se positionner en victime lors du retour à la maison avec ses parents. Ayant une autre version des événements, certains parents adopteront donc une vision différente de la situation. Ils ne percevront plus leur enfant comme l'agresseur d'un autre jeune, mais plutôt comme la victime du milieu scolaire.

Il y a des parents qui vont être bien bien réceptifs à notre appel, mais que là, rendus à la maison, ils vont avoir donné un autre discours à l'enfant. [...] Je te dirais que la réaction des parents à la maison va y être pour beaucoup. (Diana, travailleuse sociale)

Plusieurs facteurs peuvent influencer les sentiments vécus par les parents lorsque leur jeune commet un acte de violence physique en milieu scolaire. À cet égard, certains intervenants (n=3) soulignent que la récurrence des comportements violents du jeune peut amener les parents à adopter des sentiments négatifs face à l'école. En effet, lorsque leur enfant commet des actes de violence depuis son jeune âge, les parents sont souvent

contactés par le milieu scolaire dans un contexte négatif et en viennent à douter de leurs compétences parentales. Ils adoptent alors une attitude défensive vis-à-vis du personnel scolaire.

Ils se sentent aussi... dans leur sentiment de compétence... il est faible, là. Alors ils se sentent attaqués facilement. Et ils ont cumulé tellement d'échecs depuis la naissance de cet enfant-là et ils se sont sentis tellement pas bons plusieurs fois, qu'un moment donné ils viennent agressifs, même... c'est une attaque, c'est comme la goutte qui fait déborder le vase là. (Gustave, psychoéducateur)

De plus, deux intervenants mentionnent que les sentiments des parents peuvent être influencés par leurs caractéristiques personnelles ou contextuelles. D'une part, une intervenante souligne que la présence de symptômes dépressifs chez une mère peut faire en sorte que cette dernière réagira faiblement à l'acte de violence perpétré par son enfant. D'autre part, la présence d'anxiété chez le parent peut être liée à des facteurs externes, comme la peur de perdre la garde légale de l'enfant en raison d'un signalement antérieur à la protection de la jeunesse.

Maman dépressive, tu sais... Elle n'a pas beaucoup de réactions. (Febe, psychoéducatrice)

Il y en a qui ont des conditions aussi, qui sont sur la protection de la jeunesse, ils ne veulent pas perdre la garde et ils savent que si l'enfant vit encore des difficultés, que là, ils sont limités, alors eux autres ils viennent nerveux en tabarnouche, là. (Gustave, psychoéducateur)

Par ailleurs, selon quelques intervenants (n=3), certains parents expriment des sentiments négatifs vis-à-vis de l'acte de violence, car cet événement leur rappelle leur propre passage en milieu scolaire. Ils ont alors tendance à percevoir une injustice ou à positionner leur enfant en victime. Ces parents, qui ont eux-mêmes été victimes d'intimidation à l'école, perçoivent l'acte violent comme un moyen de défense légitime.

J'en ai une en secondaire 5, là, elle, elle fait beaucoup d'intimidation, puis elle en reçoit beaucoup. Puis, j'ai vu le père. Le père, la première affaire qu'il me dit, il dit : « Je me suis fait intimider quand j'étais jeune, puis quand j'ai décidé que c'était terminé... ». Il m'a dit ça, il m'a tout expliqué, là... le bonhomme très sympathique, gentil quand même le monsieur, puis très présent pour sa fille. Puis, il m'a dit : « J'ai toujours fait ça ». Il dit que quand elle a commencé l'école, elle disait que quelqu'un l'a intimidée donc lui, ça a ravivé son schéma. La petite, elle s'est fait intimider. Il lui a dit : « Fesse-les ». (Diana, travailleuse sociale)

5.4.2 Les réactions des parents

Les intervenants affirment majoritairement (n=6) que les parents réagissent adéquatement lorsque l'école communique avec eux pour les informer de l'acte de violence physique commis par leur jeune. Ainsi, plusieurs parents formuleront des excuses au personnel du milieu scolaire, conscients que les actes commis par leur jeune ne sont pas acceptables. Aux yeux de certains intervenants (n=3), la plupart des parents vont donc collaborer aux mesures proposées par l'école et faire équipe avec le personnel afin d'éviter une récurrence chez leur jeune. Toutefois, malgré leur reconnaissance du caractère inacceptable des comportements posés par leur adolescent, certains parents peuvent exprimer leur désaccord avec les mesures ou les sanctions proposées.

Bien, je vous dirais qu'en général, ça se passe bien, ils sont conscients que ce n'est pas acceptable ce qui s'est passé, la situation, et ils embarquent avec nous, ils font équipe avec nous, dans la grande, grande majorité des cas. (Alba, technicienne en éducation spécialisée)

Mais la majorité va être en accord, avec l'intervention qui est faite, puis des fois, ils vont débattre aussi des points. Des fois, ils reviennent quelques jours plus tard avec... Mais tu sais, la majorité sont assez collaborateurs. (Carrie, psychoéducatrice)

Bien que les réactions des parents soient jugées adéquates de façon générale, plusieurs intervenants interrogés (n=6) soulignent néanmoins avoir été témoins de

réactions négatives chez une minorité de parents. Ces réactions négatives peuvent prendre différentes formes, comme la minimisation de l'acte posé par leur jeune (n=2), la valorisation de l'acte, considéré comme un moyen de défense (n=1), ou la justification de l'acte de violence afin de réduire la responsabilité de l'adolescent (n=1). Lorsque la violence n'est pas un comportement récurrent chez le jeune, il peut arriver que le parent ne considère pas que son enfant ait pu commettre un tel acte. Ainsi, leur perception de la situation en est influencée. Dans certains cas, l'école possède des caméras qui ont enregistré l'événement. Cet enregistrement peut alors être utilisé avec les parents pour qu'ils constatent eux-mêmes l'acte de violence qui a eu lieu en milieu scolaire. Cette stratégie permet de dissiper les doutes et les malentendus par rapport aux événements.

J'ai entendu des mamans crier au téléphone, mais je me disais, on n'arrivera à rien. La direction vient me chercher en bas, puis me dire : « Viens là, je ne suis pas capable de parler à la mère, elle n'est pas capable de se calmer. » Puis là, on finit par la calmer, mais finalement, tout ce qu'elle veut, c'est qu'on lui donne elle-même raison comme sa fille ou son gars tapait du pied ici, puis elle voulait qu'on lui donne raison. Tu sais, c'est... on est dans des schémas de maturité, des fois. (Diana, travailleuse sociale)

La violence physique, c'est sûr qu'il y a des parents qui vont chercher à justifier le geste de leur jeune. [...] Au départ, je dirais que la collaboration, ce n'était vraiment pas super, parce qu'elle avait tendance à justifier les comportements de ses enfants. Alors ça, ce n'était pas super adéquat. Il faut comme se battre pour arriver à ce qu'elle reconnaisse la gravité des gestes de violence qui ont été posés par les deux petits. Alors avec elle, ça l'a été plus difficile un petit peu. (Héla, psychoéducatrice)

Dans certaines situations, les répondants (n=2) soulignent que les parents vont même jusqu'à disqualifier la structure d'encadrement scolaire, une attitude qui est

surtout présente chez les parents qui ont eux-mêmes vécu des expériences négatives avec le milieu scolaire au cours de leur jeunesse.

Tu as un 2 % qu'eux autres, on aura beau faire ce qu'on voudra, ils ont leur idée, nous autres on est des piochons et là, ils sortent ces hypothèses-là et on se fait... [...] Oui, une quinzaine dans l'école de parents, d'enfants, de parents qu'il n'y a rien à faire. [...] Et à l'opposé, il y en a qui s'en foutent carrément. Il y en a une la semaine passée, je l'ai appelée quatre fois, elle ne m'a jamais rappelé encore. (Gustave, psychoéducateur)

Il peut y avoir le parent qui, je ne sais pas, moi... qui disqualifie la structure d'encadrement scolaire puis « Il y avait-tu du monde ? Puis pourquoi il n'y avait pas de monde ? Comment ça se fait ? Pourquoi ? Puis ce n'est pas de sa faute. Il est arrivé ça hier... ». Tu sais, il y a ce parent-là accusateur du système scolaire. (Carrie, psychoéducatrice)

5.5 La collaboration école-famille dans les situations de violence physique en milieu scolaire

Cette section porte un regard sur la collaboration entre le milieu scolaire et la famille lors de situations de violence physique. En premier lieu, le point de vue des intervenants scolaires sur l'implication des parents dans ce type de situation est présenté. Les attentes du milieu scolaire et, plus spécifiquement, celles des intervenants sont ensuite décrites en ce qui concerne l'implication parentale.

5.5.1 L'implication des parents dans les situations de violence physique en milieu scolaire

Lors des entrevues, le sujet de l'implication parentale a été abordé avec les répondants en lien avec les situations où un adolescent commet un geste de violence physique en milieu scolaire. Les intervenants ont alors majoritairement affirmé (n=7) que les parents ou les responsables légaux de l'enfant, lorsque les parents n'ont pas la garde du jeune, s'impliquent dans ces situations en collaborant avec le milieu scolaire.

Pourvu qu'il soit parent de famille d'accueil, du centre jeunesse... Tu sais, parce que des fois, les enfants sont dans différents milieux. Dans 100 %. Le responsable légal est toujours impliqué. Tout le temps. (Carrie, psychoéducatrice)

On a eu des parents extrêmement collaborateurs, mais en même temps qui ont probablement été très touchés par cette situation-là. Oui, ça collabore. (Diana, travailleuse sociale)

Ainsi, certains intervenants (n=3) affirment que le milieu scolaire considère les parents comme des partenaires dans ce type de situation, ces derniers étant perçus comme les experts de la vie de leur jeune. Dans un tel contexte, les parents représentent des alliés incontournables afin de guider le milieu scolaire sur le type d'intervention à privilégier avec le jeune. Malgré l'importance de l'implication parentale dans la gestion des situations de violence, une intervenante souligne que les parents demeurent peu impliqués dans la prévention de cette violence en milieu scolaire.

Avec la philosophie Nurture³, on n'a pas le choix, les parents sont vraiment dans notre équipe. Ce sont eux autres les experts de leur jeune, ils le connaissent plus que nous. Et souvent, ils sont plus en mesure de nous dire quel type d'intervention va fonctionner. [...] Mais moi, je pense que les parents font vraiment partie du processus, peut-être moins dans l'aspect préventif, ils sont peut-être moins sensibilisés à ça. Ça, ça serait peut-être un élément à travailler. (Héla, psychoéducatrice)

³ L'approche *Nurture* repose sur la qualité des relations interpersonnelles et sociales. Cette approche rejoint la théorie de l'attachement, dans le sens où il est primordial que les besoins de dépendance affective soient comblés pour que le jeune puisse évoluer vers une véritable indépendance et vers l'autodétermination (Cooper et Couture, 2012).

Je ne veux pas être à rebrousse-poil avec, au contraire, c'est un partenaire. C'est son enfant. [...] Parce qu'on ne sait pas tout. On n'est pas des experts dans tout. Surtout pas en parental. Je ne suis pas le parent de l'enfant. C'est redonner les forces aussi, redonner le pouvoir à la bonne personne. (Diana, travailleuse sociale)

Plus spécifiquement, deux intervenants affirment que le parent peut jouer différents rôles en tant que partenaire. Ce rôle peut consister à effectuer un retour à la maison avec le jeune sur les événements qui ont eu lieu à l'école, que ce soit en le questionnant ou en mettant en place des mesures disciplinaires à la maison. Bien que plusieurs répondants (n=4) soient d'avis que le choix des mesures disciplinaires imposées en milieu scolaire relève de l'école, ils encouragent la participation des parents à l'élaboration de mesures d'encadrement lorsque la situation le permet. Cette participation serait toutefois plus complexe, aux yeux des intervenants, lorsque l'incident s'inscrit dans un protocole d'intervention précis, comme c'est le cas en contexte d'intimidation.

Si le jeune a une mauvaise journée, des insatisfactions, bien nous, on s'attend à ce que le parent ait une discussion avec son jeune. Et s'il faut même donner une conséquence, aujourd'hui, c'est une mauvaise journée, je vais garder ton cellulaire pour la soirée, ça va te faire réfléchir ou des choses comme ça. On s'attend à ce que le parent discute avec le jeune de la situation et qu'il soit de notre bord finalement. (Alba, technicienne en éducation spécialisée)

Dans le choix des interventions, je t'avoue qu'on est assez directs, mais oui, il peut arriver qu'un parent va dire : « Mais moi, je pense que selon le caractère de mon enfant... ». On ne connaît pas tous les enfants dans une école secondaire. [...] Ils vont avoir des opinions, les parents aussi. Puis, des fois, la majorité du temps, ils vont dire : « C'est correct, là. Il y a conséquence à l'acte donc... Mais le choix... On oriente un peu, parce s'il fallait que tous les parents donnent leur opinion sur la structure organisationnelle d'encadrement dans une école. Mais ils ont quand même leur place. (Carrie, psychoéducatrice)

C'est plus dans les conséquences que dans les mesures disciplinaires [que les parents sont impliqués]. On ne demandera pas l'avis d'un parent concernant une bataille ou de l'intimidation. [...] Ça, ce sont des choses qui sont à tolérance zéro. On a un plan d'action contre l'intimidation et ce sont des mesures qu'on applique sans la considération des parents, nécessairement. (Élias, technicien en éducation spécialisée)

En outre, les intervenants peuvent aussi adopter des comportements ou des attitudes afin d'impliquer davantage les parents en situation de violence physique. Selon eux (n=3), l'important est de ne pas les juger et d'éviter de leur faire des reproches; il faut plutôt viser à favoriser un travail d'équipe entre l'école et la famille. Ainsi, le travail en collaboration avec la direction permet une meilleure approche auprès des parents, surtout lorsqu'ils affichent moins d'ouverture à collaborer avec le milieu scolaire. Ces intervenants expliquent l'importance de redonner du pouvoir aux parents et de les considérer comme les spécialistes de leur enfant. Un répondant mentionne aussi la pertinence d'utiliser l'humour afin d'intervenir plus en douceur et de détendre l'atmosphère dans ce type de contexte.

C'est sûr que j'aime tout le temps avoir une approche amicale, puis parsemée d'humour à quelques endroits. Donc, c'est sûr que la décontamination par l'humour, je trouve que c'est un très bon moyen pour impliquer les parents et qu'ils ne se sentent pas coupables justement de ce que leur enfant a fait ou de l'éducation qu'ils ont donnée à leur enfant ou peu importe. Mais mon attitude, c'est vraiment le bon vivant et pas de jugement et douceur. (Ben, technicien en éducation spécialisée)

Il ne faut pas être dans un régime accusateur. Il faut qu'on travaille ensemble. « Pour aider votre enfant, il faut qu'on fasse équipe » [...] Partenariat, puis, en même temps, leur remettre tous les champs de compétences comme parents. Pas parents at large, parents de cet enfant. C'est eux qui sont les plus grands spécialistes de cet enfant-là. Nous, on est des spécialistes de l'adolescence, si on veut, quand on travaille dans une école secondaire. On est spécialiste du champ de pratique qu'on a. Mais somme toute, il faut remettre au parent aussi toute sa qualification de parent de cet enfant-là. (Carrie, psychoéducatrice)

Ainsi, plusieurs intervenants (n=4) sont d'avis que les parents se sentent bien accueillis et soutenus par le milieu scolaire à la suite d'une situation de violence physique. Dès que ce type d'événement se produit, les parents en sont informés et sont appelés à se mobiliser et à venir rencontrer le personnel scolaire, ce qui peut mettre davantage de pression sur le jeune afin de l'amener à changer ses comportements. À cet égard, une intervenante souligne que le simple fait de se déplacer à l'école peut déranger l'emploi du temps du parent, l'amenant à discuter avec son jeune pour qu'il améliore son comportement à l'école. Dans certains cas, l'école et le parent travaillent ensemble et font véritablement équipe afin de venir en aide au jeune, ce qui suscite un grand sentiment de reconnaissance chez ces parents qui se sentent moins seuls avec les problèmes de leur enfant.

Bien moi, je trouve qu'il n'a comme pas le choix de se sentir impliqué, le fait qu'on communique beaucoup ensemble. [...] OK, ma mère, elle est encore assise ici ce matin, c'est parce que, là, il va falloir que je me « retrack » parce que c'est tannant, elle manque du travail, elle manque... Alors veut, veut pas, la mère met de la pression aussi... regarde... quand est-ce que tu vas comprendre ? Parce que moi, je suis tannée de manquer du travail, j'ai hâte que ça aille bien ou des choses comme ça. Alors le fait de faire venir les parents comme ça aussi, ça fait une pression supplémentaire sur le jeune. (Alba, technicienne en éducation spécialisée)

Mais en général, tu sais, je pense qu'ils se sentent accueillis et soutenus les parents. (Carrie, psychoéducatrice)

La mère, elle a tout le temps dit et elle le dit encore : « Une chance que vous avez été là pour l'arrêter. » Elle n'est pas capable d'arrêter son fils pour des raisons de consommation, tout dépendant de ce qu'il consomme. [...] Elle dit tout le temps, elle dit : « Vous avez sauvé mon garçon ». Mais c'est l'école qui a fait la plainte, c'est l'école qui a fait la démarche. (Diana, travailleuse sociale)

Ce soutien, ressenti par de nombreux parents, peut également découler du fait qu'ils se sentent écoutés par les intervenants, qui sont présents afin de les aider à améliorer leurs interventions auprès de leur jeune. Une intervenante souligne qu'en redonnant du pouvoir aux parents dans leur rôle auprès de l'enfant et en soutenant leurs efforts en ce sens, ces derniers deviennent des acteurs importants dans la résolution du problème.

Puis, on appelle toujours pour les mêmes raisons, les parents souvent vont dire : « Vous voyez bien que ça ne marche pas. » Alors moi, je n'hésite jamais à poser la question aux parents : « Alors on est 3, on est deux au téléphone. Il y a vous, il y a nous comme école. Qu'est-ce que vous avez à nous proposer ? Vous le connaissez bien votre gars, votre fille. Qu'est-ce qu'on peut faire ? » Ça, en règle générale, ça ramène un parent sur un axe de « outille-nous », là. (Diana, travailleuse sociale)

Bien que les intervenants soient d'avis que la majorité des parents vivent un sentiment de soutien de la part de l'école lors d'un acte de violence physique, ils sont conscients qu'une minorité d'entre eux ne le ressentent pas. Ainsi, trois intervenants croient que le sentiment de ne pas être soutenus provient, chez de rares parents, de leur méconnaissance du système éducatif québécois. Malheureusement, ces répondants sont d'avis que ce point de vue critique est souvent celui qui est diffusé par les médias, ce qui donne une image à la fois biaisée et négative du milieu scolaire.

Il y a toujours la zone grise, l'exception, les exceptions où un parent trouve que non, il n'a pas été soutenu, assez soutenu. Où un parent va avoir un esprit critique face à notre structure d'encadrement. [...] Les trucs qu'on entend dans les médias au quotidien, face aux écoles secondaires ou primaires. On va vouloir ressortir celui qui crie le plus fort, hein ? Ou celui qui crie à l'injustice, c'est la pointe de l'iceberg. [...] Ce qui est dommage, c'est que le commun des mortels, c'est-à-dire, la personne qui n'a jamais travaillé en milieu scolaire ou qui est moins sensible à la structure du milieu scolaire, va avoir un jugement qu'elle va généraliser. (Carrie, psychoéducatrice)

5.5.2 Les attentes des intervenants et de l'école concernant l'implication parentale

Le milieu scolaire a ses propres attentes concernant la collaboration entre le parent et l'école. Ainsi, plusieurs intervenants (n=6) soulignent que l'école s'attend à une entière collaboration de la part des parents. Cette collaboration peut se manifester par le soutien des parents envers les différents acteurs, mais aussi envers les interventions mises en place. De toute évidence, l'école souhaite que ces échanges se réalisent avec un certain savoir-vivre, dans le respect mutuel. Selon certains répondants (n=3), le milieu scolaire perçoit la collaboration comme un prolongement de la démarche éducative réalisée dans le milieu familial. À ce sujet, une intervenante mentionne que les attentes de l'école envers les parents sont grandes, ce qui peut entraîner des insatisfactions lorsque les parents n'arrivent pas à les combler. Ces insatisfactions peuvent être présentes tant chez le personnel scolaire que chez les parents.

Bien, c'est de respecter les règles du milieu. C'est quoi les règles du milieu ? Bien, ce sont les règles en général de la société : savoir vivre et comment se comporter dans le public. (Ben, technicien en éducation spécialisée)

C'est sûr que nous autres, notre mandat, c'est de scolariser les élèves, donc quand des jeunes ont des problèmes de comportement comme ça, au niveau de la violence, on s'attend que les parents mettent des choses en place pour nous aider à ce que ça se règle. [...] Tu sais, dans le fond, on s'attend qu'il y ait une collaboration des parents. (Febe, psychoéducatrice)

Bien, on s'attend à ce que les parents s'impliquent et collaborent, malheureusement, ce n'est pas toujours le cas. Nos attentes, c'est qu'ils collaborent avec nous, qu'ils comprennent l'ampleur... [...] Mais je dirais que les attentes de l'équipe-école sont grandes, parce que la collaboration avec les parents est de plus en plus difficile pour tous les aspects, dont la violence physique. C'est un élément parmi d'autres, mais les attentes sont grandes et souvent, les équipes-écoles sont un peu insatisfaites de l'implication et de la collaboration des parents. Alors, les attentes sont grandes. [...] Alors, je pense que de part et d'autre, il doit y avoir des insatisfactions au niveau des attentes respectives de chacun. (Héla, psychoéducatrice)

De façon générale, les intervenants affirment partager les mêmes attentes que les autres membres du personnel scolaire, soit la collaboration et l'implication du parent dans la situation. Ils s'attendent à ce que les parents se mobilisent lors de leur retour à la maison avec le jeune, en s'assurant que des sanctions appropriées sont mises en œuvre. Ils souhaitent également que les parents soient ouverts à la discussion et qu'ils fassent preuve d'écoute, même si ces derniers peuvent exprimer leurs désaccords.

Avec l'école et moi, non. Je pense qu'on a pas mal les mêmes attentes. On s'attend à ce que le parent soit disponible, qu'il retourne nos appels, qu'il y ait des mesures à la maison qui soient prises. Quand on suspend à la maison, par exemple, ça, c'est le meilleur exemple d'attentes qu'on a, puis que c'est quand même difficile à avoir. Il y a des élèves qui prennent ça comme étant une conséquence positive parce qu'ils sont à la maison, toute la journée, puis ils peuvent jouer aux jeux vidéo. [...] Que le parent s'assure que la journée du jeune ne soit pas une journée de congé. Puis, ça, c'est difficile quand même au niveau de nos jeunes qui sont suspendus par rapport à l'intimidation. (Élias, technicien en éducation spécialisée)

Oui, c'est sûr que moi, je m'attends à ce que les parents collaborent. Et collaborer, ça ne veut pas dire être d'accord avec toutes les décisions, mais ne pas en discuter devant le jeune. [...] Et collaborer, ça veut pas dire de toujours être d'accord avec nous, mais qu'on arrive à se parler, à trouver une entente. [...] Alors moi, mes attentes, c'est vraiment qu'ils collaborent et qu'ils se mobilisent aussi comme parents. Ce n'est pas toujours des attentes qui sont répondues et c'est correct aussi, mais... oui. (Héla, psychoéducatrice)

Plus spécifiquement, une intervenante a souligné qu'elle s'attend à ce que les parents communiquent avec le milieu scolaire afin d'informer le personnel d'événements particuliers qui peuvent être vécus par leur jeune et avoir des répercussions sur son comportement à l'école. Lorsqu'une telle communication est établie, cette répondante se sent plus en mesure d'intervenir adéquatement, puisqu'elle est consciente que certains éléments de la vie personnelle du jeune peuvent avoir des répercussions sur son comportement à l'école. Elle a alors le sentiment de mieux connaître la réalité du jeune, ce qui lui permet de mieux intervenir auprès de ce dernier. Pour les jeunes qui vivent des situations particulières, elle est d'avis que cette communication doit se faire de façon continue et régulière, que ce soit par courriel, par téléphone ou encore par le biais du portail électronique de l'école.

Souvent les parents par ÉCHO [portail utilisé en milieu scolaire], ils vont m'écrire un message. Mon jeune a subi telle affaire hier soir, peut-être vérifier aujourd'hui si tout va bien [...] On a vraiment un bon service, il y a des parents même qu'on se texte directement avec nos cellulaires personnels, parce que ce sont des problématiques particulières et on suit à la lettre, à la trace. On veut des nouvelles, mais souvent même comme je vous dis, ce n'est pas rare que je reçoive un courriel le soir chez nous d'un parent. Le parent ne s'attend pas nécessairement à ce qu'on réponde le soir même, mais le lendemain matin quand on arrive au travail, on a à répondre. (Alba, technicienne en éducation spécialisée)

5.6 Les facteurs associés à la collaboration école-famille dans les situations de violence physique en milieu scolaire

Lors de situations de violence physique en milieu scolaire, plusieurs facteurs peuvent influencer la collaboration entre l'école et la famille du jeune qui a commis l'acte. Parmi ces facteurs, certains vont favoriser cette collaboration, alors que d'autres y feront obstacle. Cette section met en lumière le discours des intervenants scolaires concernant l'ensemble de ces facteurs.

5.6.1 Les facteurs qui favorisent la collaboration école-famille

Lors des entrevues, quatre intervenants ont insisté sur l'importance d'une communication adéquate avec les parents afin de développer une saine collaboration lors d'une situation de violence physique. Selon ces intervenants, cette communication doit s'établir sur deux niveaux. D'une part, les parents doivent communiquer à l'école les informations importantes concernant leur jeune. Par exemple, lorsque le jeune vit une difficulté personnelle ou familiale, que ce soit un deuil, un changement de médication ou une transition familiale, il est important que ses parents en informent les membres du personnel scolaire, qui peuvent alors adapter leurs interventions. Selon une intervenante, des activités permettant de rencontrer les parents et de créer un lien avec eux devraient, en ce sens, être favorisées dès le début de l'année scolaire, afin de faciliter la communication avec le milieu familial par la suite. Les intervenants sont d'avis que l'établissement d'une saine communication permet non seulement d'améliorer la collaboration école-famille, mais aussi de favoriser l'implication du parent dans la

situation de violence. Ils jugent que cette implication est primordiale, puisqu'elle contribue à favoriser un changement de comportement chez le jeune en milieu scolaire.

La communication, c'est ça la clé. Souvent, quand mettons le jeune, il faut qu'il prenne une médication ou il faut qu'il stabilise justement une médication ou qu'il vit un deuil, n'importe quoi, ça explique bien des affaires. On n'interviendra pas pareil avec le jeune si on sait que son grand-père est mort hier et que là il ne s'endure pas et qu'on ne le sait pas. Si on le sait, on va le laisser tranquille, on sait pourquoi il est marabout et qu'il ne « feel » pas. Mais c'est ça, la base c'est la communication. (Alba, technicienne en éducation spécialisée)

Facteur aidant c'est... Ce qui aide, c'est vraiment de parler avec ces parents-là. Puis des fois, moi, je suis d'avis qu'il faut rencontrer certains parents, tout de suite, pour être capables. En début d'année, entre autres, pour briser la glace. (Diana, travailleuse sociale)

D'autre part, au-delà de la communication entre le milieu scolaire et la famille, certains intervenants (n=2) mentionnent l'importance d'une communication adéquate entre les parents et leur adolescent. Lorsque les parents discutent et échangent régulièrement avec leur jeune, ces derniers connaissent mieux les difficultés qu'il rencontre et sont davantage en mesure de l'aider à les traverser. Ainsi, il est plus facile pour l'école d'impliquer les parents dans la situation, puisqu'ils sont davantage impliqués dans la vie scolaire de leur enfant.

La présence des deux. La communication entre parents et élèves. Si le parent puis le jeune se parlent, il va avoir plus tendance à être impliqué dans sa vie à l'école et à communiquer avec l'école. (Élias, technicien en éducation spécialisée)

En outre, selon les intervenants interrogés (n=4), les habiletés liées au savoir-être doivent être présentes chez les membres du personnel scolaire afin de favoriser la collaboration des parents. Les habiletés les plus fréquemment mentionnées par les répondants concernent l'attitude positive, la capacité d'accueillir les parents sans les

juger, la diplomatie, ainsi que le fait d'être stratégique. Ces attitudes et habiletés sont jugées nécessaires par les intervenants afin que le personnel scolaire soit en mesure de soutenir et de conseiller les parents relativement à l'acte de violence commis par leur jeune. C'est donc en évitant d'adopter des comportements susceptibles de disqualifier les parents que la collaboration entre l'école et le milieu familial peut se développer harmonieusement.

Il faut être assez stratégique et diplomate, je crois. Tu sais, parce qu'un parent peut facilement se sentir disqualifié dans ses aptitudes éducatives. [...] Donc là, vraiment, tout ce côté-là, parental. Quand on les reçoit, quand on les accueille, quand on leur donne du support ou des conseils en lien avec les attitudes violentes de leur enfant, il faut tout de suite avoir cette approche-là d'accueil, tu sais. Tu sais de... non disqualifiante. (Carrie, psychoéducatrice)

On a une bonne idée de qui est ce parent-là, alors quand ce parent-là arrive, il faut vraiment être stratégique. C'est important. (Diana, travailleuse sociale)

Plus spécifiquement, une intervenante souligne le rôle primordial de la direction de l'école qui, par son attitude favorable, peut influencer positivement la collaboration avec les parents. Pour ce faire, le directeur doit posséder de bonnes habiletés de communication, lui permettant d'être à la fois ferme et rassurant dans ses interactions avec les parents. À ses yeux, un directeur compétent doit être en mesure de débattre l'opinion de l'école, tout en considérant le parent dans le processus. Ainsi, grâce à l'attitude rassurante et réconfortante de la direction, la collaboration école-famille peut se développer.

J'ai la chance de travailler avec un directeur qui parle bien au parent, puis qui est réconfortant et rassurant. C'est un gars intelligent, puis il est comme une bonne main de fer dans un gant de velours. Tu sais, il est capable de mettre la table, de faire passer bien des choses, puis que les parents, ils ressortent en confiance et outillés. On a un beau travail d'équipe, là. C'est plaisant. [...] Puis, tu sais, ça prend quelqu'un qui a une tête, qui met les parents en confiance finalement. (Febe, psychoéducatrice)

5.6.2 Les obstacles à la collaboration école-famille

À l'opposé, certains obstacles à la collaboration école-famille ont été relevés par les répondants. Ces facteurs sont liés au milieu scolaire, de même qu'aux parents eux-mêmes. En ce qui concerne ces derniers, il est question de leurs caractéristiques individuelles, leur vécu, ainsi que leur façon d'exercer leur rôle parental.

5.6.2.1 Les facteurs liés au milieu scolaire

Dans un premier temps, un psychoéducateur souligne que certains facteurs liés au milieu scolaire peuvent entraver la collaboration école-famille. En effet, lorsque l'école favorise une approche essentiellement factuelle et punitive, se limitant à rapporter les faits entourant l'acte de violence commis et à établir une sanction, sans ouvrir le dialogue avec les parents, la collaboration en est négativement affectée. Ayant moins de place pour intervenir et pour donner son opinion, le parent peut alors se sentir moins impliqué et respecté, ce qui peut l'amener à développer de la rancœur ou de la colère envers le milieu scolaire.

Moi, je pense que les conditions, c'est une école qui est inclusive dans son approche et qui dit... attends un peu là... il n'y a pas de coupable ou non-coupable là-dedans, il y a un phénomène et il faut l'évaluer comme il faut et il faut se donner des outils pour pouvoir le faire et du temps aussi pour... non pas... tu t'es battu, tac ! La sécurité, tu sors, alors là bang ! Sanction. Quand il a la sanction, il se crée une carapace encore plus, parce qu'il est en beau maudit. Tandis que là, avec la déclaration d'événement, il peut au moins dire son point de vue, il y a beaucoup de respect là-dedans. (Gustave, psychoéducateur)

Dans le même sens, deux intervenants mentionnent que la direction et les enseignants peuvent nuire à une bonne collaboration entre l'école et le milieu familial. En effet, lorsque ces derniers n'ont pas les habiletés requises pour intervenir dans certains contextes plus délicats, il peut arriver que l'intervention mise en place en soit affectée et, par le fait même, que la confiance du parent envers le milieu scolaire soit ébranlée. Cependant, les répondants ne blâment pas les différents acteurs du milieu scolaire pour ce manque de compétences, puisque ces derniers ne sont majoritairement pas formés pour faire face aux problèmes psychosociaux. À titre d'exemple, lorsqu'un enseignant est trop impliqué émotionnellement auprès d'un jeune, le risque de minimiser ou de dramatiser la situation est présent.

J'ai déjà vu d'autres directions bousiller des interventions. Pas par mauvaises intentions, juste par manque d'habiletés. (Febe, psychoéducatrice)

Il y a certains enseignants ou certains intervenants qui vont minimiser ou qui vont... quand ils sont impliqués émotivement avec le jeune, qui vont le prendre... voir ça plus gros que c'est, ils vont avoir tendance à dramatiser. (Héla, psychoéducatrice)

Qu'ils soient violents, qu'ils soient pauvres, qu'ils soient ci... c'est des problématiques sociales. Il faut que je l'aie en tête. Puis l'autre, c'est un prof, c'est une direction qui est professeur au préscolaire, primaire. Elle n'est pas niaiseuse. Elle a cette formation-là, puis elle a une formation en gestion. Nous, on a une formation en évaluation de problèmes sociaux, alors c'est sûr que... Dans ce domaine-là, en pédagogie, moi je suis nulle, mais en identification, analyse, problèmes, stratégies d'intervention, on est dur à battre. (Diana, travailleuse sociale)

5.6.2.2 Les caractéristiques des parents

Plusieurs intervenants (n=5) mentionnent que les caractéristiques des parents, qu'elles soient individuelles, liées à leur vécu ou encore à leur rôle parental, peuvent devenir des obstacles à la collaboration école-famille.

Tout d'abord, certains intervenants (n=3) soulignent que lorsque le parent a lui-même des problèmes de santé mentale ou de violence, il devient plus difficile de collaborer positivement avec lui. En effet, les émotions et les sentiments suscités par l'événement peuvent faire ressortir des aspects négatifs de la personnalité du parent ou encore l'amener à se désengager par rapport au problème vécu par le jeune. Les caractéristiques individuelles du parent peuvent alors affecter négativement son implication dans la situation.

Comme les jeunes, il y a des parents qui ont des problèmes de santé et des problèmes de violence aussi, alors c'est sûr qu'on a toutes sortes de parents. Même si le parent a la maturité, souvent, quand c'est ton enfant... même pour moi [...] je suis parent avec mes enfants, alors les émotions embarquent plus rapidement. (Alba, technicienne en éducation spécialisée)

Mais c'est quand les parents ne veulent pas participer. Là, on a un bogue, là. Comme notre jeune qui fait souvent des colères et qui a des problèmes affectifs, puis que... la mère ne se déplace pas. Elle ne veut jamais venir. Tu sais, c'est vraiment... Elle est consciente de ce qu'il se passe, mais elle est trop malade, je pense. (Febe, psychoéducatrice)

De plus, certains répondants (n=4) mentionnent que la résistance du parent vis-à-vis du milieu scolaire peut entraîner des confrontations avec l'école. Selon la travailleuse sociale interrogée, certains parents ont tendance à faire du clivage entre les membres du milieu scolaire. Ainsi, ils peuvent refuser d'avoir des interactions avec certains membres du personnel scolaire, que ce soit le directeur ou un enseignant, ce qui peut devenir un obstacle considérable à la collaboration école-famille.

Des parents qui ne te parlent plus, qui ne veulent plus ou qui parlent juste à moi, pas à la direction. Ça, on a beaucoup, ça. Ils vont cliver. Parce qu'ils ne veulent plus. Fait que là, tu n'as pas de collaboration. J'en ai un, entre autres, il collabore juste avec moi. Le parent, c'est juste avec moi. (Diana, travailleuse sociale)

Plus spécifiquement, deux intervenants affirment que le vécu des parents peut devenir un obstacle à la collaboration école-famille. Ainsi, lorsque le parent a vécu des expériences négatives avec le milieu scolaire, que ce soit en lien avec son jeune ou encore lorsqu'il était lui-même enfant, il peut arriver qu'il présente une réticence face aux interventions mises en place, ce qui influencera sa participation dans la situation. De ce fait, lorsque les intervenants connaissent l'historique du parent, il devient plus facile pour eux d'orienter leurs interventions auprès de ce dernier.

Ceux qui ont des gros vécus, qui en ont vu des... qui ont fait des rencontres de parents, des études de cas, des suspensions, je dirais qu'il y en a certains pour qui la collaboration est toujours là, mais il y en a d'autres avec qui c'est difficile. Alors, je pense que le vécu scolaire du jeune et des parents par rapport aux équipes-écoles ça l'a certainement de l'influence dans l'implication des parents. (Héla, psychoéducatrice)

Le parent a une histoire. Son sac à dos, il faut en être conscient quand il arrive dans l'école. Fait que tu sais, les écoles, les directions, il faut qu'ils le sachent, puis c'est un peu notre mandat, les intervenants, de les accompagner, les sensibiliser. (Diana, travailleuse sociale)

Enfin, six intervenants mentionnent que des caractéristiques liées à l'exercice du rôle parental peuvent nuire à la collaboration école-famille. D'une part, lorsque le parent surprotège son jeune, il peut arriver que sa vision de la situation soit biaisée et qu'il perçoive l'école comme un lieu de persécution pour son enfant. À l'inverse, lorsque le parent n'encadre pas suffisamment le jeune à la maison et qu'il ne s'investit pas dans son rôle auprès de lui, la collaboration avec le milieu scolaire est également limitée. Dans certains cas, le laxisme des parents ou leur manque d'implication est justifié par leur contexte de vie qui est perçu négativement par les intervenants. C'est notamment le cas des parents confrontés à des transitions familiales, qui peuvent être momentanément moins disponibles pour leur enfant.

Et il y a des parents qui sont surprotecteurs aussi et qu'ils croient mordicus tout ce que leur enfant... leur version. Et le jeune, il va jouer là-dessus, il va juste embellir et il va juste dire les détails qui vont l'avantager, finalement. Et ils ne viennent pas valider notre version, alors là, le parent peut devenir comme... bien pas violent, mais comme... ah! On sait bien, vous autres... Là, ils peuvent juger rapidement, mais ils n'ont même pas la version de l'autre. (Alba, technicienne en éducation spécialisée)

L'encadrement parental, ça a de l'influence aussi sur la collaboration. Alors des parents qui vont être très présents vont souvent super bien collaborer avec nous, mais ceux qui sont moins investis dans l'encadrement à la maison, qu'il y a moins de limites, qui sont moins impliqués dans la vie de leur jeune, bien avec eux, c'est plus difficile. Oui, des parents plus désinvestis ou passifs. Alors je pense que la façon dont le jeune a été éduqué et les mesures qui ont été mises en place pour lui donner de l'amour aussi et mettre des limites, bien ça l'a certainement de l'influence sur l'implication des parents. (Héla, psychoéducatrice)

Des parents qui sont postés, qui sont... qui partent pendant des mois. La mère se ramasse seule, le père se ramasse seul. On a des parents monoparentaux aussi. Ça rend ça difficile. (Élias, technicien en éducation spécialisée)

5.7 Les recommandations des répondants

Lors des entrevues, les différents intervenants ont eu l'occasion d'exprimer certaines recommandations pour faciliter le vécu des parents à la suite d'un acte de violence physique commis par leur jeune en milieu scolaire. Certains d'entre eux ont adressé ces recommandations aux parents qui vivent cette situation, alors que d'autres ont plutôt ciblé différents acteurs du milieu scolaire, notamment les intervenants, les directions et les commissions scolaires

Tout d'abord, un intervenant recommande aux parents de prendre conscience de l'importance d'une bonne communication dans ce type de situation. À ses yeux, la communication avec le milieu scolaire est importante, puisqu'elle permet au parent d'être impliqué dans la situation et de mieux comprendre les interventions mises en place par l'école. De plus, ce répondant souligne que la communication est tout aussi importante entre le parent et son jeune. Lorsque le parent prend le temps de s'informer de la vie scolaire de son enfant, cet échange peut avoir un impact positif sur le cheminement de ce dernier et, par conséquent, sur son comportement à l'école. Une répondante mentionne également l'importance que les parents et l'école puissent se rencontrer afin de prendre connaissance de la situation et de s'entendre sur les actions à mettre en place.

La communication est énormément importante. Je trouve que la meilleure affaire, le meilleur truc qu'un parent pourrait faire avec un jeune, c'est de prendre 15-20 minutes quand le jeune arrive de l'école et dit : « Comment sa journée a été ? », puis de regarder avec lui comment ça va à l'école. Si à chaque jour, chaque parent prenait le temps de parler à son jeune, de lui demander comment sa journée a été, de s'asseoir avec lui sans se taper tous les devoirs avec lui [...] Mais le strict minimum, de prendre un temps, de s'asseoir avec son jeune, de lui demander comment ça va, comment sa journée a été, je pense que ça aurait déjà là, un impact sur le cheminement du jeune. (Élias, technicien en éducation spécialisée)

C'est la communication, c'est travailler en équipe, c'est ramer du même sens. C'est se faire [...] une petite rencontre pour se dire... tout le monde est sur une base égale et on dit ce qu'on pense et qu'est-ce qui serait le mieux et on en vient à un consensus après et on travaille dans le même sens. C'est ça qui est le plus gagnant [...] Quand tu vis de l'inconnu et que tu le sais pas tous les détails, c'est là qu'arrivent des [...] situations que le parent arrive les deux masses en l'air. Attendez là ! On va vous raconter c'est quoi l'envers de la médaille, qu'est-ce qui s'est passé. OK, là le parent se rassoit souvent et il se radoucit quand il est au courant. (Alba, technicienne en éducation spécialisée)

D'un autre côté, certains intervenants (n=6) ont des recommandations à faire à différents acteurs du milieu scolaire. Deux d'entre eux affirment qu'en tant qu'intervenants, il est important de ne pas juger le parent et de ne pas le culpabiliser en lien avec les actes posés par son jeune. Ainsi, ces répondants sont d'avis que l'intervenant doit rester neutre, tenter de dédramatiser la situation et de comprendre ce que le parent ressent dans la situation tout en étant à son écoute. Ils croient que les intervenants se doivent d'être accueillants, bienveillants ainsi qu'empathiques, et ce, tant auprès du parent que du jeune. Ils rappellent d'ailleurs l'importance de développer un sentiment de confiance chez les parents, afin d'avoir une bonne collaboration avec eux. Parallèlement à ces caractéristiques liées au savoir-être, une répondante recommande

d'effectuer de la prévention auprès des parents, en les informant du mandat de l'établissement scolaire et du cadre légal dans lequel ce mandat s'exerce.

Y aller sans jugement, un peu comme je disais tantôt avec mon approche, d'y aller sans juger et avoir un ton neutre et ne pas les culpabiliser. Ça, c'est la dernière chose à faire. Et des fois une petite touche d'humour, ça ne fait pas de tort non plus... décontaminer un peu et essayer d'être capable de comprendre qu'est-ce que le parent ressent et être à l'écoute. (Ben, technicien en éducation spécialisée)

Des recommandations, c'est sûr que pour le milieu scolaire, là, il ne faut jamais juger. Jamais, jamais. Il faut accepter... il faut présenter les faits. Il faut être accueillants, bienveillants, empathiques envers les parents, puis les enfants aussi, parce qu'il y a toujours une histoire à tout. S'ils ont eu des comportements violents, il s'est passé un événement ponctuel, mais il y a peut-être plein de choses qui expliquent tout ça. C'est tu parce qu'il s'est senti menacé ? [...] Puis, pour le savoir, bien il faut être bienveillant, puis il faut accueillir les personnes qui viennent. [...] Puis les parents, il faut qu'ils nous fassent confiance. Pour qu'ils veuillent collaborer un petit peu avec nous autres. (Febe, psychoéducatrice)

Comme équipe-école, je pense que ça pourrait être possible de proposer quelque chose aux parents, plus dans l'aspect préventif, et qu'ils comprennent nos lignes d'interventions, nos façons d'intervenir. Il y en a qui ne connaissent pas les coordonnées, le mode de fonctionnement, le fait qu'on est tenu par la loi dans certains aspects. Alors je pense que ça serait de les impliquer plus avant que pendant et après. (Hela, psychoéducatrice)

Au-delà des conseils adressés aux intervenants qui œuvrent en milieu scolaire, les répondants soulignent des recommandations à l'ensemble de l'équipe-école qui intervient auprès du jeune dans une situation de violence physique. Ainsi, une participante affirme qu'il serait important que chaque adulte œuvrant en milieu scolaire se sente concerné par la violence au sein de leur établissement. De son point de vue, si un acte de violence se produit, ce ne sont pas seulement les intervenants psychosociaux ou la direction qui doivent intervenir directement auprès du jeune afin d'arrêter l'acte et

de sensibiliser les jeunes. Dans le même sens, une autre répondante souligne le fait que l'équipe-école doit, d'abord et avant tout, avoir une concertation et un accord sur les actions à prendre ainsi que sur les attitudes éducatives à privilégier avant de prendre position devant le jeune.

C'est que chacun des adultes de l'école se sent responsable de l'intervention, il faut qu'ils en posent une quand ils sont témoins. Ça ne veut pas dire condamner l'enfant. Ça ne veut pas dire le réprimander. Ça veut juste dire : « Il faut que tu viennes avec moi. Ce n'est pas acceptable. Ne dis pas ça ». Puis, je ne pense pas que ce sont des gens qui sont désengagés. Je n'ai peut-être pas assez d'expérience, là, mais dans ma tête à moi, il y a un désengagement des gens ou des fois, ou souvent, je vais entendre : « Ce n'est pas à nous à faire ça. Mais ce n'est pas mon élève ». Fait que les gens ne se sentent pas concernés. Je m'en rappelle avec Monsieur X, on avait eu une formation en gestion de classe. Puis, il disait : « Pour sécuriser une école, pour ces comportements-là, il faut que tout le monde se sente concernés. » [...] Puis, il y a des adultes qui passent à côté et qui ne dit mot consent. (Diana, travailleuse sociale)

Avant de prendre position avec l'adolescent ou devant l'adolescent, je pense qu'il faut qu'il y ait une bonne concertation avant. Il faut que les gens soient en accord dans les actions qu'on va poser ou les attitudes éducatives. [...] Fait que je me dirais : « Si les partenaires impliqués dans les actions à poser sont de concert, boen moi je pense que ça va mieux aller. » (Carrie, psychoéducatrice)

Finalement, il est recommandé par deux intervenants d'établir un plan d'intervention détaillé afin de mieux réagir en contexte de violence. Un tel plan pourrait préciser davantage les mesures et les sanctions à privilégier avec l'agresseur, tout en tenant compte de la récurrence des comportements violents de ce dernier. Ce modèle pourrait ainsi permettre d'identifier des conséquences plus justes, dans une vision éducative et non seulement punitive.

Il faut donner des conséquences qui sont justes, éducatives, puis qui sont pour le bien-être de tout le monde. Il faut avoir une main de fer dans un gant de velours avec l'intelligence puis le cœur à la bonne place. (Febe, psychoéducatrice)

Je dirais d'avoir un modèle réactionnel en partie, mais pas juste un modèle réactionnel [...] prendre le temps de réfléchir sur la démarche de A à Z. Il va toujours en avoir des actes de violence, minimalement en tout cas. C'est sûr qu'il faut le réduire au maximum, mais il va toujours en avoir. Comment on va les traiter et comment on va traiter cet agresseur pour pas qu'il se perpétue dans le temps. Il y en a qui se sentent compétents d'agresser quelqu'un, ce sont les seules compétences qu'ils ont ! (Gustave, psychoéducateur)

CHAPITRE 6 : DISCUSSION

Ce chapitre a pour but de discuter les résultats qui découlent des entrevues réalisées auprès des intervenants scolaires au sujet des interventions destinées aux parents lorsque leur adolescent commet un acte de violence physique à l'école. Cette discussion se base sur les différents objectifs de ce mémoire, à savoir : (a) décrire les interventions réalisées en milieu scolaire à la suite d'un acte de violence physique, de même que le rôle des différents acteurs impliqués; (b) recueillir le point de vue des intervenants sur les réactions et les sentiments des parents à la suite de l'acte de violence physique; (c) identifier les facteurs qui, selon les répondants, favorisent ou entravent la collaboration école-famille dans un contexte de violence physique en milieu scolaire. Ces objectifs sont analysés à la lumière des différentes études disponibles sur le sujet, ainsi que des modèles théoriques retenus comme cadre de référence, soit la typologie de l'implication parentale d'Epstein (1992) et le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979). Ensuite, les forces et les limites de cette recherche sont abordées, de même que les implications pour les futures recherches et les retombées de ce mémoire dans le domaine du travail social.

6.1 La prise en charge des situations de violence physique en milieu scolaire

À l'instar de ce qui a été observé dans d'autres études sur la violence physique en milieu scolaire (Gladden, 2002; Michail, 2011; Paquin et Drolet, 2004; Ryan et Zoldy, 2011; Simonsen et al., 2008), certains intervenants interrogés dans le cadre de ce mémoire ont affirmé que, parmi les interventions privilégiées dans ce type de situation,

la suspension externe ou interne est une mesure immédiate prise par le milieu scolaire. En effet, conformément à une politique de « tolérance zéro » (Ministère de l'Éducation et de la Formation, 1994), les écoles sont munies d'un code de conduite qui prévoit des conséquences pour les comportements violents. Ainsi, les répondants ont affirmé appliquer ces mesures dans un premier temps, en collaboration avec la direction et les parents.

Bien que la suspension demeure l'intervention majoritairement appliquée lors d'une situation de violence physique en milieu scolaire, les participants ont aussi mentionné la pertinence d'autres mesures qui, à leurs yeux, privilégient une plus grande prise de conscience par l'agresseur des gestes posés. À cet égard, ils mentionnent l'intérêt d'effectuer une médiation entre l'agresseur et sa victime lorsque les deux jeunes sont en accord avec cette mesure. Les avantages de la médiation sont d'ailleurs démontrés dans d'autres études, qui soulignent que cette mesure suscite généralement un haut taux de satisfaction mutuelle (Umbreit et Kalanj, 1994), une réduction de la peur chez la victime, ainsi qu'une diminution des comportements violents chez le jeune qui a commis l'acte (Sena, 2008; Umbreit et Kalanj, 1994).

Parallèlement à la suspension et aux mesures de médiation, plusieurs répondants soulignent que différentes interventions externes au milieu scolaire sont mises en place lorsqu'un acte de violence physique se produit à l'école. Dans certaines situations, un signalement à la protection de la jeunesse peut être fait par le milieu scolaire. De plus,

dans certains cas, l'implication policière est parfois nécessaire, que ce soit à titre préventif ou à la suite d'une plainte plus formelle. Au-delà de ces interventions qui se situent davantage en contexte d'autorité, des références dans un CLSC ou dans un organisme communautaire sont parfois privilégiées afin d'aider le parent ou le jeune lorsque la situation dépasse le cadre scolaire. Ces références s'inscrivent dans un type d'implication parentale identifié par Epstein (1995), soit la collaboration avec la communauté. Ainsi, le milieu scolaire dirige les parents vers des ressources qui sont susceptibles de répondre à leurs besoins. Bien que leur mandat soit de travailler sur les difficultés en milieu scolaire, les intervenants peuvent tout de même effectuer une référence à des organismes de la communauté lorsqu'ils suspectent des problèmes dans le milieu familial. Cependant, lorsque cette référence s'inscrit dans un contexte volontaire, la collaboration de certains parents n'est pas toujours possible. À ce sujet, Christenson et Sheridan (2001) mentionnent que les parents peuvent parfois refuser de collaborer avec d'autres organismes ou afficher une passivité face aux interventions et aux recommandations de l'école.

Le choix de privilégier une mesure particulière, qu'il s'agisse de la suspension, de la médiation ou d'une référence à un organisme externe au milieu scolaire, s'explique par certains facteurs. D'une part, les intervenants affirment que le vécu personnel du jeune, qui réfère à l'*ontosystème* (Bronfenbrenner et Morris, 2006), influence considérablement les interventions qui lui sont destinées. Ainsi, les qualités et les déficits du jeune peuvent contribuer à la gravité ou à la répétition de l'acte de violence

et, par le fait même, influencer le choix de la mesure à privilégier pour lui venir en aide (Assemblée Nationale, 2012; Strauss et Gelles, 1990). À titre d'exemple, les répondants soulignent que la gravité de l'acte commis et les antécédents de violence du jeune ont une influence directe sur la durée de la suspension. À cet effet, lorsque l'agressivité chez le jeune est importante et récurrente, la mobilisation du parent aura un impact sur les mesures prises par les intervenants.

Ainsi, puisque l'environnement familial est un milieu de vie immédiat important pour le jeune (*microsystème*) et que le rôle des parents ainsi que leur ouverture ou leur fermeture à l'aide externe peuvent influencer leurs propres réactions et les comportements de leur jeune, la présence ou non de mobilisation parentale est un facteur important à considérer dans le choix d'une mesure (Drapeau, 2008). Lorsque le parent se mobilise, il peut bénéficier d'une référence à un organisme communautaire qui l'accompagne volontairement dans une démarche d'aide. Tel que mentionné dans la typologie de l'implication parentale d'Epstein (1995), lorsque la communication est bonne entre l'école et le parent, il est plus facile de mettre en place un filet de sécurité pour le jeune en question. De plus, conformément aux propos des participants, cette collaboration bidirectionnelle permet une cohésion dans les interventions qui vont favoriser les changements positifs chez le jeune. D'ailleurs, ces rapports entre l'école et la famille (*mésosystème*) auront une influence l'un sur l'autre ainsi que sur les comportements du jeune avec ses pairs (Carignan, 2011; Drapeau, 2008).

D'autres facteurs relèvent plutôt du cadre légal, soit de l'*exosystème*, qui correspond aux autorités policières et judiciaires qui peuvent avoir une influence sur la situation de violence (Carignan, 2011; Drapeau, 2008). Lorsque les parents ne se mobilisent pas afin d'aider leur jeune qui adopte des comportements violents, le milieu scolaire peut faire un signalement en vertu de la Loi de la protection de la jeunesse. De plus, lorsqu'une plainte est déposée contre le jeune qui a commis l'acte de violence, la situation nécessite l'intervention des autorités policières. Les plans d'action sur la violence scolaire mis en place par le gouvernement peuvent également affecter le travail des intervenants. Certains résultats de ce mémoire semblent indiquer qu'il est plus facile pour les intervenants de faire de la sensibilisation à la violence et de la prévenir depuis la mise en place du projet de loi 56 sur l'intimidation et la violence dans les écoles.

Finalement, il importe de préciser que les participants ont observé des retombées à la suite des interventions mises en place en situation de violence physique. À cet égard, des changements positifs et négatifs ont été perçus chez les jeunes qui ont commis un acte de violence. Dans certains cas, les intervenants soulignent que les jeunes sont en mesure de modifier leurs comportements violents, c'est-à-dire les diminuer ou les arrêter. Par contre, ces changements ne se font pas instantanément et, parfois, ne peuvent être perçus qu'après une certaine période. Ainsi, comme le mentionne Carignan (2011), les différents épisodes de la vie du jeune peuvent affecter ses comportements de façon durable. Le *chronosystème*, qui est l'ensemble des considérations temporelles qui caractérisent la situation du jeune (Bouchard, 1987; Bouchard et al., 1996), joue donc un

rôle dans la modification de ses comportements. Lorsque l'école connaît les comportements passés du jeune et les événements ou problèmes familiaux auxquels il peut être confronté, il est plus facile de comprendre ses réactions et ses sentiments lorsqu'il a recours à la violence physique. Dans certaines situations, les changements impliquent le recadrage de certaines valeurs et croyances familiales, auxquelles le jeune est exposé depuis son enfance. Ces valeurs et croyances familiales, notamment empreintes de racisme, d'homophobie et de sexisme, sont en opposition avec les normes prônées par le milieu scolaire, voire par la société (*macrosystème*). Elles peuvent être profondément ancrées dans l'esprit du jeune, l'amenant à faire usage de violence physique envers ses pairs. Dans un tel contexte, modifier les comportements du jeune implique de l'amener à remettre en question les valeurs qui sont véhiculées dans son milieu familial, ce qui peut nécessiter un travail d'introspection à plus long terme.

Outre les retombées positives des interventions, soit la diminution ou l'arrêt des comportements violents des jeunes, certaines conséquences négatives sont également identifiées par les répondants. À ce sujet, certains intervenants mentionnent que des changements peuvent être perçus chez certains jeunes à la suite de l'acte de violence, tels que l'isolement, la baisse de la motivation scolaire et les difficultés d'apprentissage. Ces jeunes peuvent donc vivre des difficultés similaires à celles relevées chez les victimes d'un acte de violence (Galand, 2011; Hong et Espelage, 2012), en vivant des difficultés dans leur vie scolaire, et ce, en fonction de la gravité et de la répétition de l'acte (Duhamel-Maples, 1996; Gouvernement du Québec, 2017). Selon les répondants,

ces problèmes seraient présents chez les jeunes qui vivaient déjà des problèmes personnels ou familiaux au moment de l'acte. En ce sens, certains intervenants soulèvent l'hypothèse selon laquelle l'utilisation de la violence physique serait un symptôme réactif à d'autres difficultés vécues par le jeune.

6.2 Les réactions et les sentiments des parents à la suite de l'acte de violence physique

Les intervenants interrogés dans le cadre de ce mémoire sont d'avis que les parents ressentent de vives émotions lorsqu'ils apprennent que leur adolescent a commis un acte de violence physique à l'école. Bien que la plupart réagissent de façon adéquate après avoir pris connaissance de l'ensemble des événements, la colère, le stress et l'anxiété semblent néanmoins présents chez eux. La présence de sentiments négatifs chez les parents a aussi été observée dans l'étude d'Ambert et Gagnon (1996), qui soulignent que l'annonce de ce type de situation peut entraîner de la tristesse, un blâme de soi ou de la culpabilité chez les parents. À l'instar de Rivard-Hamel (2010), les résultats de ce mémoire suggèrent donc que les parents peuvent adopter des réactions et des sentiments négatifs qui sont similaires à ceux généralement expérimentés lors d'un processus de crise, notamment en vivant une phase de choc.

D'une part, les intervenants interrogés affirment que les pères expriment davantage de colère et d'agressivité contre le personnel scolaire à l'annonce de l'acte de violence. Ce résultat diffère de ce qui est observé dans d'autres études, qui soulignent que les mères seraient davantage affectées négativement que les pères à la suite d'une

telle annonce (Amber et Gagnon, 1996; Brasher, 2010). Dans le cadre de ce mémoire, les intervenants affirment toutefois que le mécontentement suscité par la sanction imposée au jeune est souvent atténué lorsque les pères discutent avec l'équipe-école.

D'autre part, les répondants ont mis en lumière l'expression de sentiments d'anxiété ou de stress vécus par les parents lors de l'annonce de l'acte de violence commis par leur jeune. L'apparition de tels sentiments est associée, dans leur discours, à l'intériorisation d'une image de soi négative chez les parents. Selon certains auteurs, les parents peuvent aller jusqu'à remettre en question leurs compétences parentales lors de l'annonce d'un acte de violence (Brasher, 2010; Sturges et Hanrahan, 2003).

Contrairement aux parents qui vivent un choc ou une remise en question de leurs compétences parentales à la suite du dévoilement des comportements violents de leur jeune, certains affichent plutôt un sentiment de fierté. Les intervenants interrogés soulignent que ces parents considèrent que l'acte commis est une mesure de défense utilisée par leur jeune. Ils considèrent que leur enfant s'est défendu et, en ce sens, tendent à valoriser son comportement. Selon Amber et Gagnon (1995), ce sentiment de fierté peut s'expliquer par le fait que ces parents souhaitent minimiser le comportement commis par leur adolescent afin d'éviter d'être blâmés par leur entourage.

Plusieurs facteurs semblent influencer les réactions et les sentiments des parents lors d'une situation de violence physique commise par leur jeune. À cet égard, le modèle

bioécologique de Bronfenbrenner (1995) permet de considérer l'ensemble des sous-systèmes de l'environnement des parents dans l'étude de leurs réactions et de leurs sentiments, soit l'*ontosystème*, le *microsystème*, le *mésosystème*, l'*exosystème*, le *macrosystème* et le *chronosystème*. D'abord, certaines caractéristiques personnelles des parents, qui relèvent de l'*ontosystème*, peuvent être identifiées dans la présente étude. Ainsi, aux yeux des intervenants interrogés, l'anxiété présente chez certains parents peut découler de leur personnalité ou de la présence de difficultés psychologiques, notamment des symptômes dépressifs.

En ce qui concerne les facteurs liés au *microsystème*, certaines difficultés familiales peuvent avoir une influence dans ce type d'événement. En effet, les réactions et les sentiments du parent par rapport à l'événement peuvent être influencés par des transitions familiales, des difficultés socioéconomiques ou des problèmes personnels. Dans certains cas, l'absence d'un conjoint peut affecter la présence du parent dans l'encadrement ou la supervision du jeune. Ainsi, le lien entretenu entre le parent et son jeune peut avoir une influence sur les réactions et les sentiments du parent. Lorsqu'une relation de proximité est déjà établie entre eux et qu'ils communiquent de façon adéquate, les parents réagissent plus positivement en apprenant l'acte de violence posé par leur jeune. En effet, le fait que les parents communiquent bien avec leur jeune et s'impliquent dans son suivi scolaire peut influencer leurs réactions lorsqu'ils sont informés des comportements de violence de celui-ci. À l'inverse, les réactions de ces parents peuvent être négatives ou inexistantes lorsqu'ils ne s'investissent pas dans leur

rôle parental, soit par un encadrement insuffisant ou par une mauvaise communication avec leur jeune. À cet égard, il est à noter qu'une collaboration passive correspond à une non-collaboration de la part du parent (Christenson et Sheridan, 2001). Plus spécifiquement, Epstein (1995) souligne que lorsque les parents s'impliquent dans l'apprentissage à la maison, ils jouent un rôle complémentaire à celui du milieu scolaire, ce qui peut influencer leur compréhension de la situation et de l'intervention. Ils deviennent ainsi des partenaires dans l'intervention et peuvent être impliqués dans l'élaboration des mesures d'encadrement. Cette implication ne se limite pas aux éléments éducatifs, comme les devoirs (Domingues, 2014; Epstein, 1995; Paquin et Drolet, 2000), mais implique aussi la discipline et l'apprentissage d'habiletés sociales, ce qui permet de compléter les interventions scolaires avec une certaine cohérence.

Ensuite, les liens entre les différents *microsystèmes* du parent, qui forment le *mésosystème*, peuvent influencer les réactions de ces derniers lorsqu'ils sont informés de la violence exercée par leur jeune. En ce sens, le lien que le jeune entretient avec son milieu scolaire peut teinter le regard que les parents portent sur la situation et, par le fait même, leurs réactions et leurs sentiments. Par conséquent, lorsque le jeune affirme être persécuté par l'école et qu'il se positionne en victime, ses parents sont susceptibles de se porter à sa défense en s'opposant au milieu scolaire. D'autre part, lorsque la relation entre l'école et le jeune est positive, le parent tend généralement à mieux réagir en prenant en considération la responsabilité du jeune dans l'acte commis.

En outre, des éléments liés à l'*exosystème* peuvent influencer les réactions des parents. À cet égard, le fait de craindre de perdre la garde légale de son enfant, en raison de signalements antérieurs en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse, peut susciter de l'anxiété chez certains parents. D'ailleurs, il peut arriver qu'une intervention policière soit requise lorsque la situation dépasse le cadre scolaire. Ainsi, les parents peuvent craindre les répercussions de cette implication sur le futur de leur jeune.

Par ailleurs, le *macrosystème*, qui correspond aux systèmes de croyances et de valeurs (Bronfenbrenner, 2001, 2005; Carignan, 2011; Drapeau, 2008), influence également les réactions parentales à la suite d'un acte de violence physique. En effet, le milieu familial dans lequel le jeune évolue peut favoriser l'utilisation de la violence physique dans l'expression de ses sentiments. Or, cette façon de communiquer est contraire aux normes et aux valeurs véhiculées dans la société et, par le fait même, dans les établissements scolaires. Alors que les parents peuvent considérer légitime que leur jeune use de violence en milieu scolaire, ils se heurtent à des valeurs sociales et scolaires qui sont en opposition avec ce type de comportement. Ce décalage entre les valeurs prônées par le milieu familial et celles véhiculées dans la société peut créer une distance entre les parents et les institutions publiques qui sont présentes dans leur environnement, notamment le milieu scolaire. Cette distance entraîne de la méfiance et de la colère chez certains parents, qui se sentent incompris, voire stigmatisés par le milieu scolaire.

Finalement, les expériences négatives vécues antérieurement par les parents (*chronosystème*), que ce soit en lien avec leur propre enfance ou avec l'école de leur jeune, sont susceptibles d'influencer leurs réactions. Les parents qui ont été victimes d'intimidation au cours de leur enfance peuvent avoir tendance à encourager leur jeune à utiliser la violence comme moyen de défense. À la suite de leurs expériences négatives avec le système scolaire, les parents peuvent discréditer la structure d'encadrement scolaire, voire considérer que leur jeune est le bouc émissaire du personnel de l'école. En ce sens, la récurrence des comportements violents chez le jeune peut être un facteur à considérer lorsque les parents adoptent des comportements négatifs face à l'école. En effet, lorsque le jeune adopte de tels comportements depuis l'enfance, les parents se voient souvent interpellés par le milieu scolaire dans un contexte négatif. Ainsi, une fois que l'enfant se retrouve à l'école secondaire, il peut arriver que le parent vive une accumulation d'expériences négatives l'amenant à adopter une attitude défensive vis-à-vis de l'école. Selon Sturges et Hanrahan (2022), ce constat peut s'expliquer par le fait que la mauvaise conduite d'un jeune se trouve généralement attribuée à des lacunes parentales, amenant ainsi le parent à culpabiliser et à réagir de façon défensive.

6.3 L'implication parentale en milieu scolaire et les facteurs qui y sont associés en contexte de violence physique

L'implication parentale et la collaboration école-famille sont des éléments importants, qui peuvent influencer les situations de violence physique à l'école (Cowen et al., 2004; Roberge et Beaudoin, 2016). Avant d'aborder plus spécifiquement les

facteurs qui favorisent ou qui entravent la collaboration école-famille, il importe de documenter la définition que les intervenants semblent donner à l'implication parentale.

Ce mémoire démontre que les parents s'impliquent majoritairement dans les situations de violence physique à l'école, en collaborant avec le milieu scolaire, afin d'aider leur jeune. Plus spécifiquement, il est possible d'identifier, dans le discours des répondants, deux types d'implication parentale de la typologie d'Epstein (1995), soit l'apprentissage à la maison (*Learning at home*) et la prise de décision commune (*Decision-making and advocacy*). D'une part, un premier groupe de répondants considère que les parents jouent un rôle important afin de compléter l'intervention du milieu scolaire à la maison lorsqu'un jeune commet un acte de violence physique à l'école, que ce soit par la mise en place de mesures disciplinaires ou par un retour sur l'événement. D'autre part, un deuxième groupe de répondants souligne que l'école inclut les parents dans la prise de décisions et les considère comme des partenaires à part entière dans le processus (Domingues, 2014; Epstein, 1995; Paquin et Drolet, 2000). Ce deuxième groupe d'intervenants considère les parents comme des partenaires, puisque ces derniers sont perçus comme étant les experts de la vie de leur jeune. Ils ont donc un rôle primordial à jouer, aux yeux de ces intervenants, afin de contribuer aux interventions à privilégier avec leur jeune, puisque les parents et le milieu scolaire travaillent pour atteindre un même but (Domingues, 2014; Paquin et Drolet, 2000). Cette collaboration correspond aux attentes des politiques ministérielles, qui visent à favoriser l'implication parentale afin de contribuer à la réussite scolaire du jeune (Beaumont,

2010). De ce fait, il existe différentes formes d'implication parentale, qui peuvent varier en fonction de la situation (Epstein, 1995), mais qui permettent de démontrer le caractère multidimensionnel de cette implication (Paquin et Drolet, 2000).

Bien que les répondants privilégient l'implication du parent dans l'élaboration de mesures d'encadrement lorsque la situation le permet, les résultats de ce mémoire révèlent qu'il en est autrement pour l'application des mesures disciplinaires. En effet, les écoles se doivent d'avoir un protocole d'intervention précis lors de ces événements, lequel, selon les répondants, ne permet pas une assez grande latitude pour considérer l'ensemble des opinions parentales. Dans un tel contexte, l'école se doit d'analyser la situation de violence et d'appliquer des sanctions disciplinaires spécifiques à l'acte et à sa gravité, selon un protocole obligatoire découlant du projet de loi 56 (Assemblée nationale, 2012; Gouvernement du Québec, 2018).

À la lumière des types d'implication parentale, il importe de mettre en relief les facteurs susceptibles d'avoir une influence positive ou négative sur la collaboration école-famille. Dans un premier temps, en ce qui concerne les éléments facilitant cette collaboration, les résultats de ce mémoire soulignent qu'une communication adéquate entre les parents et le milieu scolaire est un facteur important dans ce type de situation. À ce sujet, Deslandes et Royer (1994) affirment que le simple fait de s'informer des difficultés vécues dans les différentes sphères de la vie du jeune, tant chez les parents que le personnel scolaire, peut contribuer à une meilleure cohérence des décisions prises

dans ces deux milieux. Ce facteur correspond, dans la typologie d'Epstein (1995), à une implication axée sur la communication entre l'école et les parents (*Communicating*), qui permet un échange régulier et bidirectionnel entre les deux *microsystèmes* (Bronfenbrenner, 1979). Cette communication peut aussi s'effectuer entre le parent et son jeune, qui auront une vision commune du rôle de l'école dans la situation, facilitant ainsi la collaboration école-famille. Conformément aux propos de Roberge et Beaudoin (2016), ce mémoire démontre que l'implication du parent dans la vie scolaire est favorisée par une relation positive entre le jeune et son parent.

D'autre part, les habiletés que possèdent les membres du personnel en matière de savoir-être peuvent favoriser ou entraver la collaboration. Ainsi, les intervenants interrogés sont d'avis que lorsque le personnel adopte une attitude positive, empreinte de non-jugement et de diplomatie, le parent se sent davantage soutenu. À cet effet, plusieurs études soulignent que les intervenants scolaires doivent, dans leur agir professionnel, faciliter cette participation parentale (Bruke et al., 2002; Couturier, 2005; Epstein, 2001; Roberge et Beaudoin, 2016). Pour ce faire, le directeur de l'établissement scolaire semble jouer un rôle primordial afin de faciliter cette participation. Lorsque ce dernier possède de bonnes habiletés de communication, les interactions avec les parents sont facilitées, ce qui permet le développement d'une collaboration entre le milieu scolaire et le milieu familial. Toutefois, selon Garcia (2010), la direction et le personnel éducatif détiennent une formation en enseignement et peuvent avoir des difficultés à gérer les comportements agressifs des jeunes. Cette difficulté, également soulevée dans

le cadre de ce mémoire, peut notamment s'expliquer par la formation du personnel éducatif qui ne développe pas toujours les compétences requises pour intervenir dans ces situations (Bowen et Desbiens, 2004; Garcia, 2010).

Par ailleurs, parmi les facteurs liés au milieu scolaire, l'approche favorisée par l'école afin de gérer les situations de violence peut influencer la collaboration école-famille. Les répondants de cette étude soulignent le fait que la collaboration est négativement affectée lorsque l'école utilise une approche factuelle et punitive. À cet égard, Duhamel-Maples (1996) mentionne qu'une approche centrée sur la punition et le contrôle peut contribuer à l'apparition de problèmes de comportements chez les jeunes. Ainsi, le choix d'une approche pour intervenir sur le phénomène de la violence scolaire peut favoriser ou entraver la collaboration avec les parents.

Bien que plusieurs facteurs liés au milieu scolaire soient soulevés dans le cadre de ce mémoire, d'autres correspondent davantage au rôle des parents dans cette collaboration. Dans certains cas, il peut arriver que le parent fasse du clivage entre les membres du personnel scolaire, refusant ainsi d'interagir avec certains d'entre eux. Cette difficulté relationnelle devient alors un obstacle à la communication et, par le fait même, à la collaboration école-famille. Ce comportement va à l'encontre du type d'implication de communication entre l'école et les parents (*Communicating*), puisqu'il bloque la possibilité d'une confiance et d'un soutien mutuel entre les parents et le milieu scolaire (Domingues, 2014; Epstein, 1995; Paquin et Drolet, 2000).

Finalement, il peut arriver que les caractéristiques liées à l'exercice du rôle parental puissent nuire à la collaboration école-famille. Comme mentionné dans l'étude de Patterson, Bank et Stoolmillet (1990), le présent mémoire révèle que les comportements problématiques des jeunes peuvent affecter la discipline des parents et le soutien qu'ils offrent à leur jeune. De plus, la propension des jeunes à présenter des comportements violents peut aussi être influencée par différents facteurs, tels que la monoparentalité, les stressseurs quotidiens ou les événements négatifs (Patterson et al., 1990; Smith et Stern, 1997). En effet, Baker, Blacher et Olsson (2005) soulignent que l'exposition à un stress chronique risque d'amener le parent à être moins encadrant auprès de son jeune. Des répondants de cette étude ont abordé le fait qu'il était parfois difficile pour certains parents seuls de s'impliquer dans la vie scolaire de leur jeune. D'autres mentionnent que les préoccupations liées à la garde légale de l'enfant, découlant de la Loi de la protection de la jeunesse, peuvent aussi influencer la collaboration du parent. De plus, Beaumont (2011) affirme que les parents manifestent différents niveaux de sensibilité face aux difficultés vécues par leur jeune. Ce constat émerge aussi du présent mémoire, qui révèle des niveaux de sensibilité et d'engagement différents chez les parents à la suite d'un acte de violence physique en milieu scolaire. Alors que les intervenants estiment que certains parents sont surprotecteurs et ont une vision biaisée de la situation, voyant l'école comme un lieu de persécution pour leur jeune, d'autres sont plutôt perçus comme étant laxistes et peu impliqués dans la situation.

6.4 Les forces et les limites de ce mémoire

La violence physique en milieu scolaire retient l'attention médiatique du fait que les conséquences qui en découlent chez les jeunes sont majeures et nécessitent la mise en place d'interventions appropriées. Certaines études relèvent également que les parents sont, eux aussi, affectés par la situation de leur jeune et affirment vivre davantage de stress, de fatigue et d'impuissance face à la situation (Ambert et Gagnon, 1995; Jang et Smith, 1997; Rivard-Hamel, 2010; Rueter et Conger, 1998; Smith et Trepper, 1992). Dans cette perspective, le présent mémoire vise à connaître le point de vue des intervenants sur le vécu des parents face à un acte de violence physique commis par leur jeune en milieu scolaire, en documentant les interventions mises en place ainsi que les répercussions qui en découlent. Peu d'études se sont penchées sur le vécu des parents d'adolescents adoptant des comportements violents en milieu scolaire. Les résultats de cette étude qualitative permettent donc de mieux comprendre le phénomène de la violence physique en milieu scolaire, et ce, dans le but d'alimenter les recherches futures sur le sujet, tout en donnant des pistes afin d'améliorer les interventions destinées aux parents et aux jeunes.

De plus, en ce qui concerne la méthodologie employée, l'utilisation d'entrevues semi-dirigées avec les intervenants a permis de mieux décrire les situations de violence physique à partir d'expériences concrètes ayant eu lieu en milieu scolaire. L'échantillon diversifié de l'étude – comprenant à la fois des hommes et des femmes, des participants de groupes d'âge et de niveaux d'expérience variés, provenant de disciplines et de

formation diverses – a aussi permis de recueillir différents points de vue sur le thème à l'étude. En outre, la dimension régionale de ce mémoire ajoute à sa pertinence, puisque rares sont les études qualitatives qui permettent de documenter les répercussions de la violence physique à l'école secondaire dans une région éloignée comme le Saguenay–Lac-Saint-Jean. Cette force est notable, car le vécu de ces parents est susceptible de varier, notamment en ce qui a trait à la disponibilité des ressources qui y sont moins nombreuses que dans les grands centres urbains, selon les répondants de cette étude.

Bien que ce mémoire contribue aux connaissances du phénomène à l'étude, il présente un certain nombre de limites qui sont à considérer dans l'interprétation des résultats. En premier lieu, la taille restreinte de l'échantillon, composé de 8 intervenants, ne permet pas de généraliser les résultats. De plus, cette étude recueille l'opinion des intervenants en milieu scolaire sur le vécu des parents à la suite d'un acte de violence perpétré par leur jeune. Il est donc possible de penser que si la recherche avait été menée auprès des parents, les résultats auraient pu varier. Les intervenants interrogés provenaient de différentes disciplines, ce qui fait en sorte que leurs tâches face à la violence scolaire étaient parfois différentes. Bien que le fait de s'intéresser à différents types d'intervenants ajoute de la richesse au matériel recueilli dans le cadre de ce mémoire, il ne permet pas de documenter en profondeur la réalité spécifique de professionnels œuvrant dans une discipline, que ce soit le travail social, la psychoéducation ou l'éducation spécialisée. À ce sujet, le petit nombre de répondants ne

permet pas de véritablement comparer les points de vue exprimés en fonction de l'appartenance disciplinaire.

Par ailleurs, le caractère volontaire de l'étude peut influencer les résultats recueillis au sujet de la violence physique et ses différents aspects. En effet, les intervenants qui se sont portés volontaires à participer à l'étude sont susceptibles d'être déjà sensibilisés à l'importance de l'implication des parents en milieu scolaire lors d'une situation de violence physique. De plus, le sujet de ce mémoire peut susciter de la désirabilité sociale chez les répondants qui, en raison du discours officiel prônant la collaboration école-famille, peuvent se sentir moins confortables d'identifier les aspects moins positifs de cette collaboration. En ce sens, certains intervenants scolaires peuvent avoir manifesté une certaine réserve à évoquer une possible responsabilisation de l'école dans l'apparition de la violence physique chez les jeunes. Finalement, les répondants de cette étude provenaient d'un nombre limité d'établissements scolaires publics, ce qui peut avoir un impact sur l'ensemble des résultats obtenus.

6.5 Les implications pour les recherches futures

Les résultats de ce mémoire suggèrent des perspectives qui pourront être explorées dans le cadre de futures recherches. À cet égard, il serait intéressant de réaliser le même type d'étude auprès de parents dont l'adolescent a commis un acte de violence physique en milieu scolaire. Ces parents seraient davantage en mesure de décrire les conséquences de cet événement sur les différents aspects de leur vie, un thème qui a difficilement pu être approfondi avec les intervenants interrogés dans le cadre de ce

mémoire. Or, les études qui documentent le vécu des parents se limitent généralement à ceux dont le jeune a commis un acte de violence physique à l'école primaire. Par ailleurs, des recherches longitudinales pourraient être effectuées afin de décrire l'évolution des réactions et des sentiments des parents à plus long terme, de même que les éléments qui facilitent et qui entravent leur collaboration avec le milieu scolaire. De plus, il pourrait s'avérer pertinent, dans le cadre de recherches futures, de se pencher plus spécifiquement sur l'hypothèse émise dans ce mémoire, selon laquelle le recours à la violence physique serait un symptôme réactif à des difficultés vécues par le jeune dans d'autres sphères de sa vie.

En outre, il serait intéressant d'effectuer des recherches sur un plus grand bassin de répondants afin de voir si des différences sont observables en fonction de l'appartenance professionnelle des répondants. De plus, une comparaison pourrait être effectuée entre le point de vue des intervenants en milieu rural et celui des intervenants en milieu urbain. Finalement, il serait intéressant de pouvoir comparer différents types d'établissements scolaires, soit les écoles privées, les écoles publiques, l'éducation des adultes ou les centres de formation professionnelle au Québec.

6.6 Les retombées pour le domaine du travail social

À la lumière des informations recueillies dans ce mémoire, les difficultés vécues par les parents dont l'adolescent a commis un acte de violence physique en milieu scolaire demeurent un aspect à approfondir afin d'amener les intervenants en milieu scolaire, dont les travailleurs sociaux, à intervenir auprès d'eux avec une meilleure

connaissance de leurs besoins. En effet, les résultats de cette étude indiquent que les parents ont une influence sur le comportement de leur jeune et, par le fait même, sur la situation de violence scolaire. L'adaptation des interventions auprès de ces derniers ainsi qu'une augmentation des ressources mises à leur disposition permettraient non seulement aux travailleurs sociaux, mais aussi à l'ensemble des intervenants psychosociaux, de mieux comprendre le vécu et les besoins de ces parents dans les différentes sphères de leur vie. De plus, mieux comprendre les différentes formes d'implication parentales et leur retombées peut permettre aux intervenants une meilleure intervention dans ce contexte.

CONCLUSION

Ce mémoire avait comme objectif principal de documenter le point de vue des intervenants relativement aux interventions réalisées auprès des parents lorsque leur adolescent commet un acte de violence physique en milieu scolaire. Pour ce faire, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de huit intervenants scolaires qui ont accepté de partager leur vécu, leur perception des sentiments et des réactions parentales, ainsi que leur point de vue sur la collaboration école-famille dans ce type de situation. Bien que quelques études mettent en lumière le vécu des parents face à la problématique de la violence scolaire, ce mémoire permet de mieux comprendre cette réalité du point de vue des intervenants œuvrant dans une école secondaire publique du Saguenay–Lac-Saint-Jean.

Cette étude révèle des résultats intéressants sur la violence physique en milieu scolaire au niveau secondaire. Conformément aux écrits scientifiques, dans une perspective de tolérance zéro, les écoles utilisent principalement la suspension comme conséquence aux comportements violents en milieu scolaire (Ministère de l'Éducation et de la Formation, 1994). Ainsi, les participants ont mentionné que l'utilisation d'autres mesures pouvait favoriser la prise de conscience par l'agresseur des gestes posés. Parallèlement à ces constats, les résultats de ce mémoire démontrent que les participants ont observé des changements tant positifs que négatifs dans le comportement des jeunes agresseurs à la suite de l'acte de violence physique. Plusieurs voient une modification, voire un arrêt de la violence en milieu scolaire. Cependant, dans certaines situations, ce

changement ne peut être observable que sur une longue période, puisque les valeurs et les croyances du milieu familial du jeune sont en opposition avec les valeurs sociales et scolaires. À l'instar des études réalisées antérieurement, le jeune qui commet un acte de violence peut vivre des retombées négatives à la suite de celui-ci, telles que l'isolement, la baisse de motivation scolaire ainsi que des difficultés d'apprentissage, conséquences similaires à celles observées chez les victimes (Galand, 2011; Hong et Espelage, 2012). Par ailleurs, il existe une variation dans les réactions et les sentiments des parents, qui peuvent être influencés par différents facteurs, notamment leurs caractéristiques personnelles. Ainsi, leur vécu, leur genre ou leur environnement peuvent influencer leurs réactions et leurs sentiments à la suite de l'acte de violence. De plus, le fait de se sentir attaqués en ce qui a trait à leurs compétences parentales ou d'avoir l'impression que leur jeune est persécuté par le milieu scolaire peut entraîner des réactions négatives chez les parents. À cet égard, certains facteurs qui favorisent ou qui entravent la collaboration école-famille en contexte de violence physique ont été identifiés dans cette étude. La communication entre les différents acteurs, tout comme l'implication du parent dans la vie scolaire de son jeune, est un facteur important, qui peut influencer positivement ou négativement cette collaboration. En outre, les habiletés que possèdent les différents acteurs du milieu scolaire peuvent favoriser cette collaboration ou lui faire obstacle.

Somme toute, la typologie de l'implication parentale d'Epstein (1995) a permis d'identifier plusieurs pratiques de participation parentale, qui correspondent au rôle du parent en contexte de violence physique en milieu scolaire. Dans une telle perspective, le

parent a un rôle complémentaire à jouer à la maison afin de bien communiquer avec son jeune ainsi que de mettre en place des mesures d'encadrement pour éviter la répétition de l'acte de violence. Ce modèle permet de démontrer l'utilité d'une bonne communication entre le parent et l'école dans la résolution de la situation de violence. Finalement, bien que l'école et le parent soient les principaux acteurs dans la résolution de la situation, il existe un type de participation parentale qui permet une collaboration avec les organismes communautaires. Ainsi, l'école invite le parent à trouver des ressources externes afin de pouvoir répondre à ses besoins, et ce, selon la situation de violence vécue et le contexte dans lequel elle a lieu.

Conformément à ce qui précède, ce mémoire a permis de documenter le vécu parental dans une perspective bioécologique (Bronfenbrenner, 1979). Ainsi, ce cadre de référence a mis en lumière le fait que la violence physique en milieu scolaire n'affecte pas seulement la personne qui la commet, mais qu'elle a aussi des répercussions sur l'ensemble des sous-systèmes qui interagissent avec le jeune et son parent. Bien que les politiques ministérielles soient loin de la principale sphère de vie du jeune et de son parent, elles peuvent avoir une influence sur les mesures prises en milieu scolaire dans ce type de situation. De plus, l'utilisation de ce modèle permet de constater que le milieu de vie familial et l'ensemble des croyances et des valeurs qui y sont prônées peuvent avoir une influence importante sur la problématique et, par le fait même, sur la réaction du parent.

Tout bien considéré, sans les généraliser à tous les parents dont l'adolescent a commis un acte de violence physique à l'école, les résultats de la présente recherche pourraient servir à orienter d'autres recherches sur le sujet ou encore à offrir certaines pistes de réflexion dans l'intervention auprès des parents. L'implication des parents dans ce type de situations est un atout important à leur résolution, et elle doit être explorée et mise en place dans toutes les étapes du processus de gestion de l'acte de violence. Comme mentionné dans cette étude, l'implication parentale peut se faire à plusieurs niveaux et favorise la diminution de comportements violents chez les jeunes agresseurs.

RÉFÉRENCES

- Abramovay, M., et Rua, M. D. (2002). *Violences in Schools*. Brasilia : UNESCO.
- Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Allen, S. F., et Tracy, E. M. (2004). Revitalizing the role of home visiting by school social workers, *Children and School*, 26(4), 197-208.
- Ambert, A. (2001). *The effect of children on parents*. New York, NY: Haworth Press.
- Ambert, A.-M., et Gagnon, L. (1995). Que sait-on de l'expérience existentielle des parents des jeunes contrevenants ? *Criminologie*, 28(2), 131-142.
- Ambert, A.-M., et Gagnon, L. (1996). *L'effet de la délinquance et de ses séquelles sur les parents : impact du sexe du parent et de l'adolescent*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- American Public Health Association Governing Council. (2000). Support for research on the socioeconomic causes of violence. Policy Statement 9926. *American Journal of Public Health*, 90, 477-478.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: a meta analytic review. *Review of general. Psychology*. 8(4), p.291-322.
- Assemblée Nationale (2012). *Projet de loi n56 : Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*. Éditeur officiel du Québec Chapitre 19.
- Baker, B. L., Blacher, J., et Olsson, M. B. (2005). Preschool children with and without developmental delay: behaviour problems, parents' optimism and well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(8), 575-590
- Barchia, K., et Bussey, K. (2011). Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 289-297.
- Beale, A. (2001). « Bullybusters »: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, Apr 2001, 4(4), p.300

- Beaulieu, J. (2005). *La violence scolaire au secondaire*. Mémoire de Maîtrise, Université Laval. Repéré à : <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://search.proquest.com/docview/305365043?accountid=14722>
- Beaulieu, J. (2007). Victimisation par les pairs à l'école et dépression à l'adolescence : une étude franco-qubécoise. Thèse de doctorat, Université de Laval, Québec. Repéré à : http://www.merici.ca/collection/univ_laval/victimisation-pairs-adolescence.pdf
- Beaumont, C. (2011). La prévention de la violence dans les écoles québécoises : des pratiques d'hier à aujourd'hui. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53(1), 101-113.
- Beaumont, C. (2015). *Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir et réagir*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Beaumont, C., Leclerc, D., et Frenette, E. (2016). *Violence à l'école 2013-2015*. Résultats présentés lors du 6e Congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement 26 avril 2016.
- Beaumont, C., Leclerc, D., et Frenette, E. (2017). *L'enquête nationale sur la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017*. Groupe SEVEQ.
- Beaumont, C., Leclerc, D., et Frenette, E., et Garcia, N. (2018). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec : Changements entre 2013-2015*. Rapport du groupe de recherche SÉVEQ.
- Beaupré, P., et Tremblay, C. (1992). *Les parents habitant en région périphérique de Québec et leur implication dans le processus de réadaptation de leur enfant*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Benbenishty, R., et Astor, R. A. (2005). *School Violence in Context: Culture, neighbourhood, family, school, and gender*. New York (NY), Oxford University Press.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its Causes, Consequences and Control*. New York, McGraw-Hill.
- Bernburg, J. G., et Thorlindsson, T. (2005). Violent values, conduct norms, and youth aggression: A multi-level study in Iceland. *Sociological Quarterly*, 46, 457-478.

- Birnbaum, A. S., Lytle, L. A., Hannan, P. J., Murray, D. M., Perry, C. L., et Forster, J. L. (2003). School functioning and violent behavior among young adolescents: A contextual analysis. *Health Education Research*, 18(3), 389-403.
- Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ? *Informations sociales*, 161(5).
- Bouchard, C. (1987). Intervenir à partir de l'approche écologique : au centre, l'intervenante, *Service social*, 36(2-3), 454-477.
- Bouchard, C., Tessier, R., Fraser, A., et Laganière, J. (1996). Dimensions écologiques de la famille. Dans R. Tessier, G. M. Tarabulsky et L. Éthier (Dir.), *Dimensions de la maltraitance*, p.34-52. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boulangier, D., Larose, F., Larivée, S., Minier, P., Couturier, Y., Kalubi-Lukusa, J., et Cusson, V. (2011). Travail social et participation parentale dans le contexte du partenariat école famille-communauté : mise en perspective autour d'une logique socioculturelle. *Service social*, 57(2), 74-95.
- Boutin, G., et Forget, S. (2011). Programmes québécois de lutte contre la violence scolaire : description, apports et limites. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 10.
- Bowen, F., et Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 32(1), 69-86.
- Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, E., et St-Arnaud, P. (2017). *Rapport québécois sur la violence et la santé : la violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation*. Institut national de santé publique du Québec.
- Brasher, L. J. (2010). *Parents' reactions to their adolescents' delinquency*. (Ph.D.). Capella University, Ann Arbor. Repéré à <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://search.proquest.com/docview/231274994?accountid=14722>
- Brockenbrough, K. K., Cornell, D. G., et Loper, A. B. (2002). Aggressive Attitudes Among Victims of Violence at School. *Education and Treatment of Children*, 1 August 2002, Vol.25(3), p.273-287
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*: Harvard University Press. 330 p.

- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. Dans N. J. Smelser, et P. B. Baltes (Dir.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioural Sciences*, 10. New York: Elsevier. 6963-6970.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Humain : Bioecological Perspectives on Human Development*. London: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U., et Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development, Dans R. M. Lerner (Dir.), *Theoretical Models of Humain Development*, vol.1, *Handbook of Child Psychology* (6e edition), Hoboken (N.J.): John Wiley et Sons, 793-828.
- Burke, J. D., Loeber R., et Birmaher B. (2002). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A review of the past 10 years, part II. *Journal of the American Academy of Child et Adolescent Psychiatry*, 41(11), p. 1275-1293.
- Cairns, R. B., et Cairns, B. D. (1995). Social ecology over time and space. Dans P., Moen, H., Glen, J., Elder, et K. Luscher, (Dir.). *Examining lives in context : American Psychological Association*. 397-421.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., et Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: a meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*. 79(5),1185-1229.
- Cardin, C., Beaumont, C., Frenette, E., et Leclerc, D. (2016). La perception de la collaboration école-famille des parents d'élèves en situation de victimisation au primaire. *Service social*, 62(1), 72-89.
- Carignan, L. (2011). Principales approches en travail social. Dans D. Turcotte et J.-P. Deslauriers (Dir.) *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle*. Collection travail social, Les presses de l'université Laval.
- Center for the Prevention School Violence. (2002). *What is "School Violence"?* Repéré à: http://www.ncdjjdp.org/cpsv/library/qa_archives/QA_4_02.htm
- Christenson, S., et Sheridan, S. (2001). *School and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: The Guilford Press.
- Claes, M., et Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes? *Lien social et Politiques-RIAC*, 35, printemps, 75-85.

- Commission scolaire de l'Énergie (2015). Services complémentaires : politique concernant les mesures entraînant la non fréquentation scolaire (suspension, expulsion). Repéré à : http://www.csenergie.qc.ca/doc_uploads/csenergie/documents/notre-organisation/presentation/politiques-et-reglements/politiques/Politique%20concernant%20les%20mesures%20entraignant%20la%20non%20frequentation%20scolaire.pdf
- Commission scolaire des Rives-du-Saguenay (2016). *Plan de réussite 2016-2017 : École secondaire Charles-Gravel*.
- Commission scolaire des Rives-du-Saguenay (2017). *Rapport annuel 2015-2016*. Repéré à : <http://www.csrsguenay.qc.ca/documents-publics/rapports-annuels/rapports-annuels/Rapport-annuel-2015-2016/>
- Conseil canadien de développement social (2001). *Le progrès des enfants au Canada*. Ottawa, Conseil canadien de développement social.
- Conyne, R. K., et Cook, E. P. (2004). *Ecological counseling: an innovative approach to conceptualizing person-environment interaction*. Alexandria (Virginia): American Counselling Association.
- Cooper P., et Couture C. (2012). *Discussion avec un expert de l'approche nurture*. Repéré à : http://cqjdc.org/wp/wp-content/uploads/2013/08/Conference_ouverture_20121.pdf
- Couturier, Y. (2005). *La collaboration entre travailleuses sociales et infirmières. Éléments d'une théorie de l'intervention interdisciplinaire*. Paris, L'Harmattan.
- Cowan, R. J., Swearer Napolitano, S., et Sheridan, S. (2004). Home-School Collaboration. *Educational Psychology Papers and Publications*, 2, 201-208
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire : 1 - état des lieux*. Paris : ESF.
- Debarbieux, E. (2001). Le savant, le politique et la violence : vers une communauté scientifique européenne sur la violence à l'école, dans É. Debarbieux et C. Blaya (Dir.), *La violence en milieu scolaire : dix approches en Europe*. Paris, ESF, 9-24.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial?* Paris : Armand Colin.
- De Singly, F. (2000). L'école et la famille. Dans A. Van Zanten (Dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 271-279.

- Deslandes, R., et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- Deslandes, R., Leclerc, D., et Doré-Côté, A. (2001). *Longitudinal studies of special education and regular students: Autonomy, parental involvement practices and degree of reciprocity in parent-adolescent interactions*. Communication présentée à l'Annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA, 10-14 avril.
- Deslandes, R., et Royer, E. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et la réussite scolaire. *Service Social*, 43 : 63-79.
- Domingues, S. (2014). *Engagement parental dans le cheminement scolaire des enfants: Perceptions de parents immigrants d'origine portugaise*. Repéré à : <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://search-proquest-com.sbiproxy.uqac.ca/docview/1518736484?accountid=14722>
- Drapeau, S. (2008). L'approche bioécologique du développement humain. Dans G. M. Tarabulsky, et al. (Dir.), *L'évaluation psychosociale auprès de familles vulnérables*. Presse de l'Université du Québec. 11-31.
- Drolet, M., Paquin, M., et Soutyrine, M. (2006). Building collaboration between school and parents : issues for school social workers and parents whose young children exhibit violent behaviour at school. *European Journal of Social Work*, 9(2), 201-222.
- Duane, Y., Carr, A., Cherry, J., McGrath, K., et O'Shea, D. (2002). Experiences of parents attending a programme for families of adolescent child sexual abuse perpetrators in Ireland. *Child care in practice*. 8. 46-57.
- Duhamel-Maples, M. (1996). La violence en milieu scolaire : un défi pour intervenants et intervenantes. *Reflets : Revue ontarioise d'intervention sociale et communautaire*, 2(1), 40-57.
- Dumez, H. (2011). *Qu'est-ce que la recherche qualitative ?* St. Louis: Federal Reserve Bank of St. Louis. Repéré à <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://search.proquest.com/docview/1698444892?accountid=14722>
- Dupper, D. (2003). *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice*. John Wiley et Sons, Inc., Hoboken, NJ.

- Dupper, D. R., et Bosch, L. A. (1996). Reasons for School Suspensions. *Journal for a Just and Caring Education*, 2(2), 140-150.
- Eldridge, D. (2001). Parent involvement: It's worth the effort. *Young Children*, 56(4), 65-69.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnership. Dans M. Alkin (Dir.), *Encyclopedia of Educational Research*. New York : MacMillan.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview Press.
- Fan, X., et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Flament, C. et Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires : Comment étudier les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- Fortin, J. (2002). *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*. France : Hachette Éducation.
- Fortin, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche : De la conception à la réalisation*. Québec : Décarie Éditeur inc.
- Fortin, M.-F., Côté, J., et Fillion, F. (2006). *Fondement et étapes du processus de recherche*. Montréal, Chenelière Éducation.
- Fraser, C. M. (2004). *Bully proofing your school: The effectiveness of a school -wide prevention program with middle school students*. ProQuest Dissertations et Theses Global. Repéré à : <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://search-proquest-com.sbiproxy.uqac.ca/docview/305042932?accountid=14722>
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., et Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in transition: school and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child Psychiatry And Human Development*, 40(1), 1-13.
- Furlong, M., et Morrison, G. (2000). The school in school violence : Définitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8 (2), 71-83.

- Gagnier, J.-P., Lacharité, C., Éthier, L. S., et Pinard, P. (2000). Engagement collectif et intervention en négligence : indices de réussite. Dans M. Gabel (Dir.), *De la bienveillance à la maltraitance*. Paris : Fleurus.
- Galand, B. (2011). Le rôle de l'environnement scolaire dans le développement des conduites violentes. Dans F., Bowen, et N., Desbiens. (Dir.). *Violence Chez l'Enfant Approche cognitive. Développement Neurobiologique. Soc.* Marseille, 199-232.
- Garbarino, J., et Eckenrode, J. (1997). *Understanding Abusive Families. An Ecological Approach to Theory and Practice*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Garcia, N. (2010). *Validation d'un questionnaire mesurant le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants pour intervenir face à la violence à l'école*. Mémoire de maîtrise, Université Laval.
- Garibaldi, A. M, Blanchard, L., et Brooks, S. (1996). Conflict resolution training, teacher effectiveness and student suspension : The impact of a health and safety initiative in the New Orleans public schools. *Journal of Negro Education*, 65(4), 408-413
- Germain, C. B., et Gitterman, A. (1995). Ecological perspective, dans *The Encyclopedia of Social Work* (19e édition), Washington (D.C.): National Association of Social Workers Press, 816-824.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528–539.
- Girard, A., Laliberté, D., et Dompierre, J. (2002). *Prévention de la violence au travail en milieu scolaire : outil de sensibilisation*. Québec : direction de la santé publique de Québec. Repéré à : http://www.fcsq.qc.ca/Services/SST/_pdf/Portrait-Phenomene-Rapport.pdf.
- Gladden, R. M. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education*, 26, 263-299.
- Goldberg, H., et Goldberg, I., (2008). Dans J. Teld, (Dir.). *Family therapy: An overview*. Belmont, Thompson Higher Education.
- Gouvernement du Québec. (2000). *Consolider la collaboration entre le milieu scolaire et le milieu communautaire : une mesure clé pour la réussite éducative des jeunes*. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

- Gouvernement du Québec. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2005). *L'école communautaire. Un carrefour pour la réussite des jeunes et le développement de la communauté*. Québec, Équipe de travail sur le développement de l'école communautaire.
- Gouvernement du Québec (2008). *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011*. Québec.
- Gouvernement du Québec (2017). *Projet de loi n°56 : Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*. Repéré à : <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/intimidation-et-violence-a-lecole/projet-de-loi/>
- Greene, R. R. (2008). *Human Behavior and Social Work Practice*. (3e édition). New Brunswick (N.J.) : Aldine Transaction.
- Guay, J. (1987). *Manuel québécois de psychologie communautaire*. Gaétan Morin Editeur. 316 p.
- Hanson, S. L. (1992). Involving families in programs for pregnant adolescents: practices and obstacles. *Family in Society*, 73, 274-281.
- Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence : A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill Palmer Q.* 293, 279-309.
- Higueta-Gutiérrez, L. F., et Cardona-Arias, J. A. (2016). Predictive modeling of quality of life, family dynamics, and school violence in adolescent students from Medellín, Colombia, 2014. *School Mental Health*, 8(3), 399-410.
- Hillian, D., et Reitsma-Street, M. (2003). Parents and Youth Justice. *Canadian Journal Of Criminology et Criminal Justice*, 45(1), 19-41.
- Hong, J. S., et Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression Violent Behavior*. 17, 311-322.
- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., et Bonanno, R. A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8, 1-11.

- Imich, A. J. (1994). Exclusions from school: Current trends and issues. *Educational Research*, 36(1), 3-11.
- Jang, S. L., et Smith, C. A. (1997). A test of reciprocal causal relationships among parental supervision, affective ties, and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34(3) 307-336.
- Jeffrey, D., et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., et Rimpela, A. (2000). Bullying at school--an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*. Dec; 23(6):661-74.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., et Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bullyvictim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278.
- Kerbs, J., et Jolley, J. (2007). The Joy of Violence : What About Violence is Fun in Middle-School? *American Journal of Criminal Justice*, 32(1), 12-29.
- Keyes, C. (2005). *Parent-teacher partnerships, challenging but essential*. Teachers College Record. Repéré à : <http://www.tcrecord.org>
- Larivée, S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19.
- Larivée, S., Kalubi, J., et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- Lauwrence, B., et Hayden, C. (1995). *Primary School Children Excluded from School : Numbers, Characteristics, Reasons and Circumstances*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Bath (R.-U.).
- Lavoie, F. (2000). La prévention de la violence dans les relations de couple à l'adolescence, Dans F., Vitaro, et C., Gagnon. (Dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, Tome II, Les problèmes externalisés (p.405-460). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- LeBlanc, M. (1990). Le cycle de la violence physique : trajectoire sociale et cheminement personnel de la violence individuelle et de groupe. *Criminologie*, 23(1), 41-74.

- Lerner, R. M. (2005). Foreword Urie Bronfenbrenner: Career contributions of the consummate developmental scientist, Dans U. Bronfenbrenner (Dir.), *Making Human Beings Human : Bioecological Perspectives on Human Development*, 9-26. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lester, S., Lawrence, C., et Ward, C. L. (2017). What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews. *Psychology, Health et Medicine*, 22(1), 187-223.
- Loeber, R., Burke, J. D., Lahey, B. B., Winters, A., et Zera, M. (2000). Oppositional Defiant and Conduct Disorder : A review of the past 10 years, Part I. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 1468-1485.
- Maltais, C. (2010). *Les aspirations scolaires et la perception de la formation professionnelle des élèves victimes de violence par les pairs*. Repéré à: <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://search-proquest-com.sbiproxy.uqac.ca/docview/852998008?accountid=14722>
- Marcotte, J. (2004). *L'influence de la famille sur l'ajustement scolaire des adolescents*. Thèse de doctorat en psychologie, Université Laval, Québec.
- Mayer, R., et Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques et D. Turcotte (Dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Mellard, D., et Seybert, L. (1996). *Voices about School Suspension, Expulsion and Learning*, Final Report, Topeka, Kansas State Board of Education.
- Michail, S. (2011). Understanding school responses to students' challenging behaviour: A review of literature. *Improving Schools*, 14(2), 156-171
- Miller, A. K., et Chandler, K. (2003). *Violence in U.S. public schools: 2000 school survey on crime and safety*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Dept. of Education, Institute of Education Sciences.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2000). *L'Ontario fixe des normes pour accroître la sécurité dans les écoles*. Toronto: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1994). *Pour des écoles sans violence: une politique*. Toronto: Gouvernement de l'Ontario.

- Morrison, K., et West, E. (2003). *Ride the wave: Perceptions of mothers of juvenile offenders in moderating risk and negotiating autonomy in adolescence*. Paper presented at the Juvenile Justice: From Lessons of the Past to a Road Map for the Future Conference, Australian Institute of Criminology, Sydney, Australia.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., et Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094–2100.
- National Association and Education of Young Children (1997). *Teaching children not to be or be victims of bullies*. Repéré à : <http://www.focusas.com/Victims.html>
- Nisar, M., Ullah, S., Ali, M., et Alam, S. (2015). Juvenile Delinquency: The Influence of Family, Peer and Economic Factors on Juvenile Delinquents. *Scientia Agriculturae*, 9(1), 37-48.
- Nishina, A., et Juvonen, J. (2005). Daily Reports of Witnessing and Experiencing Peer Harassment in Middle School. *Child Development*. 76(2), p.435.
- Noguera, P. A. (2003). Schools, prisons, and social implications of punishment: Rethinking disciplinary practices. *Theory into Practice*, 42(4), 341-350.
- Organisation Mondiale de la Santé. (2002). *Rapport Mondial sur la violence et la santé*. Repéré à : http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/summary_fr.pdf
- Pagani, L., Boulerice, B., Vitaro, F., et Tremblay R. E. (1999). Effects of poverty on academic failure and delinquency in boys: A change and process model approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40 (8), 1209-1219.
- Pagé, C. (2012). *Perceptions et attentes d'enseignants du primaire et de parents d'élèves à risque à l'égard de la collaboration école-famille dans l'élaboration des plans d'intervention*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Paquin, M. (2006). Violence en milieu scolaire : une problématique qui concerne l'école, la famille et la communauté, voire la société. *Éducation et francophonie*, 32(1), 1-14.
- Paquin, M., et Drolet, M. (2000). *La violence au préscolaire et au primaire: Les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

- Paquin, M., et Drolet, M. (2004). Comportement violents chez l'enfant en Ontario : problématique de la suspension scolaire externe, perceptions des parents et alternative possible. *Éducation et francophonie*, 32(1).
- Patterson, G., Bank, L., et Stoolmiller, M. (1990). *The preadolescent's contributions to disrupted family process*. Dans R., Montemayor, G. R., Adams, et T. P., Gullota. (Dir.). *In from childhood to adolescence: A transitional period*. Newbury Park, Calif.: Sage. 107 p.
- Perron, M., Gaudreault, M., et Veillette, S. (2001). Stratégies scolaires et vie affective des ados: les garçons sont-ils les seuls perdants? *Pédagogie collégiale*, 75(1), 7.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., et Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Centre de transfert pour la réussite éducative (CTREQ). Québec.
- Pouliot, E., Camiré, L., et Saint-Jacques, M.C. (2013) *Comment faire? L'étude des représentations sociales à l'aide d'une diversité de techniques*. JEFAR. Université Laval.
- Pozzoli, T., Gini, G., et Vieno, A. (2012). Individual and class moral disengagement in bullying among elementary school children. *Aggressive Behavior*, 38, 378–388.
- Rivard Hamel, A.-A. (2010). *Le vécu de parents dont l'adolescent a commis un comportement sexuel abusif*. : Université Laval.
- Roberge, G., et Beaudoin, H. (2016). Contrer l'intimidation scolaire : portrait des plans d'action pancanadiens. *McGill Journal of Education*, 51(1), 475-493.
- Robert D. (2002). Living with crime. The implications of racial/ethnic differences in suburban location state Univ. of N.Y. at Albany, *Journal of social forces*. 74:20.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., et Van Acker, R (2006). They're Cool : Social Status and Peer Group Supports for Aggressive Boys and Girls. *Social Development*. 15(2), 176-204.
- Rossmann, G. B., et Rallis, S. F. (2003). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Roy, V. (2014). *Facteurs favorisant la collaboration famille-école : le point de vue parental*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

- Rueter, M. A., et Conger, R. D. (1998). Reciprocal influences between parenting and adolescent problem-solving behavior. *Developmental Psychology*, 34(6), 1470-1482.
- Ryan, T. G., et Zoldy, S. (2011). Alternatives to suspension: A government initiative. *International Journal of Educational Reform*, 20(4), 322-342.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Sanders, M. R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology*, 22(4), 506-517.
- Seca, J.-M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris : Armand Colin
- Sena, F. (2008). *L'intervention psychosociale auprès des jeunes contrevenants au Québec: La perception des intervenants sur les pratiques d'aide axées sur la responsabilisation et l'insertion sociale des jeunes. Exemple du centre jeunesse de l'Estrie (CJE)*. Mémoire de maîtrise en service social. Université de Sherbrooke.
- SÉVEQ (2014). *Rapport du groupe de recherche SÉVEQ : Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec*. Université Laval, repéré à : [http://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/okSeptembre_2014 -
_Rapport_Seveq_Violence_Ecole.pdf](http://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/okSeptembre_2014_-_Rapport_Seveq_Violence_Ecole.pdf)
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., et Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380.
- Smith, C. A., et Stern, S. B. (1997) *Delinquency and Antisocial Behavior: A review of Family Processes and Intervention Research*. *Social Service Review*, 71(3), 382-420
- Smith, J. B., et Trepper, T. S. (1992). Parents' experience when their sons sexually offend: a qualitative analysis. *Journal of sex education and therapy*. 18. 93-103.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
- Statistique Canada (2014). *La criminalité chez les jeunes au Canada, 2014*. Repéré à : <http://www.statcan.gc.ca/pub/85-002-x/2016001/article/14309-fra.htm>

- Strauss, M. A., et Gelles, R. J. (1990). *Physical Violence in American Families: Risk Factors and Adaptations to Violence in 8,145 Families*. N.B.: Transaction Publishers.
- Sturges, J. E., et Hanrahan, K. J. (2011). The effects of children's criminality on mothers of offenders. *Journal of Family Issues*, 32, 985–1006.
- Terrisse, B. (2000). *The Resilient Child: Theoretical Perspectives and Review of the Literature*. Rapport de recherche présenté au Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC). Toronto, Ontario: The Council of Ministers of Education, Canada (CMEC).
- Trudel, L., Simard, C., et Vonarx, N. (2007). *La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire?* Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v5/trudel.pdf
- Umbreit, C. et Kalanj, B. (1994). *Victim Meets Offender: The Impact of Restorative, Justice and Mediation*. Criminal Justice Press, Monsey NY.
- U.S. Department of Education. (2016). *Indicators of School Crime and Safety: 2016*. Repéré à : <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017064.pdf>
- Vérificateur général du Québec. (2005). Interventions en matière de violence dans les établissements publics d'enseignement secondaire. Dans : *Rapport À L'Assemblée Nationale Pour L'année 2004-2005 – Tome 1*. Québec : Vérificateur général du Québec, 45-69.
- Verlinden, S., Hersen, M., et Thomas, J. (2000). Risk factors in school shootings. *Clinical Psychology Review*, 20(1), 3-56.
- Vitaro, F., Dobkin, P. L., Gagnon, C., et Leblanc, M. (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent: prévalent, déterminants et prévention*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F., et Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents (tome II) : Les problèmes externalisés*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Walklate S. (2003). *Understanding Criminology – Current Theoretical Debates*. 2nd edition, Maidenhead: Open University Press.
- Walls, L. (2001). *Bullying and sexual harassment in schools*. Committee for Children. Repéré à : http://www.cfchildren.org/research_articles.shtml

Wilson Cooper, C., et Christie, C. A. (2005). Evaluating parent empowerment : a look at the potential of social justice evaluation in education. *Teachers' College Record*, 107(10), 2248-2274.

Witvliet, M., Olthof, T., Hoeksma, J., Smits, M., Koot, H., et Goossens, F. (2010). Peer Group Affiliation of Children: The Role of Perceived Popularity, Likeability, and Behavioral Similarity in Bullying. *Social Development*, 15, 176-204.

Annexe 1 :
Questionnaire sociodémographique

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE : LE POINT DE VUE DES INTERVENANTS RELATIVEMENT AUX INTERVENTIONS RÉALISÉES AUPRÈS DES PARENTS LORSQUE LEUR ADOLESCENT COMMET UN ACTE DE VIOLENCE PHYSIQUE EN MILIEU SCOLAIRE

Voici un bref questionnaire sociodémographique visant à recueillir des renseignements généraux sur vous et votre vécu en tant qu'intervenant en milieu scolaire. Le questionnaire devrait prendre approximativement 10 minutes à compléter, après quoi nous débiterons l'entrevue. Toutes les données de ce questionnaire sont confidentielles et seront anonymisées.

DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DE L'INTERVENANT

<p>1. Genre</p> <p><input type="checkbox"/> Homme <input type="checkbox"/> Femme <input type="checkbox"/> Non-binaire</p>
<p>2. Date de naissance de l'intervenant</p> <p>___/___/___</p>
<p>3. Scolarité</p> <p>3.1 Dernier diplôme obtenu</p> <p><input type="checkbox"/> Aucun diplôme <input type="checkbox"/> Diplôme de formation professionnelle</p> <p><input type="checkbox"/> Diplôme d'études secondaires <input type="checkbox"/> Diplôme universitaire de premier cycle (baccalauréat, certificat)</p> <p><input type="checkbox"/> Diplôme d'études collégiales <input type="checkbox"/> Diplôme d'universitaire de deuxième cycle (maîtrise, doctorat)</p> <p><input type="checkbox"/> Autre : _____</p> <p>3.2 Discipline de formation</p> <p><input type="checkbox"/> Éducation spécialisée <input type="checkbox"/> Psychoéducation</p> <p><input type="checkbox"/> Travail social <input type="checkbox"/> Autre (précisez) : _____</p> <p><input type="checkbox"/> Psychologie</p>
<p>4. Expérience professionnelle</p> <p>4.1 Nombre d'années d'expérience comme professionnel</p> <p>_____</p> <p>4.2 Nombre d'années d'expérience en milieu scolaire</p> <p>_____</p>

5. Milieu scolaire actuel

5.1 Titre d'emploi de l'intervenant

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Travailleur social | <input type="checkbox"/> Technicien en éducation spécialisée |
| <input type="checkbox"/> Psychoéducateur | <input type="checkbox"/> Psychologue |
| <input type="checkbox"/> Autre : _____ | |

5.2 Type d'emploi

- Temps plein
- Temps partiel

5.3 Commission scolaire d'appartenance

5.4 Établissement scolaire d'appartenance

(Nommez les tous, si plus d'un)

6. Parmi les six énoncés suivants, lequel correspond le mieux à la relation entretenue, de façon générale, entre les parents et le milieu scolaire où vous travaillez en contexte de violence physique

- L'école aide les familles à développer leurs aptitudes parentales et leur offre du soutien;
- L'école communique diverses informations avec les familles;
- L'école favorise la participation à différentes activités scolaires de la part du parent (Par exemple, activités de sensibilisation à la violence);
- Le parent joue un rôle important afin de compléter l'intervention à la maison;
- L'école inclut les parents dans la prise de décision et les considère comme des partenaires à part entière dans le processus (Par exemple, décision de la sanction du jeune);
- L'école vise à être présente dans la communauté par le partage de ses ressources (Par exemple, référer des organismes communautaires comme équi-justice).

Merci de votre participation!

Annexe 2 :
Guide d'entrevue



Université du Québec
à Chicoutimi

GUIDE D'ENTREVUE

Tout d'abord, je tiens à vous remercier d'avoir accepté de participer à cette étude sur *le point de vue des intervenants relativement aux interventions réalisées auprès des parents à la suite d'un acte de violence physique commis par leur adolescent en milieu scolaire*. Grâce à votre expérience et votre désir de la partager, cette recherche pourra soulever quelques pistes de réflexion quant aux besoins de ces parents, de même que sur les interventions à privilégier pour leur venir en aide. L'objectif de l'entrevue étant de recueillir de l'information par le biais de votre vécu et de vos perceptions en lien avec des actes de violence physique commis dans le cadre de votre travail en milieu scolaire, il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses. N'hésitez pas à demander des précisions si vous trouvez que les questions ne sont pas claires ou encore à demander une pause si vous en ressentez le besoin. De plus, vous n'êtes pas obligé de répondre à toutes les questions et vous avez le droit de mettre un terme à l'entrevue à tout moment, et ce, sans donner d'explication. L'entrevue devrait durer approximativement 90 minutes.

<p style="text-align: center;">SECTION 1</p> <p style="text-align: center;">Rôle de l'intervenant social</p>
--

D'abord, j'aimerais que vous me parliez de vos rôles et responsabilités au sein de l'institution scolaire où vous travaillez?

- Rôles
- Responsabilités
- Organisation d'une journée type

Dans le cadre de vos fonctions, approximativement combien de fois par année rencontrez-vous des jeunes qui adoptent des comportements violents?

Pouvez-vous me parler davantage de ces jeunes? Comment pourriez-vous décrire les jeunes qui adoptent des comportements violents?

- Leurs qualités / talents
- Leurs défauts / éléments à travailler
- Leurs caractéristiques particulières
- Antécédents ou non de comportements violents chez le jeune (si oui, précisez la fréquence et la gravité des actes de violence posés antérieurement)

Comment qualifieriez-vous votre relation avec ces jeunes?

- Qualité de la relation
- Fréquence et motifs des contacts
- Perception des comportements du jeune en milieu scolaire
- Est-ce que ce sont majoritairement des jeunes que vous avez en suivi?

SECTION 2

L'acte de violence physique commis

Quels sont les trois premiers mots qui vous viennent spontanément à l'esprit quand vous repensez à la conduite violente des jeunes?

Lors d'un événement de violence scolaire à l'école, comment l'événement est-il communiqué aux parents de l'enfant violent?

- Qui l'annonce?
- Comment et dans quel contexte?
- Quels sont les comportements généralement reprochés et dans quel contexte ont-ils lieu?

Comment les parents réagissent-ils à cette annonce?

- Quelles sont leurs réactions initiales?
- Quels sont les sentiments qui les habitent selon vous?
 - Par rapport à leur enfant?
 - Par rapport à vous-même?
 - Par rapport au milieu scolaire? (ex. directeur, enseignant, surveillant, intervenant)
 - Par rapport aux autres élèves impliqués?
 - Autres?
- Quels sont les comportements ou les attitudes que les parents adoptent par la suite?
 - Par rapport à leur enfant?
 - Par rapport au milieu scolaire? (ex. directeur, enseignant, surveillant, intervenant)
 - Autres

Constatez-vous une évolution dans les réactions et les sentiments des parents entre l'annonce et la rencontre avec le parent (s'il y a lieu)?

Avec du recul, comment percevez-vous aujourd'hui la conduite des jeunes qui adoptent des comportements violents?

- Quel sens ou quelle explication donnez-vous à cette conduite?
- Selon vous, votre perception de la conduite de ces enfants est-elle partagée par vos collègues?

SECTION 3

Votre point de vue sur les interventions réalisées

À la suite de la conduite violente d'un enfant, comment décririez-vous les interventions qui sont réalisées en milieu scolaire?

- Quelles sont, à votre connaissance, les interventions réalisées en milieu scolaire? (ex. sanction, aide apportée)
- Quels sont les acteurs impliqués dans ces interventions? (ex. enseignant, victime, intervenant)
- Quels sont les réactions et les sentiments des parents par rapport aux interventions réalisées? (ex. pertinence, efficacité)

Dans quelle mesure avez-vous eu le sentiment d'impliquer les parents par rapport aux situations de violence?

- Par rapport au choix des interventions à mettre en place?
- Par rapport à l'application des interventions?

Dans quelle mesure avez-vous eu le sentiment que les parents se sentent soutenus par l'école lors de tels événements?

En dehors des interventions réalisées dans le milieu scolaire, effectuez-vous d'autres interventions auprès de ces jeunes ou leurs parents? (ex. plainte policière, arrestation, mesures judiciaires ou extrajudiciaires)

SECTION 4

Votre point de vue sur les répercussions de l'acte de violence

Quels changements (positifs ou négatifs) observez-vous chez les jeunes à la suite d'un acte de violence qu'il a commis?

- Au plan personnel (ex. santé physique et psychologique, estime de soi, habitudes de vie, croyances et attitudes, projets d'avenir)
- Au plan scolaire (ex. rendement scolaire, motivation à aller à l'école et à faire ses devoirs, absentéisme, comportements en classe, mesures disciplinaires, relations avec les enseignants et le personnel scolaire)
- Au plan familial (ex. relations parent-enfant, relations avec la fratrie, respect des règles, participation aux tâches, dynamique familiale, communication)
- Au plan social (ex. isolement, relations avec les pairs)

Quels changements (positifs ou négatifs) observez-vous dans votre relation avec les jeunes impliqués et leurs parents?

- Communication avec les jeunes et leurs parents
- Présence ou non de conflits entre les parents et le milieu scolaire
- Implication des parents dans le suivi scolaire
- Autres

SECTION 5

Implication parentale en milieu scolaire en contexte de violence physique

Quelles sont généralement les attentes de l'école envers l'implication parentale?

Quelles sont généralement les attentes des intervenants envers l'implication parentale?

Quels sont les facteurs qui favorisent ou défavorisent l'implication des parents?

- Liés aux jeunes et aux parents;
- Liés au milieu scolaire (incluant le personnel);
- Autres facteurs

Quels sont les comportements ou attitudes que les intervenants adoptent pour impliquer les parents en situation de violence physique?

Quels sont les impacts positifs et négatifs sur les différents acteurs?

- Les parents
- Les jeunes
- Les intervenants
- L'établissement scolaire

Comment percevez-vous la collaboration entre l'école et la famille en contexte de violence physique?

Pourriez-vous me décrire une intervention en contexte de violence physique que vous avez vécue et dans laquelle l'implication parentale était positive?

- Contexte de l'intervention
- Description des parents impliqués
- Comportements adoptés par les parents

Pourriez-vous me décrire une intervention en contexte de violence physique que vous avez vécue et dans laquelle l'implication parentale était négative?

- Contexte de l'intervention
- Description des parents impliqués
- Comportements adoptés par les parents

SECTION 6

Vos recommandations

Si vous deviez faire des recommandations à différentes personnes pour faciliter le vécu des parents à la suite d'un acte de violence physique commis par leur enfant en milieu scolaire, quelles seraient-elles?

- Aux parents qui vivent cette situation
- Aux proches de ces parents
- Aux intervenants du milieu scolaire
- Aux directions ou aux commissions scolaires

SECTION 7

Clôture de l'entrevue

- Auriez-vous d'autres éléments dont vous souhaiteriez me parler en lien avec la conduite violente des jeunes, de l'implication du parent ou de votre rôle?

Merci de votre participation!

Annexe 3 :

Approbation éthique de l'Université du Québec à Chicoutimi



Comité d'éthique de la recherche
Université du Québec à Chicoutimi

CERTIFICAT ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2 (2014) et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délègue la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

Bien que le projet comporte un risque plus que minimal, les membres jugent que tout est mis en place pour assurer la protection des participants.

Responsable(s) du projet de recherche : *Madame Sophie Bérubé, Étudiante
Maîtrise en travail social, UQAC.*

Direction de recherche : *Madame Ève Pouliot, Professeure
(tel qu'indiqué dans la demande d'approbation éthique)
Département des sciences humaines et sociales, UQAC.*

Projet de recherche intitulé : *Le vécu des parents relativement aux interventions réalisées lorsque
leur adolescent commet un acte de violence physique en milieu scolaire*

No référence du certificat : *602.611.01*

Financement : *N/A
(tel qu'indiqué dans la demande d'approbation éthique)
Titre lors de la demande de financement :*

La présente est valide jusqu'au 19 juillet 2019.

Rapport de statut attendu pour le 19 juin 2019 (rapport final).

N.B. le rapport de statut est disponible à partir du lien suivant : <http://enligne.uqac.ca/rapport-de-statut/>

Date d'émission initiale de l'approbation : *19 juillet 2018*

Date(s) de renouvellement de l'approbation :

Tommy Chevette,
Professeur et président du Comité d'éthique de la
recherche avec des êtres humains de l'UQAC.