

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE, LES EXPÉRIENCES EN
STAGE ET LES CONNAISSANCES DE FINISSANTS EN ENSEIGNEMENT AU
SECONDAIRE AU REGARD DE LA VIOLENCE SCOLAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

FRANCO HACHEZ

OCTOBRE 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Oh ! Ma directrice. Je voudrais tout d'abord vous remercier, pour votre patience, vos conseils, votre sollicitude envers moi pendant ce parcours universitaire. « Cent fois sur le métier... » m'avez-vous dit souvent. J'ai beaucoup appris pendant ma maîtrise, et le mémoire que vous lisez en ce moment, Madame, existe en grande partie grâce à vous. MERCI !

Je voudrais aussi souligner le corps professoral et les chargés de cours du département d'éducation et formation spécialisées pour leur professionnalisme et leurs conseils. Je veux absolument souligner le travail, souvent fait dans l'ombre, de madame Marlaine Grenier, agente de gestion des études de maîtrise en éducation, pour son soutien et ses suivis qui ont été précieux pour moi. Merci !

Je ne peux passer sous silence la contribution indirecte de mes collègues de travail à la bibliothèque de l'éducation, mes gestionnaires, à tous, merci. De même, j'ai une pensée spéciale envers madame Lucie Rebelo pour son soutien, ses encouragements et sa compréhension, ainsi que Jean-François Allard pour son écoute et sa gentillesse.

Enfin, je voudrais remercier mes collègues étudiants, de tous les niveaux, pour les nombreuses discussions, les critiques et les partages. Un merci particulier à Carmen, pour tes conseils avisés, les « pomodoros », ton intelligence, les déjeuners et desserts partagés ainsi que la tonne de café pris ensemble.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Les enseignants victimes de violence : un phénomène mondial	4
1.2 Les enseignants victimes de violence au Québec	8
1.3 Les enseignants débutants victimes de violence au Québec.....	10
1.4 Les conséquences pour les enseignants victimes de violence	12
1.5 Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et la violence scolaire.....	13
1.6 La formation des enseignants sur la violence scolaire.....	15
1.6.1 Les bénéfices de la formation	17
1.7 La question de recherche	19
1.8 La pertinence sociale et scientifique de la recherche.....	20
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....	22
2.1 Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)	22
2.1.1 Les caractéristiques du sentiment d'efficacité personnelle.....	23
2.1.2 Les sources du sentiment d'efficacité personnelle	25
2.2 Le SEP des enseignants et la gestion de la violence scolaire	28

2.2.1	Le SEP des enseignants : la formation sur la violence scolaire.....	30
2.3	Le concept de la violence	32
2.3.1	Les définitions de la violence scolaire.....	33
2.3.2	Les facteurs de risque de la violence scolaire.....	35
2.3.3	Les manifestations de la violence scolaire.....	36
2.4	Les objectifs spécifiques de la recherche.....	47
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		48
3.1	Le type de recherche.....	48
3.2	La démarche de recrutement des participants.....	49
3.2.1	Les participants	50
3.3	L'instrument de collecte des données.....	52
3.3.1	Le questionnaire mesurant le SEP des enseignants pour intervenir face à la violence à l'école	53
3.3.2	Les expériences des finissants en enseignement au secondaire face à la violence scolaire durant les stages.....	57
3.3.3	Les connaissances des finissants sur la violence scolaire.....	59
3.4	L'analyse des données	60
3.5	Les précautions éthiques.....	61
CHAPITRE IV RÉSULTATS		63
4.1	Le SEP des finissants pour intervenir face à la violence scolaire.....	64
4.1.1	La dimension 1 du SEP : la croyance d'efficacité	65
4.1.2	La dimension 2 du SEP : les effets autoévaluatifs.....	67
4.1.3	La dimension 3 du SEP : les effets sociaux	69
4.1.4	La dimension 4 du SEP : les conséquences émotionnelles.....	71
4.2	Les expériences de la violence scolaire par les finissants en enseignement au secondaire pendant les stages.....	74
4.2.1	L'acte de violence le plus grave vécu en tant que victime	74
4.2.2	L'acte de violence le plus grave en tant que témoin.....	76
4.3	Les connaissances abordées en formation initiale sur la violence scolaire.....	78
4.3.1	Les connaissances abordées à l'université.....	79
4.3.2	Les connaissances abordées en stages	80

CHAPITRE V DISCUSSION.....	83
5.1 Le SEP des finissants pour intervenir face à la violence scolaire.....	84
5.1.1 La croyance d'efficacité.....	84
5.1.2 Les attentes de résultats	86
5.2 Les expériences de la violence scolaire des finissants pendant les stages.....	91
5.3 Les connaissances abordées en formation initiale selon les finissants en lien avec la violence scolaire	93
5.4 Les limites de la recherche et les perspectives de recherche futures	95
CONCLUSION	97
ANNEXE A CERTIFICAT ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	100
ANNEXE B QUESTIONNAIRE SUR LA VIOLENCE SCOLAIRE.....	102
ANNEXE C APPROBATION DU COMITÉ DE PROGRAMME DU BACCALAURÉAT EN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.....	113
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	115

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Interaction entre le SEP et les attentes de résultat (Bandura, 1977).....	24
2.2 Récapitulatif sur l'influence du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants face à la violence à l'école	30
3.1 Distribution de l'ensemble des finissants du BES et du BEASS selon la concentration.....	50
3.2 Distribution de l'échantillon des finissants du BES et du BEASS selon la concentration.....	51
3.3 Description des dimensions du Q-SEPVE.....	54
3.4 Liste d'actes de violence spécifiques par manifestations de violence scolaire (Jeffrey et Sun, 2006).....	58
4.1 Résultats de la dimension 1 du SEP, la croyance d'efficacité, des finissants pour intervenir face à la violence scolaire (moyenne et écart-type).....	66
4.2 Résultats de la dimension 2, les effets autoévaluatifs, du SEP des finissants pour intervenir face à la violence scolaire (moyenne et écart-type).....	68
4.3 Résultats de la dimension 3 du SEP, les effets sociaux, des finissants pour intervenir face à la violence scolaire (moyenne et écart-type).....	70
4.4 Résultats de la dimension 4 du SEP, les conséquences émotionnelles, des finissants pour intervenir face à la violence scolaire (moyenne et écart-type).....	72

4.5	Résultats descriptifs pour les quatre dimensions du SEP, des finissants pour intervenir face à la violence scolaire (moyenne et écart-type).....	73
4.6	Résultats de l'acte de violence le plus grave vécu en tant que victimes lors des stages par les finissants en enseignement au secondaire.....	75
4.7	Résultats de l'acte de violence le plus grave vu en tant que témoins lors des stages par les finissants en enseignement au secondaire.....	77
4.8	Résultats des thèmes abordés à l'université sur la violence scolaire.....	80
4.9	Résultats des thèmes abordés sur la violence scolaire pendant les stages.....	81

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

BEASS	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale
BES	Baccalauréat en enseignement au secondaire
CNESST	Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail
ESPAD	<i>European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs</i>
FAE	Fédération autonome de l'enseignement
MELS	ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OBPP	<i>Olweus Bullying Prevention Program</i>
OMS	Organisation mondiale de la santé
SCAD	Service de consultation statistique pour le traitement et l'analyse des données
SEP	sentiment d'efficacité personnelle

RÉSUMÉ

Les écrits scientifiques présentent des recherches depuis des décennies sur la violence scolaire portant sur les élèves qui adoptent des comportements violents envers leurs pairs (Olweus et Limber, 1983), mais aussi envers les enseignants (Jeffrey et Sun, 2006), comme la violence verbale, physique, l'incivilité et l'intimidation. La présente étude a été réalisée auprès de finissants inscrits au baccalauréat à l'enseignement au secondaire et à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale au secondaire ($n = 31$). Au moyen d'un questionnaire en ligne, nous voulions évaluer le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à intervenir au regard de la violence scolaire chez des finissants à l'enseignement secondaire. De plus, nous avons posé des questions sur leurs expériences en stages et sur leurs perceptions des connaissances abordées en formation initiale, tant dans les cours universitaires que dans les stages en milieu scolaire, au regard de la violence scolaire. Nos résultats montrent que le SEP des finissants est moyennement faible en ce qui a trait à leurs interventions face aux situations de violence scolaire. Selon les répondants, ils ont été victimes ($n = 15$) et témoins ($n = 26$), pendant leurs stages, d'actes de violence scolaire, particulièrement au cours des stages de 3^e et 4^e année de la formation universitaire. La manifestation de violence la plus courante vécue et observée est la violence psychologique, plus précisément la violence verbale ($n = 16$ sur 26), qui s'exprime principalement par des propos injurieux de la part des élèves. En outre, les résultats révèlent également certaines lacunes dans les connaissances abordées en formation initiale au sujet de la violence scolaire, tant à l'université que dans les stages en milieu scolaire. Selon les participants en enseignement au secondaire, la gestion de classe serait le thème le plus abordé contrairement aux thèmes suivant : la violence scolaire en général, les programmes de prévention de la violence scolaire, la gestion des conflits et la cyberintimidation.

Mots clés : Violence scolaire, enseignement au secondaire, sentiment d'efficacité personnelle, futurs enseignants.

ABSTRACT

The scientific literature has presented research for decades on school violence, focusing on students who engage in violent behaviour towards their peers (Olweus & Limbert, 1983), but also towards teachers (Jeffrey & Sun, 2006), such as verbal, physical violence, incivility and bullying. The present study was conducted with a sample of preservice teachers undergraduates from the Bachelor of Education program in secondary school and from special education and social adjustment programs in secondary school ($n = 31$). Using an online questionnaire, we wanted to assess preservice teachers with respect to their feelings of self-efficacy (SAE) in responding to school violence. In addition, we asked questions about their internship experiences and their knowledge of school violence. Our results show that the undergraduates' SEP is moderately low in terms of their responses to situations of violence. According to the respondents, they were victims ($n = 15$) and witnesses ($n = 26$) of school violence during their internships. The most common manifestation of violence experienced and observed is psychological violence, mainly verbal violence ($n = 16$ out of 26) through insulting remarks. In addition, the results also reveal some gaps in the knowledge addressed in pre-service training about school violence, both in university and in school-based internships. According to high school graduates, classroom management was the most common topic discussed, in contrast to topics such as conflict management and cyberbullying.

Keywords: Violence, preservice teachers, self-efficacy, school violence, high school.

INTRODUCTION

Les scientifiques tentent d'expliquer le phénomène de la violence scolaire depuis des décennies. Debarbieux (1999) et Olweus¹ furent parmi les premiers à étudier la question de la violence scolaire. Essentiellement, Debarbieux (1999) explique le phénomène par des facteurs humains (élèves, personnel scolaire) et par la tolérance ou non de la société en général. Outre le fait que la violence soit complexe et multifactorielle, elle est aussi d'ordre épistémologique puisqu'elle peut faire place à des interprétations différentes selon les milieux disciplinaires, comme la psychologie, la sociologie et les sciences de l'éducation (Garcia, 2010).

Des recherches ont aussi été conduites, entre autres au Québec, sur la violence scolaire. L'étude de Beaumont *et al.* (2014) fait ressortir le manque de connaissances et de formation des enseignants du primaire et du secondaire concernant la violence scolaire. L'étude de Jeffrey et Sun (2006), portant sur les enseignants débutants, démontre quant à elle qu'ils sont victimes d'actes de violence, majoritairement de la part des élèves, et témoins d'actes de violence entre les élèves. Considérant que les premières années d'enseignement sont difficiles, notamment en ce qui a trait à la gestion des comportements en classe (Balleux *et al.*, 2010 ; Dufour, 2010 ; Jeffrey et Sun, 2006 ; Martineau *et al.*, 2014), il serait utile d'interroger des finissants en enseignement pour savoir dans quelle mesure leur formation initiale a permis de les préparer face à la violence scolaire.

¹ Notamment, l'*Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP) développé par le Dr Dan Olweus en 1983.

Par ailleurs, les enseignants ont la tâche de maintenir un environnement sécuritaire pour eux et pour leurs élèves. En conséquence, ils doivent être sûrs de pouvoir intervenir adéquatement lors de comportements violents dans leur classe ou ailleurs dans l'école. Sachant que les actes de violence scolaire sont souvent le fruit de la spontanéité, et donc difficilement prévisibles, les interventions face à ces actes doivent être promptes et adéquates. De ce fait, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de l'enseignant est un facteur à considérer, notamment dans la gestion des comportements difficiles (Gaudreau, 2011). Ainsi, il est pertinent de se questionner sur le sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants à intervenir face à la violence scolaire. À ce propos, le concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de Bandura (1977) a servi de point d'ancrage pour cette recherche.

Ce mémoire traite de la violence scolaire, plus spécifiquement de la préparation des finissants en enseignement au secondaire et en adaptation scolaire et sociale au secondaire. Le premier chapitre présente la problématique et la pertinence d'étudier la violence scolaire et les conséquences pour les enseignants qui en sont victimes. Le deuxième chapitre porte sur les concepts fondamentaux de cette recherche, soit le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de Bandura (2007) et la violence scolaire. Le troisième chapitre détaille la méthodologie retenue afin de collecter des données auprès d'une cohorte de finissants en enseignement au secondaire ainsi que des finissants en enseignement en adaptation scolaire et sociale au secondaire. Le quatrième chapitre expose les résultats de la recherche, alors que le chapitre cinq présente la discussion des résultats, les limites de la recherche ainsi que des perspectives de recherches futures. Enfin, la conclusion fait ressortir les retombées de la recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

De nombreux chercheurs se sont penchés sur la violence scolaire : allant d'états des lieux, comme la recherche de Debarbieux (1996) qui expose l'ampleur du phénomène en France, à des recherches centrées sur les agressions, telle celle d'Olweus (1978) qui réfère aux agressions entre élèves dans les écoles, jusqu'à celles consacrées à la création de programmes de prévention de la violence, comme le *Olweus bullying prevention program* (OBPP). Ce programme est institué dans le réseau scolaire norvégien et ses objectifs principaux consistent à réduire et prévenir l'intimidation dans les écoles et à améliorer les relations entre les élèves (Olweus et Limber, 1983). De plus, ce programme consacre un volet pour la formation des enseignants afin que ceux-ci puissent efficacement intégrer les composantes du programme non seulement au sein de leur classe, mais dans l'ensemble de l'école.

Depuis la création de l'Observatoire sur la violence à l'école (Debarbieux, 2016), plusieurs équipes de recherche ont étendu leurs études sur des sujets comme la violence commise par les élèves ou les parents d'élèves, et sur la réaction des enseignants envers la violence. Les études sont souvent centrées sur la violence et sur l'intimidation entre les élèves, sur l'environnement scolaire ainsi que sur les facteurs explicatifs de cette violence. La recherche sur la violence envers les enseignants et les enseignants débutants est beaucoup moins riche, et celle sur la violence envers les futurs enseignants est d'autant plus rare (Jeffrey et Sun, 2006). Ainsi, cela explique

notre intérêt à réaliser une recherche auprès de futurs enseignants au regard de la violence scolaire.

Ce chapitre cerne la problématique de notre recherche qui cible la violence scolaire. Tout d'abord, nous présentons les écrits scientifiques décrivant la violence scolaire envers les enseignants dans un contexte mondial ainsi que la situation au Québec. Par la suite, nous décrivons la violence visant les enseignants débutants ainsi que les conséquences pour les enseignants victimes de violence en nous attardant sur le rôle du SEP des enseignants pour intervenir face à la violence scolaire. De plus, nous présentons des recherches mettant en évidence l'importance de la formation des enseignants concernant la violence scolaire. Finalement, nous formulons la question de la recherche et terminons par la pertinence scientifique et sociale de cette étude.

1.1 Les enseignants victimes de violence : un phénomène mondial

Bien que le phénomène soit surtout étudié depuis les années 1990, les recherches sur la violence envers les enseignants demeurent relativement rares (Burger *et al.*, 2015 ; Jeffrey et Sun, 2006). La violence scolaire touche majoritairement les élèves, mais la recherche démontre aussi que les enseignants peuvent en être victimes. À ce propos, c'est en 1999 que l'étude « *The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs* » (ESPAD) met en lumière certains comportements de violence d'adolescents envers les enseignants avec un échantillon important d'élèves, soit 95 000 participants âgés de 15 à 16 ans. Ces élèves provenaient d'écoles secondaires ou étaient inscrits dans des programmes professionnels. L'étude brosse un portrait de la violence dans les écoles secondaires de 30 pays européens. Ainsi, elle révèle que 1.8 % des élèves ont déjà frappé un enseignant (Hibell *et al.*, 2000). Malheureusement, malgré un taux élevé de participants, cette étude ne fait pas

mention du contexte sociodémographique et ne révèle pas si les élèves présentaient des troubles de comportement ou d'autres troubles.

En Suisse, Clémence (1999, cité par Jeffrey et Sun, 2006) a conduit une étude sur la violence scolaire vécue par les enseignants du secondaire ($n = 194$). Les résultats indiquent que les injures (14 %) font partie des actes de violence que subissent le plus couramment les enseignants de la part des élèves. La violence physique et les vols sont rares. De plus, les femmes sont plus à risque d'être victimes d'injures que les hommes dans les établissements secondaires situés en zone urbaine.

Dans une recherche en Finlande, réalisée auprès d'enseignants ($n = 215$) de 86 écoles primaires et secondaires en zone urbaine, 55 enseignants (25 %) ont rapporté avoir été occasionnellement sujets à de l'intimidation par des élèves, 7 enseignants (3 %) en ont subi presque toutes les semaines et 8 enseignants (3.8 %) disent en avoir subi presque tous les jours. Il est à noter que 20 % des répondants étaient des enseignants ayant 3 ans et moins de pratique et 83 % étaient des femmes (Kauppi et Pörhölä, 2012).

En Turquie, une étude sur la violence faite envers les enseignants d'écoles primaires et secondaires ($n = 902$) par des élèves révèle que 14.7 % des répondants ont vécu de la violence verbale, 6.3 % ont été agressés physiquement et 4.6 % ont subi de la violence à caractère sexuel (Ozdemir, 2012). Les résultats démontrent que les hommes étaient davantage victimes de violence physique que les femmes, tandis que ces dernières étaient plus victimes de violence verbale de la part des élèves que les hommes.

Une étude nationale portant sur la violence envers les enseignants réalisée aux États-Unis auprès de 2 998 enseignants, dont 22.5 % œuvrent au secondaire, 67.8 % au

primaire et 9.7 % enseignent à des niveaux mixtes, met en lumière que 80 % d'entre eux ont subi au moins une forme de violence (harcèlement, violence physique ou violence contre les biens). Ces actes ont été commis principalement par des élèves pendant l'année du sondage. En outre, la recherche montre que 83.5 % des participants étaient des femmes et presque la moitié travaillaient dans des écoles en milieu urbain, soit 44.5 % (McMahon *et al.*, 2014).

Une autre étude américaine, produite par le National Center for Education Statistics des États-Unis (Robers *et al.*, 2015), portait sur les indicateurs de violence dans les écoles du pays. Les données de cette étude ont été collectées en 2011-2012. Les résultats font ressortir que le type de violence scolaire le plus fréquent est la violence verbale envers les enseignants du secondaire et la violence physique envers les professeurs du primaire. De plus, c'est 9 % des enseignants qui ont été menacés d'agression physique et 5 % ont rapporté avoir été physiquement agressés par des élèves à l'école. À noter que cette étude ne présente pas de différence significative entre les hommes et les femmes au niveau de la victimisation (Robers *et al.*, 2015).

En Asie, à Taïwan, Chen et Astor (2008) ont mené une recherche nationale sur la violence envers les enseignants du deuxième cycle du primaire et de tous les niveaux du secondaire ($n = 14\ 000$) dans les écoles taïwanaises. Cette étude souligne que 30 % des élèves ont fait subir une forme de violence, physique ou verbale, à leurs enseignants dans l'année précédant la collecte des données. De plus, le type de violence majoritairement commis par les élèves à l'encontre des enseignants était la violence psychologique (28 %). Les raisons invoquées par les élèves pour ces actes contre les enseignants étaient qu'ils jugeaient les demandes d'enseignants comme non fondées (55.7 %), qu'ils considéraient avoir subi un traitement injuste (48.6 %), qu'ils avaient agi sous la colère ou pour avoir été punis (23.2 %), ou encore qu'ils avaient été provoqués par l'enseignant (11.5 %) (Chen et Astor, 2008).

En ce qui concerne la Corée du Sud, les enseignants sont traditionnellement tenus en haute estime dans la société. Cependant, malgré leur position de privilège dans la société, une étude réalisée en 2015 dans les écoles secondaires en Corée du Sud indique que 70 % du personnel enseignant ($n = 1\,054$) ont été victimes d'au moins une forme de violence (physique ou verbale) de la part des élèves dans les deux dernières années. En outre, les trois-quarts des enseignants ont déclaré que les élèves défiaient de plus en plus l'autorité en classe et que cela devenait un enjeu à considérer dans les écoles (Moon *et al.*, 2015).

En somme, nous constatons avec ces études internationales que la violence envers les enseignants semble une réalité mondiale. En effet, ces recherches ont plusieurs points en commun, à savoir que ce sont majoritairement des enseignantes (30 à 80 % des participants) qui ont subi de la violence, que les actes de violence sont causés principalement par des élèves et que la violence verbale est la plus couramment vécue (insulte, grossièreté, sacre, etc.), et ce, dans les deux ordres d'enseignement. En outre, les études présentent des différences dans les résultats entre le primaire et le secondaire concernant les agressions envers les enseignants. À ce propos, la recherche de Beaumont *et al.* (2014) indique que les enseignantes du primaire rapportent plus de violence physique (bousculade, être frappé) qu'au secondaire, que la cyberintimidation est rare (une à deux fois par année) et que, bien que la violence verbale soit commune dans les deux ordres d'enseignement, elle est plus rapportée par les enseignants du secondaire que par ceux du primaire. Dans la prochaine section, nous présenterons des recherches sur la situation des enseignants victimes de violence au Québec.

1.2 Les enseignants victimes de violence au Québec

Le phénomène de la violence envers les enseignants existe également au Québec et semble se manifester à l'image des études internationales. Des recherches ont porté principalement sur le vécu des enseignants, leurs réalités et leurs perceptions quant aux actes de violence scolaire commis par des élèves.

Janosz *et al.* (2009) soulignent, dans une vaste étude sur la violence dans les écoles publiques du Québec — dont les échantillons étudiés totalisent 180 000 élèves et 16 000 membres du personnel provenant de 117 écoles primaires et 364 écoles secondaires —, que les élèves et les membres du personnel sont plus sujets à être témoins de violence que victimes. Il en ressort que les actes de violence dont les individus sont les plus susceptibles d'être témoins dans une école sont : les insultes, les menaces et les agressions physiques (bagarres entre élèves). À l'opposé, les cas d'extorsion, d'agressions armées ou d'agressions physiques envers les membres du personnel par les élèves sont beaucoup moins fréquents, voire minimes. Pour les écoles secondaires, les données montrent que les enseignants sont surtout victimes de violence verbale. En moyenne, 39 % des enseignants ont été victimes d'insultes de la part des élèves, 23 % disent avoir été menacés par des élèves, 21 % ont été victimes de vol par les élèves, 17 % ont été victimes d'insultes provenant des collègues et 15 % ont vécu des agressions verbales provenant d'un parent d'élève. De plus, mentionnons que les agressions envers le personnel dites « graves » sont beaucoup moins présentes, de l'ordre de 3 % ou moins. À titre d'exemple, les agressions considérées comme graves sont les attaques physiques (3 %), les menaces d'attaque venant de gangs de rue (1 %), les menaces à caractère ethnique (1 %), les menaces armées (1 %) et les blessures physiques (0.5 %).

Une autre enquête, commandée par la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) en 2010, révèle que la violence verbale ou psychologique est la plus subie par les enseignants du primaire et du secondaire (92 %), soit plus d'une fois par semaine (Pedraz-Delhaes, 2010). De plus, 87 % des actes de violence verbale étaient instigués par des élèves. En outre, 72 % des victimes étaient des femmes et 20 % de ces enseignantes cumulaient moins de 5 ans de pratique en enseignement. Il faut souligner que les enseignants en adaptation scolaire (34 %) rapportent subir de la violence psychologique ou verbale de façon répétée. Concernant la violence physique, 50 % des participants ont rapporté avoir vécu au moins une forme de violence physique, principalement avoir été bousculés (43 %). Toutefois, mentionnons que 49 % indiquent ne jamais avoir été victimes d'agressions physiques à l'école. En ce qui a trait à la violence à caractère sexuel, les enseignantes du secondaire ont rapporté en être victimes dans 22 % des cas. Ces violences sont principalement des allusions à caractère sexuel (13 %) ainsi que des remarques à caractère sexuel (Pedraz-Delhaes, 2010).

L'Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi, et de santé et sécurité (EQCOTESST) met en lumière une hausse des lésions attribuables à la violence en milieu de travail. Cette hausse s'élève à 11 % pour les enseignants qui sont le deuxième corps professionnel, après le personnel de la santé, à subir des lésions physiques ou psychologiques attribuables à de la violence en milieu de travail (Vézina *et al.*, 2011).

De même, les rapports de recherches réalisées en 2013 et 2015 par Beaumont et son équipe de l'Université Laval, portant sur la violence dans les écoles primaires et secondaires du Québec, montrent que les enseignants du secondaire sont principalement victimes de violence verbale de la part des élèves (insultes et grossièretés). Ces événements se sont produits au moins une fois dans l'année 2013

pour 52.5 % des enseignants et en 2015 pour 46.1 % d'entre eux (Beaumont *et al.*, 2018).

Ainsi, l'ensemble de ces études réalisées au Québec, dans les écoles primaires et secondaires, indique que la violence envers les enseignants existe, que les élèves sont majoritairement ceux qui commettent ces actes, bien que, dans une moindre mesure, les parents et les collègues enseignants soient aussi à l'origine de certains actes de violence (Beaumont *et al.*, 2014, 2018 ; Jeffrey et Sun, 2006 ; Pedraz-Delhaes, 2010). De plus, les enseignants sont plus souvent témoins de violence entre les élèves qu'ils sont victimes de violence (Beaumont *et al.*, 2014). Nous pouvons notamment constater, à la lumière de ces résultats auprès d'enseignants du secondaire au Québec, le fait que les femmes sont majoritairement victimes, que la violence verbale est la plus courante et que ces actes de violence se produisent plus souvent dans les écoles secondaires publiques et davantage en zone urbaine. De plus, ces études ont été produites auprès d'enseignants en exercice et ayant plusieurs années d'expérience en enseignement. Quant aux enseignants débutants, leur situation est décrite dans la section suivante.

1.3 Les enseignants débutants victimes de violence au Québec

Les enseignants débutants ayant moins d'expérience seraient plus à risque de subir les effets de la violence (Jeffrey et Sun, 2006 ; Jeffrey, 2011). Un enseignant est considéré comme débutant dans les cinq premières années de sa carrière (Mukamurera, 2004). Cette section est principalement consacrée à la situation provinciale des enseignants en début de carrière.

Au Québec, en 2006, Jeffrey et Sun publient une enquête portant sur la violence scolaire auprès des enseignants débutants. L'étude a été réalisée en 2002 et en 2003, dans plus de 220 écoles secondaires situées partout au Québec, auprès de 529 enseignants débutants (hommes : 30.4 % ; femmes : 69.6 %). Les participants ont répondu à un questionnaire portant sur leur expérience de la violence dans les écoles secondaires québécoises, incluant celle à leur endroit. Les résultats montrent que, dans l'ensemble, la violence vécue par les enseignants débutants est réelle et que 94 % d'entre eux ont vécu, au moins une fois, une situation de violence depuis le début de leur entrée dans la profession. Les gestes de violence vécus par les enseignants débutants ont été classés en quatre catégories, à savoir : la violence verbale, la violence physique, la violence contre les biens et la violence à caractère sexuel. De plus, 90 % des enseignants débutants ont vécu au moins une fois de la violence verbale, 35 % ont vécu de la violence physique, 34 % ont vécu de la violence contre leurs biens et enfin, 47 % ont vécu des incidents à caractère sexuel, principalement des sifflements et des remarques déplacées. En outre, les données montrent que les enseignants du secondaire ayant moins d'un an de pratique sont deux à trois fois plus à risque de vivre des événements violents que leurs homologues du primaire et présentent des facteurs de risque en lien avec le décrochage enseignant. Ces facteurs incluent : la présence de violence dans l'école, avoir vécu de la violence, avoir un sentiment d'insécurité, se considérer anxieux et être fragile émotionnellement (Jeffrey et Sun, 2006). Enfin, soulignons que ce sont les enseignants âgés de 25 à 29 ans, autrement dit en début de carrière (Jeffrey et Sun, 2006), qui affichent le taux le plus élevé de lésions (14 %).

1.4 Les conséquences pour les enseignants victimes de violence

Le phénomène de la violence scolaire a été étudié dans plusieurs pays. Les résultats montrent que les enseignants semblent particulièrement à risque de subir de la violence en milieu de travail (Chappell et Di Martino, 2000). La recherche souligne aussi que les actes de violence ne sont pas sans répercussions chez les enseignants qui en sont victimes.

En effet, l'EQCOTESST souligne les cinq types de lésions les plus courantes ayant fait l'objet d'une indemnisation pour des enseignants, à savoir : recevoir des coups, des coups de pied, des volées de coups, des bousculades, des pincements, des torsions, des voies de fait, des morsures et des menaces verbales. Ces atteintes résultant d'actes de violence représentent, entre autres, des traumatismes, diverses lésions psychologiques et entraînent des congés de maladie prolongés. Bien que toutes les lésions rapportées ne soient pas attribuables qu'à des élèves, cette étude démontre qu'il y a des conséquences réelles pour les enseignants victimes de violence scolaire (Vézina *et al.*, 2011).

Par ailleurs, le rapport de la FAE indique que 85 % des enseignants victimes de violence subissent les symptômes suivants : une augmentation du stress (73 %), une fatigue accrue (48 %) et des problèmes de sommeil (48 %). À cela, il faut ajouter que 14 % des victimes ont été mises en arrêt de travail, et enfin, que 45 % ont entamé une réflexion sur la possibilité d'abandonner la profession (Pedraz-Delhaes, 2010).

De même, Jeffrey et Sun (2006) mentionnent que les enseignants débutants ayant été victimes de violence vivent un stress important, ils sont plus fatigués et leur degré d'épuisement augmente plus rapidement, ce qui exacerbe leur impression d'avoir « moins de compassion » envers les élèves. En effet, les symptômes psychologiques

associés à la violence subie se manifestent par : le stress (66 %), la frustration (46 %) ainsi qu'une réduction du plaisir à enseigner, et ce, pour 81 % des enseignants débutants. Ainsi, lorsque le stress psychologique devient trop important et dépasse la capacité d'adaptation, il peut mener à l'épuisement professionnel (Zawieja et Guarnieri, 2013). C'est également ce que décrivent Doudin et Curchod-Ruedi (2010) en présentant les trois caractéristiques de l'épuisement professionnel, soit : le sentiment d'épuisement émotionnel, la déshumanisation de la relation (enseignant/élève) et une diminution de l'accomplissement personnel. L'impression de détachement de soi et du manque d'investissement personnel est également soulevée par certains chercheurs (Jeffrey et Sun, 2006 ; Woods et Carlyle, 2002). Le détachement est ici interprété comme étant le désir de prendre ses distances face aux personnes et de moins s'investir dans son travail. En outre, Bowen et Desbiens (2004) expliquent qu'être victime de violence verbale et physique serait l'une des principales sources d'épuisement professionnel des enseignants. De surcroît, concernant la notion de santé mentale, les enseignants en présence de violence expriment aussi de la peur et expérimentent même des effets du syndrome de stress post-traumatique (Galand *et al.*, 2014 ; Reeve, 2012). Les conséquences d'être victime de violence, comme le stress et la pression psychologique, peuvent jouer un rôle important sur la dégradation de l'efficacité d'un enseignant à bien accomplir ses tâches et peuvent provoquer un épuisement professionnel, notamment chez les enseignants en début de carrière (Allamand et Chosalland, 2005 ; Farber, 2010 ; Jeffrey et Sun, 2006 ; Rojo et Minier, 2015).

1.5 Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et la violence scolaire

Plusieurs études se sont penchées sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants. Le SEP, qui est défini plus en détail dans le prochain chapitre, fait

référence à la croyance que porte un individu sur sa capacité à planifier et à mener à bien une tâche précise tout en atteignant les résultats souhaités (Bandura, 2007). La plupart de ces études mettent en relation le SEP et des aspects identifiés comme des facteurs importants de stress chez les enseignants (Balleux *et al.*, 2010 ; Mukamurera, 2004 ; Swan *et al.*, 2011), entre autres, la gestion de classe (Dufour, 2010), la gestion de crise (Graveline, 2003), les comportements difficiles en classe (Gaudreau, 2011) ou encore la capacité à intervenir en contexte de violence (Garcia, 2010). De plus, l'étude exploratoire de Sela-Shayovitz (2009), qui met en évidence un lien entre le SEP des enseignants pour agir face à la violence et l'expérience en enseignement, conclut que les enseignants ayant un SEP élevé sont plus à même de composer avec la violence scolaire, démontrent une meilleure collaboration avec l'équipe-école et se fixent des attentes de résultats quant à leurs interventions.

Le rapport TALIS 2013 (*Teaching and Learning International Survey*) présente des résultats qui indiquent que les enseignants ayant un SEP faible ont des difficultés à assurer une bonne gestion de classe, ont une attitude généralement pessimiste et vivent plus de stress et de dépression (Lee, 2017). De plus, le SEP influence le comportement des enseignants, notamment lorsqu'ils sont confrontés au phénomène général de la violence scolaire et aux comportements agressifs des élèves. Ainsi, un enseignant démontrant un SEP faible pourra plus difficilement faire face à la violence et intervenir adéquatement, et ce, même s'il connaît les techniques pour gérer une classe (Garcia, 2010). De même, un enseignant ayant une croyance forte en son aptitude à réagir promptement aux manifestations de violence dans sa classe ou dans l'école serait plus habile à établir un climat de sécurité et de quiétude dans sa classe (Skaalvik et Skaalvik, 2007).

Considérant que la classe est l'endroit le plus propice aux manifestations d'actes de violence (Jeffrey et Sun, 2006), la gestion de classe est une compétence importante à

maîtriser pour les enseignants débutants (Dufour, 2010). En conséquence, des stratégies de gestion de classe inefficaces peuvent être un facteur d'augmentation de la violence en plus d'affaiblir le SEP (Hicks, 2012), ce qui mène à un sentiment d'incompétence, en particulier chez les enseignants débutants (Bowen et Desbiens, 2004 ; Jeffrey et Sun, 2006).

En somme, le concept du SEP semble représenter un maillon important tant dans l'efficacité des actions des enseignants en contexte de violence que dans leur protection quant aux dommages que ce contexte peut leur infliger. Or, le développement du SEP passe entre autres par l'expérience, autrement dit, plus l'enseignant gère adéquatement des situations de violence, plus son SEP augmente, moins il est stressé et plus il est à même d'agir adéquatement (Sela-Shayovitz, 2009). Outre l'expérience acquise lors des quatre stages (700 heures au total) de la formation universitaire, la préparation des futurs enseignants pourrait avoir une incidence sur leur capacité à gérer les situations de violence scolaire. Cette préparation sur la violence scolaire et sur les interventions à poser serait à considérer selon plusieurs recherches. Ce qui nous amène à nous pencher sur la formation des enseignants dans la section suivante.

1.6 La formation des enseignants sur la violence scolaire

Dans cette section, il sera question de recherches qui font ressortir le manque de connaissances et l'importance de former les enseignants et les futurs enseignants au regard de la violence scolaire et des bénéfices d'une telle formation. En effet, les conclusions de plusieurs recherches convergent vers le fait que les enseignants ne seraient pas suffisamment préparés à intervenir adéquatement en contexte de violence scolaire par manque de connaissances et de formation (Beaumont *et al.*, 2014 ; Garcia,

2010 ; Hicks, 2012 ; Jeffrey, 2011 ; Moon *et al.*, 2015 ; Mukamurera, 2004 ; Steffgen et Recchia, 2011 ; Tardif, 2013 ; Wilson *et al.*, 2011). De plus, le manque de connaissances du phénomène de violence scolaire, le manque de connaissances sur soi et de différentes stratégies de gestion de la violence font en sorte que les enseignants débutants sont potentiellement dépourvus de moyens lorsqu'ils sont confrontés à des situations de violence (Kahn *et al.*, 2012).

À ce propos, la recherche de Mukamurera (2004) souligne que, bien que les enseignants débutants soient généralement satisfaits des connaissances reçues en formation initiale concernant l'apprentissage des méthodes pédagogiques, des stages, des activités développant les savoirs et les techniques transférables en classe, ils sont insatisfaits quant à la formation portant sur l'intervention auprès des élèves en difficulté de comportement, sur la gestion de classe et sur l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage. De plus, les participants ont soulevé l'inadéquation entre la formation initiale et la pratique en début de carrière. En outre, les premières fois qu'ils affrontent des conditions d'exercice difficiles, un manque de motivation des élèves et des défis de gestion de classe, « c'est toute une désillusion pédagogique que vivent les nouveaux enseignants ! » (Mukamurera, 2004, p. 2).

Aussi, bien que les enseignants débutants soient conscients que la violence scolaire existe, le fait d'y être confrontés pour la première fois peut en surprendre plus d'un à cause d'un manque de préparation. Contrairement à un policier, qui est formé pour intervenir dans une bagarre entre deux individus, par exemple (École nationale de police du Québec, 2012), ce ne sont pas tous les enseignants qui seraient à l'aise d'intervenir dans une pareille situation et, bien qu'il faudrait intervenir, plusieurs enseignants débutants se sentent démunis face à de tels comportements d'agressivité ou de violence (Jeffrey et Sun, 2006). D'ailleurs, l'étude de Blaya et Beaumont (2007), portant sur la formation initiale des futurs enseignants du primaire et du

secondaire, révèle que seulement 4 % des crédits universitaires seraient consacrés à la thématique de la violence scolaire et à l'intervention en classe difficile.

De même, la recherche de Hicks (2012) souligne que 96.5 % ($n = 141$) des participants (enseignants débutants au secondaire) expriment un écart entre les connaissances acquises en formation initiale et la réalité en ce qui a trait à la gestion de classe et à l'enseignement. En somme, ils ont eu l'impression d'apprendre « sur le tas ». Il en ressort également un résultat significatif concernant l'influence du SEP des enseignants débutants sur le comportement des élèves. Par ailleurs, pour qu'un enseignant puisse intervenir adéquatement en cas d'intimidation ou de violence, il doit être à même de la détecter (Allen, 2010). Somme toute, l'enquête de Janoz *et al.* (2009) avance que la formation des futurs enseignants serait insuffisante pour gérer adéquatement les élèves ayant des comportements difficiles en classe.

1.6.1 Les bénéfices de la formation

Lorsque Debarbieux *et al.* (2013) ont étudié les besoins de formation des enseignants, il est ressorti plusieurs insatisfactions majeures de la part des enseignants concernant leur formation initiale. En effet, les résultats présentent un taux d'insatisfaction de 59 % des répondants, ceux-ci s'estimant mal formés pour faire face à la violence scolaire. De plus, près de la moitié du personnel scolaire a le sentiment que la discipline est mal appliquée et que les incivilités règnent dans certaines classes.

Ce constat sur le manque de formation des enseignants quant aux aspects de la violence scolaire figure également dans l'étude de Beaumont *et al.* (2014). En effet, l'étude révèle que, parmi le personnel scolaire du secondaire, 57 % ont exprimé des besoins de formation sur les connaissances concernant la violence scolaire, sur les

moyens d'intervention et sur les formes de violence. Plus spécifiquement, 69 % d'entre eux éprouvent des besoins de formation en intervention de crise et 66 % ont exprimé la nécessité d'une formation sur la résolution de conflit entre élèves, sur le stress et la détresse psychologique, ainsi que sur la cyberintimidation (Beaumont *et al.*, 2014). Plusieurs s'entendent pour dire que la formation des enseignants sur le thème de la violence scolaire serait bénéfique non seulement pour améliorer leur SEP, mais aussi en matière de connaissances générales pouvant guider et soutenir leurs interventions en classe ainsi que pour anticiper et prévenir les comportements violents (Bandura, 2007 ; Beaumont *et al.*, 2014 ; Gaudreau, 2011 ; Sela-Shayovitz, 2009 ; Skaalvik et Skaalvik, 2007).

Par ailleurs, en ce qui a trait aux bénéfices d'une formation sur la violence, les résultats de l'étude de Benítez *et al.* (2009) révèlent que les futurs enseignants du primaire et du secondaire ($n = 199$) ayant suivi une formation de 60 heures sur l'intimidation se sentaient significativement mieux outillés pour faire face à la violence et à l'intimidation que le groupe ne l'ayant pas suivie. Ainsi, les participants ayant bénéficié de la formation étaient en meilleure posture pour détecter qui était la victime et qui était l'agresseur dans une situation de violence, et se sentaient plus confiants pour choisir une stratégie d'intervention efficace. De plus, les participants ont observé une amélioration de leur sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'ils doivent faire face à des situations de violence et d'intimidation (Benítez *et al.*, 2009). Ainsi, les connaissances sur le sujet de la violence scolaire ainsi que les moyens pour la détecter et la prévenir permettraient aux enseignants débutants de mieux établir un environnement propice aux apprentissages (Allen, 2010).

De même, une recherche aux États-Unis démontre qu'une forte proportion des participants ($n = 888$), de futurs enseignants au primaire et au secondaire, affirment que s'ils recevaient une formation sur la violence cela contribuerait directement à un

meilleur environnement scolaire. En effet, dans cette étude, 82 % des participants ont mentionné qu'une formation sur la violence les rendrait meilleurs en gestion de classe, aurait un impact positif sur les mesures à prendre en cas de comportements violents (85 %) et qu'une telle formation augmenterait le sentiment de sécurité dans l'école chez les élèves (90 %). Enfin, l'étude suggère l'introduction d'une telle formation dans le curriculum scolaire des futurs enseignants, puisqu'elle améliorerait la prévention de la violence scolaire (Kandakai et King, 2002).

Enfin, les recherches présentées montrent l'importance de former les enseignants concernant la violence scolaire. De plus, il semble que pour les futurs enseignants une formation sur la violence scolaire et sur les moyens de prévenir adéquatement les comportements violents aurait un effet bénéfique sur leur SEP, de manière à leur permettre d'intervenir plus efficacement face à la violence scolaire.

1.7 La question de recherche

Les résultats des recherches présentées précédemment indiquent que les enseignants débutants, voire les enseignants expérimentés, vivent des situations de violence scolaire et semblent mal préparés pour y faire face. La présente recherche s'intéresse à la préparation des finissants en enseignement au secondaire et à leurs expériences de la violence scolaire à travers leur vécu durant les stages en enseignement. Autrement dit, il ne s'agit pas de faire un descriptif des programmes, mais bien de sonder les perceptions et le vécu des finissants en enseignement au secondaire. De plus, puisqu'il semble y avoir un lien évident entre le niveau de SEP et la capacité à gérer les situations de violence, c'est l'angle sous lequel nous orienterons notre recherche.

Dès lors, notre question de recherche se formule de la manière suivante : « Dans quelle mesure la formation initiale prépare-t-elle les futurs enseignants du secondaire au regard de la violence scolaire ? »

1.8 La pertinence sociale et scientifique de la recherche

Comme nous l'avons souligné précédemment, la plupart des recherches sont centrées sur les différents actes de violence présents en milieu scolaire ainsi que sur les moyens d'intervention. De plus, la majorité de ces recherches ont été réalisées avec des enseignants en poste. Ainsi, les recherches réalisées avec les enseignants débutants concernant la violence scolaire sont assez rares et font ressortir qu'ils en font malheureusement l'expérience (Jeffrey et Sun, 2006). En ce qui concerne les futurs enseignants au secondaire et les difficultés vécues au regard de la violence pendant leurs stages, les connaissances sont plus lacunaires puisque moins documentées par la recherche. En conséquence, réaliser une recherche avec des finissants en enseignement au secondaire nous semble pertinent afin de vérifier si leur formation initiale a permis de les préparer adéquatement au regard de la violence scolaire.

De plus, les résultats de notre recherche viendraient ajouter des connaissances scientifiques sur le SEP de finissants, leurs expériences sur la violence scolaire et les connaissances associées à la violence vue pendant leur parcours universitaire et lors des stages.

Par ailleurs, l'Assemblée nationale a adopté, le 15 juin 2012, le projet de loi n° 56. Cette loi vise à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence scolaire. De même, elle présente diverses modifications à la *Loi sur l'instruction publique* et à la

Loi sur l'enseignement privé. Or, la Loi précise les devoirs et les responsabilités des acteurs scolaires concernés ainsi que des partenaires. Il est également prévu que les centres de services scolaires doivent veiller à ce que chacune de ses écoles offre un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire de manière à ce que tout élève qui la fréquente puisse y développer son plein potentiel à l'abri de toute forme d'intimidation ou de violence. En ce sens, notre recherche s'inscrit directement dans la stratégie de mobilisation pour lutter contre l'intimidation et la violence à l'école du ministère de l'Éducation du Québec (MELS, 2009) qui encourage la recherche sur ce sujet. En somme, si les finissants en enseignement au secondaire améliorent leur confiance à intervenir et à prévenir la violence et possèdent suffisamment de connaissances sur le sujet de la violence et ses conséquences, il nous apparaît probable que de tels finissants seraient en adéquation avec le plan de lutte du ministère de l'Éducation.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Cette recherche se centre sur le SEP des finissants en enseignement au secondaire au regard de la violence scolaire. Les deux principaux concepts de cette recherche font l'objet du présent chapitre. En première partie, nous détaillons le concept du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de Bandura (1977) en mettant en évidence son influence sur les interventions en contexte de violence ainsi que les sources pouvant modifier le SEP. En seconde partie, nous exposons le concept de violence scolaire, ses différentes définitions, dont celle retenue dans la présente recherche, ainsi qu'une description des types de violence scolaire.

2.1 Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Les différentes recherches scientifiques utilisent les termes « sentiment d'efficacité personnelle », « autoefficacité » et « autoefficacité perçue ». Pour cette recherche, nous utiliserons le terme *sentiment d'efficacité personnelle* (SEP) qui réfère au concept développé par le psychologue Albert Bandura dans le cadre de sa théorie sociocognitive. Elle désigne la croyance qu'a un individu en sa capacité de réaliser des tâches avec succès selon les attentes fixées. Le SEP contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixés, la persistance de ses efforts et les réactions émotionnelles qu'il

éprouve en rencontrant des obstacles (Bandura, 1977). En définitive, le SEP est relié à toute une panoplie d'activités personnelles et professionnelles, aussi bien pour un enfant à qui l'on a demandé de découper en suivant une ligne qu'à un amateur pour peindre une toile ou à un professionnel dans l'exercice de ses fonctions. Cependant, il est abordé dans ce travail de recherche en fonction du domaine de l'enseignement.

2.1.1 Les caractéristiques du sentiment d'efficacité personnelle

Le concept du SEP, conçu par Bandura (1977), est fondé sur deux caractéristiques principales. La première réfère aux croyances d'efficacité qui influencent presque toutes les activités d'un individu : sa façon de penser, sa motivation, son ressenti et son comportement (Lecomte, 2004). De ce fait, le SEP influence les interactions entre la persévérance, les ambitions et les efforts d'un individu. Donc, la croyance en son efficacité à accomplir une tâche déterminera son intention d'accomplir cette tâche ou de l'éviter, et ce, peu importe ses capacités réelles. Il cherchera des tâches qu'il pense bien maîtriser et évitera les activités susceptibles de lui faire subir un échec. À titre d'exemple, l'individu croyant ne pas être capable de compléter un marathon ne s'y inscrira pas (évitement), alors que celui qui s'en croit capable tentera de relever le défi (engagement). En fait, savoir comment s'y prendre pour accomplir une tâche est insuffisant, il faut aussi avoir la conviction d'être capable de l'accomplir avec succès. Donc, les individus qui croient fermement en leur réussite affrontent les difficultés comme des défis au lieu de les considérer comme des menaces à esquiver.

La deuxième caractéristique, celle des attentes de résultats, renvoie au fait que les actions d'un individu servent un ou plusieurs buts (Bandura, 2007). Ainsi, un individu ayant un fort SEP se fixe des objectifs stimulants et maintient une forte implication dans sa tâche malgré les défis pouvant survenir en cours de route. De plus,

cet individu considèrera l'échec comme un manque d'efforts de sa part et adopte d'autres stratégies en ayant en tête son objectif premier, l'atteinte du succès de la tâche. À contrario, un individu ayant un SEP faible ne se fixera pas d'objectifs de réussite précis et peut limiter ses actions dans l'accomplissement de cette tâche, et ce, indépendamment de ses compétences réelles. Autrement dit, des personnes potentiellement compétentes peuvent échouer une tâche simplement parce qu'elles ne croient pas en leur potentiel et que les objectifs qu'elles se fixent sont soit vagues, soit inatteignables. De ce fait, lors d'une situation difficile ou d'un obstacle dans l'accomplissement d'une tâche, les individus présentant un SEP faible auront tendance à renoncer (Bandura, 1977). Le tableau suivant résume l'interaction entre le niveau de SEP et les attentes de résultat.

Tableau 2.1 Interaction entre le SEP et les attentes de résultat (Bandura, 1977)

	Faibles attentes de résultat	Fortes attentes de résultat
Sentiment élevé d'efficacité personnelle	Revendication Reproches Activisme social Changement de milieu	Engagement productif Aspirations Satisfaction personnelle
Faible sentiment d'efficacité personnelle	Résignation Apathie	Autodévalorisation Découragement

En somme, le SEP est l'autojugement que porte un individu sur ses capacités à accomplir une tâche et sur la possibilité d'atteindre un résultat positif. Ainsi, le SEP est relié à la notion de rendement (positif ou négatif). En conséquence, les personnes

ayant un fort niveau de SEP ont tendance à redoubler d'efforts pour parvenir au succès d'une tâche qu'ils se sont donnée et tentent de contrôler les problèmes liés à cette tâche, ce qui a pour effet d'augmenter les probabilités de succès et de minimiser les effets négatifs.

2.1.2 Les sources du sentiment d'efficacité personnelle

Selon Bandura (2007), le sentiment d'efficacité personnelle se construit, se renforce, s'altère ou se maintient positivement ou négativement à partir de quatre sources : 1) l'expérience active de maîtrise, 2) l'expérience vicariante ou l'apprentissage social, 3) la persuasion verbale et 4) les états physiologiques et émotionnels. Cette section sera consacrée à la description de ces quatre sources du SEP.

L'expérience active de maîtrise regroupe les performances antérieures. Le SEP se construit en fonction de l'issue de ces expériences (succès ou échec). Ainsi, des succès vécus lors de l'accomplissement de tâches précises ont pour effet de convaincre un individu qu'il possède toutes les connaissances et les compétences requises pour réussir cette tâche. Ces expériences jetteront ainsi les bases de sa croyance d'efficacité. Par exemple, les succès vécus par un enseignant en réussissant à bien gérer sa classe et à intervenir efficacement face à un comportement violent influenceront son SEP à la hausse, tandis que les échecs auront l'effet inverse.

L'expérience vicariante ou l'effet autoévaluatif sont ceux qui se construisent socialement par l'observation des pairs (Bandura, 2007). Donc, le fait de voir des collègues vivre des succès résultant de certaines actions permet d'accroître la croyance en l'efficacité de ses actions et en son propre potentiel d'atteindre le même succès par effet de modelage. À l'inverse, être témoin d'échecs de la part de

collègues ou constater être moins bon que ses pairs pourrait avoir un effet négatif sur le SEP. Ainsi, l'étendue de l'impact du « modèle observé » dépend de deux facteurs. D'une part, plus le « modèle » et « l'observateur » sont similaires, plus l'effet est grand. Autrement dit, deux étudiants confrontés à une tâche sont des pairs similaires. Si l'un d'eux réussit à relever un défi, il sert de modèle à l'autre qui verra son SEP s'élever, un peu sous le principe de « s'il en est capable, moi aussi ». D'autre part, lorsque l'observateur est moins expérimenté que le modèle pour une tâche donnée, l'impact sur l'observateur est plus grand. Ainsi, l'expérience vicariante a un puissant impact sur le novice qui entreprend une tâche en observant des personnes expérimentées et en intégrant sa propre compréhension de l'expérience qu'il examine. Ainsi, un enseignant associé qui donne son cours en présence d'un stagiaire représente le modèle pour ce stagiaire qui est l'observateur. Si l'enseignant associé entreprend de montrer une technique d'intervention lors d'un comportement violent d'un élève, par exemple, que le stagiaire n'avait jamais vu en action auparavant, l'impact sur le SEP du stagiaire sera renforcé par ce modelage.

La persuasion verbale est un effet social qui permet de renforcer ou de fragiliser le SEP. Cette source réside dans le fait d'avoir des encouragements, des suggestions et des commentaires provenant de personnes significatives (Bandura, 2007). Ainsi, les parents, les amis, les pairs, les employeurs et les professeurs d'université sont des sources potentielles d'influence. En effet, les individus étant inspirés par ces sources en viennent à croire en leur potentiel et en leurs capacités d'accomplir une tâche (ou à en douter) en fonction des commentaires reçus et de la relation avec la personne qui les a émis. En somme, la crédibilité, l'expertise ou le lien avec cette personne influenceront le SEP à la hausse lors des rétroactions positives. Par exemple, en contexte de stage en enseignement, les rétroactions positives d'un enseignant associé permettraient d'accroître le niveau de SEP d'un stagiaire en raison de l'expertise reconnue de l'enseignant associé et de son lien avec celui-ci.

Afin d'illustrer la persuasion verbale, l'étude de Bouffard-Bouchard *et al.* (1990) décrit comment cette dimension du SEP contribue directement aux performances d'une personne. En effet, lors de cette étude, un groupe expérimental et un groupe contrôle, tous des enseignants, ont eu à exécuter une tâche précise pour laquelle tous étaient compétents. Les enseignants du groupe témoin ont été encouragés artificiellement pendant l'exécution de la tâche, sans égard à leurs performances. Le groupe contrôle exécutait la même tâche, mais ne recevait que des critiques, peu importe la performance. Les résultats ont indiqué que le groupe ayant bénéficié d'encouragements artificiels avait de meilleures performances, des stratégies de résolution de problèmes plus efficaces que les participants du groupe contrôle ayant pourtant des aptitudes équivalentes, mais ayant essuyé des critiques négatives simulées. Cette étude démontre que le SEP peut être augmenté ou diminué selon le degré d'encouragement obtenu.

Enfin, les états physiologiques et émotionnels influencent également le SEP (Bandura, 2007). En effet, chaque personne est généralement consciente de son état psychologique et physique. Ainsi, les tremblements, les battements du cœur et un sentiment de panique à l'idée d'exécuter une tâche stressante peuvent être interprétés comme une indication de faiblesse et de vulnérabilité, et diminuent le SEP. De même, l'enthousiasme, l'excitation et la joie à l'idée d'accomplir une tâche jugée passionnante renforcent le SEP. En outre, la relation entre le SEP et l'état émotionnel est bidirectionnelle, c'est-à-dire qu'ils s'influencent mutuellement.

Duchesne et Gagnon (2014) nous éclairent concernant les états physiologiques et émotionnels avec les exemples suivants :

« La situation A m'a semblé excitante et je suis très satisfait de mon rendement. Mon cœur bat plus vite rien qu'à penser à la situation B, dans laquelle j'ai hâte de plonger ». L'anxiété et le stress, quant à eux, peuvent

cependant avoir un impact défavorable sur le SEP : « Je me sentais nerveux et craintif à l'idée de m'engager dans la situation A et celle-ci ne s'est pas bien passée. Puisque la situation B me rend également nerveux, je ferais peut-être mieux de tout laisser tomber ». (p. 209)

En somme, il convient de retenir que le SEP, concept étudié dans cette recherche, puise ses sources dans quatre dimensions, l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante ou l'apprentissage social, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels. Hormis les facteurs d'influence du SEP, il faut également en comprendre le rôle. La prochaine section traite du rôle du SEP spécifiquement chez les enseignants en contexte de violence scolaire.

2.2 Le SEP des enseignants et la gestion de la violence scolaire

Dans le contexte scolaire, le concept du SEP déterminerait la croyance des enseignants en leurs capacités d'accomplir efficacement l'ensemble des tâches associées à l'enseignement. Cette croyance d'efficacité est nécessaire, selon Bandura (2007), particulièrement lorsqu'on aborde la violence scolaire.

Concrètement, le SEP d'un enseignant tire son origine de ses expériences d'enseignement, positives et négatives, qui influencent le SEP et le désir de réussite malgré les difficultés rencontrées. Or, la violence scolaire peut jouer un rôle nuisible sur l'énergie et la motivation de l'enseignant (Garcia, 2010).

Bandura (2007) avance que les connaissances seules ne suffisent pas pour bien accomplir une tâche. En effet, en contexte d'intervention face à la violence, des réussites antérieures, l'observation de bons modèles et le fait d'œuvrer dans un environnement stimulant, entre autres, sont un ensemble d'éléments qui permettent à

l'enseignant d'accroître son SEP et de croire en ses capacités d'intervenir efficacement face à des comportements violents, et de voir dans les situations difficiles une occasion d'apprentissage.

Pour illustrer ce principe, prenons l'exemple d'un enseignant qui est témoin d'un échange verbal inacceptable entre deux élèves. L'enseignant ayant un SEP fort sera vigilant pour prévenir les actes de violence et interviendra immédiatement pour faire cesser l'échange verbal en usant de son autorité pour sévir contre l'élève « agresseur », envoyant ainsi un message clair qu'il ne tolère pas de tels discours dans sa classe. Grâce à une technique d'intervention appropriée, basée sur son expérience personnelle ou apprise en formation initiale, l'enseignant manifeste un engagement robuste contre la violence verbale tout en répondant aux besoins pédagogiques de ses élèves quant à la manière adéquate de socialiser.

À l'opposé, dans le même exemple, l'enseignant possédant un SEP faible n'aura pas confiance pour intervenir et pourrait prendre une attitude de retrait, voire éviter complètement la situation en fermant les yeux, et pourrait éprouver un sentiment d'impuissance (Graveline, 2003). Lorsqu'il tente une intervention, si celle-ci s'avère infructueuse, cela peut altérer davantage son SEP. D'ailleurs, Dufour (2010) souligne que lorsque les stratégies d'intervention face aux comportements perturbateurs ne fonctionnent pas, les enseignants peuvent ressentir un sentiment d'incompétence. Bandura (2007) explique que les enseignants ayant un faible SEP ont tendance à être trop autoritaires et mettent en place des règles strictes afin de contrôler le comportement des élèves.

Le tableau suivant présente une description des aspects à prendre en compte afin de saisir l'influence du SEP sur les interventions des enseignants confrontés à des agissements violents en milieu scolaire.

Tableau 2.2 Récapitulatif sur l'influence du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants face à la violence à l'école

Niveau élevé du SEP		
Sources (déclencheurs)	Facteurs du SEP	Effets sur les comportements de l'enseignant
<ul style="list-style-type: none"> • Réussites antérieures • Modèles renforçant le SEP • Milieu réactif • État émotionnel favorable 	<p style="text-align: center;">Croyances positives</p> Croire que l'on détient les moyens pour faire face à la violence à l'école.	<ul style="list-style-type: none"> • Désir d'atteindre des objectifs relatifs à la prévention ou à l'intervention de la violence. • Répond aux besoins particuliers des élèves. • Engagement fort. • Combatif malgré les obstacles rencontrés lors de leurs interventions. • Voit dans les situations difficiles des opportunités d'apprentissage.
	<p style="text-align: center;">Attentes de résultats</p> Conséquences positives entraînées par une réussite.	
Niveau faible du SEP		
<ul style="list-style-type: none"> • Échec antérieur • Modèles défaillants • Milieu faiblement réactif • État émotionnel troublé 	<p style="text-align: center;">Croyances négatives</p> Croire ne pas avoir les capacités nécessaires pour faire face à la violence à l'école.	<ul style="list-style-type: none"> • Diminution d'efforts pour intervenir face aux comportements violents. • Faible engagement. • N'accepte pas de défis relatifs à l'amélioration de comportements. • Attitude de retrait, d'évitement ou d'abandon. • Sentiment d'impuissance face aux comportements violents. • Intervention caractérisée par la surveillance.
	<p style="text-align: center;">Attentes de résultats</p> Conséquences négatives en lien avec une situation difficile antérieurement vécue.	

Tiré de Garcia, 2010, p. 80

2.2.1 Le SEP des enseignants : la formation sur la violence scolaire

Durant leurs 700 heures de stage, les finissants en enseignement ont eu l'occasion d'observer et d'expérimenter les tâches et les responsabilités d'un enseignant. Ils ont eu un avant-goût de la profession enseignante de l'intérieur et, selon Bandura (2007), ces apprentissages réalisés en milieu de pratique servent à forger le SEP.

Par ailleurs, une formation spécifique sur le thème de la violence scolaire peut également être bénéfique pour l'amélioration du SEP des enseignants (Craig *et al.*, 2011).

À ce propos, la recherche de Pendergast *et al.* (2011), réalisée en Australie sur une cohorte d'étudiants universitaires en enseignement préscolaire, primaire et secondaire, visait à évaluer le SEP des participants ($n = 76$) au début et à la fin de leur formation initiale d'une durée de trois ans. Les chercheurs ont utilisé le questionnaire d'autoefficacité des enseignants (*Teacher's Self-efficacy Test*) développé par Tschannen-Moran et Hoy (2001). Les objectifs ciblés par l'étude visaient le SEP des étudiants en enseignement sur l'aspect des stratégies pédagogiques, l'engagement à motiver les élèves et la gestion de classe. Les résultats ont démontré que le SEP de ces étudiants avait baissé entre le début et la fin du programme de formation initiale. L'explication avancée par les chercheurs sur cette baisse du SEP veut que les étudiants de première année se soient crus faits pour ce métier et que leur SEP en eût été probablement amplifié, mais qu'après avoir réalisé des stages et avoir été confrontés à la pratique réelle de l'enseignement, le « choc de la réalité » ait fait baisser leur SEP. Ainsi, l'étude conclut que les conditions du premier stage pratique sont déterminantes pour la construction du SEP des étudiants en enseignement, car c'est lorsque les étudiants sont confrontés au réel que sont posés les premiers jalons de la croyance d'efficacité. Bandura (2007) confirme que le succès provenant d'expériences est un facteur fondamental dans la construction du SEP des enseignants. C'est pourquoi nous pensons qu'il est pertinent d'examiner les liens entre le SEP, la formation, les stages et la réalité de la violence scolaire.

En somme, le concept du SEP, en raison de son ampleur, s'applique à plusieurs domaines d'activités humaines, tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel. La croyance d'efficacité influence la motivation, la persévérance,

l'engagement et les aspirations. Le SEP peut servir aussi de prédicteur quant à l'effort déployé pour mener à bien une tâche, même difficile ou pleine d'embûches (Di Fabio *et al.*, 2006 ; Lecomte, 2004). Dans un contexte d'enseignement, un SEP élevé permettrait à des finissants en enseignement d'agir efficacement dans leurs tâches et d'aborder avec une certaine confiance la réalité complexe qu'est l'exercice de l'enseignement.

2.3 Le concept de la violence

La violence est généralement perçue comme omniprésente dans l'histoire humaine, comme un aspect inévitable de notre nature et comme une réalité que l'on doit affronter (Debarbieux, 2006). Or, la recherche scientifique a démontré qu'on pouvait expliquer et même prévenir la violence (Krug *et al.*, 2002). Plusieurs disciplines scientifiques, comme les sciences humaines, les sciences politiques, les sciences sociales, etc., tentent d'appréhender le concept de la violence, qui semble difficile à saisir dans sa globalité, car il n'a pas la même signification selon l'époque, la culture, la personne ou le contexte selon lequel on l'analyse (Debarbieux, 1999 ; Garcia, 2010 ; Jeffrey et Sun, 2006). Ainsi, un comportement jugé « violent » dans une culture ne sera pas nécessairement interprété de la même façon dans une autre. Outre l'aspect culturel, la subjectivité des individus, les politiques, les lois, la justice, etc. entrent en jeu dans l'interprétation de la violence (Debarbieux 1999 ; Garcia, 2010 ; Jeffrey et Sun, 2006).

Le Rapport mondial sur la violence et la santé de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), réalisé avec la participation de 160 spécialistes du monde, présente une définition générale de la violence :

L'utilisation intentionnelle de la force physique, de menaces à l'encontre des autres ou de soi-même, contre un groupe ou une communauté, qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, des dommages psychologiques, des problèmes de développement ou un décès. (Krug *et al.*, 2002, p. 5)

Cette définition est beaucoup trop large lorsqu'on considère la violence scolaire qui regroupe ses propres caractéristiques. En conséquence, en raison de la complexité du thème de la violence et de ses nombreux aspects, à des fins de compréhension commune, cette recherche s'attardera à présenter des définitions de la violence scolaire, offrira une description de ses manifestations, et terminera enfin par la formation des enseignants.

2.3.1 Les définitions de la violence scolaire

Tout d'abord, la violence scolaire est un concept qui regroupe un ensemble de manifestations de violence présentes dans les écoles (Debarbieux *et al.*, 2003). Cependant, il ne semble pas exister de consensus sur une définition de la violence en milieu scolaire (Beaulieu, 2005 ; Bélanger, 2002 ; Debarbieux, 2006 ; Morin, 2013). La difficulté de définir ce concept s'explique par le fait qu'elle peut prendre plusieurs formes et ne relève pas toujours d'un seul comportement facilement identifiable. Dans les lignes qui suivent, nous présentons différentes définitions propres à certains chercheurs et nous concluons avec celle qui a été retenue pour la présente recherche.

Olweus (1978, 1991) a été l'un des pionniers de la recherche sur le thème de la violence scolaire en utilisant les termes « *bullying* » et « *school bullying* », ces termes s'imposeront dans les recherches au fil du temps. Les travaux d'Olweus ont permis de dégager trois caractéristiques de la violence scolaire, soit l'intention de nuire ou de

faire du mal, le fait de porter une atteinte physique ou psychologique à la victime, et la présence d'un déséquilibre des forces entre les protagonistes.

Pour Huybregts *et al.* (2003), la violence scolaire représente un ensemble de comportements qui enfreignent les règles de conduite attendue au sein d'une école et qui sont issus d'intentions malveillantes tout en causant des blessures mentales ou physiques, ou encore causant la destruction de biens.

Dans sa thèse portant sur l'impact de la violence sur les enseignants, Hill (2010) définit la violence scolaire comme tout acte ou comportement d'un élève (envers un autre élève ou un membre du personnel) qui crée un environnement de préjudice physique ou de détresse émotionnelle dans la cour d'école, les autobus scolaires ou les lieux où se déroulent des événements ou des activités parrainées par l'école. Hill inclut les activités de sectes ou de groupes extrémistes à sa conception de la violence scolaire ainsi que l'utilisation d'armes à feu ou d'explosifs, les activités liées aux gangs de rue, les crimes haineux, l'insubordination, les attaques ou les combats physiques, le viol, le vol, les coups et blessures, le harcèlement sexuel, le vandalisme, la violence et les comportements liés aux armes.

Pour leur part, Jeffrey et Sun (2006) se positionnent plus en termes d'attitudes ou d'actes basés sur un usage abusif de la force, et inscrivent la violence scolaire dans une relation de pouvoir inégale. Ces actes ou ces attitudes, qui consistent en des actions brutales, intimidantes ou dévalorisantes, portent atteinte à une personne et mettent en danger sa santé et sa sécurité. Concernant la relation de pouvoir inégale, celle-ci peut être difficilement observable pour un œil extérieur, car l'inégalité ne réside pas obligatoirement dans la force physique, mais aussi dans la perception de pouvoir (Galand *et al.*, 2014). En d'autres termes, un enseignant pourrait être intimidé par une menace physique provenant d'un élève dont la taille et le poids surpassent ses

caractéristiques physiques. Quant aux rapports de pouvoir inégaux, on considère que l'enseignant est en position d'autorité et qu'il détient « le pouvoir » ; cependant, un débalancement peut se manifester par une menace directe, par le refus d'obtempérer de la part d'un élève ou par des comportements généralisés de désordre dans la classe lorsqu'il perd le contrôle. L'enseignant a beau être en position d'autorité, lorsque des élèves récalcitrants défient son autorité, les rapports de pouvoir sont inversés.

Au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2009) définit la violence scolaire comme :

Toute manifestation de force — de forme verbale, écrite, physique, psychologique ou sexuelle — exercée intentionnellement, directement ou indirectement, par un individu ou un groupe, et ayant comme effet de léser, de blesser ou d'opprimer toute personne en s'attaquant à son intégrité, à son bien-être psychologique ou physique, à ses droits ou à ses biens. (p. 7)

Cette définition est celle que nous retenons pour notre étude puisqu'elle regroupe les différentes visions de la violence scolaire. En somme, les diverses définitions de la violence scolaire nous montrent que les actes sont variés, qu'elle comporte des atteintes psychologiques ou physiques, qu'elle inclut une intention de nuire ou de faire du mal, et qu'elle présente un déséquilibre des forces entre les protagonistes (Olweus, 2012).

2.3.2 Les facteurs de risque de la violence scolaire

Les études sur la violence scolaire recensent cinq facteurs de risque à l'origine de ce phénomène. Tout d'abord, il y a les facteurs de risque individuels, familiaux, les facteurs associés à l'école, ceux liés aux pairs, et enfin, les facteurs liés au milieu

social (Debarbieux, 2006). Ces facteurs de risque sont utilisés, entre autres, pour concevoir des programmes de prévention de la violence scolaire (Debarbieux, 2006). Ainsi, des chercheurs en criminologie (Hawkins *et al.*, 2000), en psychologie (Fortin, 2003) et en psychopédagogie (Vitaro et Gagnon, 2000) ont étudié ces facteurs de risque avec attention. En ce qui concerne les facteurs individuels, ils englobent, par exemple, le tempérament, l'hyperactivité, un déficit sociocognitif et des problèmes médicaux. Pour ce qui est des facteurs familiaux, ces derniers représentent, par exemple, de la maltraitance, un manque d'engagement parental et la présence de maladie mentale chez les parents. Quant aux facteurs liés à l'école, il y a l'échec scolaire, l'absentéisme, le décrochage et les problèmes disciplinaires fréquents. Les facteurs de risque liés aux pairs englobent, entre autres, la fréquentation de membres de gangs de rue et des conflits chroniques avec les pairs. Enfin, les facteurs liés au milieu social seraient la pauvreté, l'exposition à la violence, aux abus ou au racisme. Ainsi, la violence n'a pas de cause unique et c'est l'accumulation de ces facteurs de risque dans un milieu scolaire qui permet de prédire, dans une certaine mesure, les manifestations d'actes de violence dans ce milieu (Debarbieux, 2006). La prochaine section décrira plus spécifiquement les manifestations de violence scolaire.

2.3.3 Les manifestations de la violence scolaire

En ce qui concerne les manifestations de la violence scolaire, les écrits scientifiques présentent cinq grandes catégories de violence, à savoir : la violence physique, la violence psychologique, la violence à caractère sexuel, la cyberintimidation et la violence contre les biens. La cyberintimidation, une catégorie ayant émergé plus tardivement, fait aussi partie des formes de violence dont les enseignants peuvent être victimes (Villeneuve, 2016). Ces catégories se déclinent ensuite en actes de violence

spécifiques (Morin, 2013). Dans les prochaines sections, chacune de ces cinq catégories sera décrite ainsi que les actes de violence spécifiques qui y sont associés.

2.3.3.1 La violence physique

La population en général pense encore, à tort, que la violence physique est probablement la seule forme de violence qui existe à l'école (Beaumont *et al.*, 2014). Cette fausse perception est véhiculée par les médias qui ne présentent souvent que les cas de violence physique, car ils sont aisément identifiables et souvent spectaculaires. La violence physique entre élèves ou envers les enseignants est en effet la plus visible parmi les types de violence scolaire. Elle peut aller de la simple bousculade jusqu'à l'agression armée, ainsi que tout le spectre des agressions physiques possibles entre ces deux pôles.

Tremblay (2008) précise que le terme « violence physique » ou « agression physique » décrit l'emploi de la force physique contre un individu. Les gestes associés à cette forme de violence sont :

Pousser, tirer, serrer, étreindre, immobiliser, étouffer, mordre, pincer, écraser, tordre, taper et donner des coups de poing, de coude, de genou, de tête. [...] les agressions physiques impliquent l'utilisation de son corps ou d'une partie de son corps pour attaquer le corps de l'autre. (Tremblay, 2008, p. 21)

De plus, pour Tremblay, les agressions physiques ne se limitent pas à l'utilisation du corps, les coups peuvent être assenés avec des objets. Dans le contexte scolaire, la violence physique se traduit donc aussi par l'utilisation d'objets se trouvant habituellement dans une classe (livre, crayon, mobilier, etc.). Ces objets peuvent être

lancés ou manipulés directement afin d'atteindre une autre personne dans le but de lui causer des souffrances physiques.

Enfin, Jeffrey et Sun (2006) classent les agressions physiques subies par les enseignants débutants, selon leur gravité, en huit actes de violence. Ces actes sont, en ordre croissant de gravité : 1) se faire lancer un objet ; 2) se faire cracher dessus ; 3) bousculade, empoignade ; 4) morsure, égratignure, griffure ; 5) gifle, coup de poing, coup de pied ; 6) tentative d'agression contre la personne ; 7) coup avec objet ou arme ; 8) menace, tentative de violence ou violence contre un membre de la famille.

En France, Debarbieux *et al.* (2013) réalisent une vaste enquête nationale sur la victimisation et le climat scolaire dans les établissements secondaires ($n = 15\,201$ enseignants). La violence physique (coup, blessure, bousculade et blessure avec un objet) est présente au sein des écoles et rapportée par 6.3 % des répondants. Il s'agissait majoritairement de bousculades (5.1 %), dont 10 % ont nécessité un arrêt de travail pour les victimes enseignantes. Pour leur part, Jeffrey et Sun (2006) mentionnent que 34.5 % des enseignants débutants ont rapporté des actes de violence physique dont les plus fréquents étaient aussi des bousculades. Ces données nous montrent que les bousculades sont la forme de violence physique prépondérante dans les écoles et que les enseignants débutants sont largement plus touchés que les enseignants d'expérience.

2.3.3.2 La violence psychologique

Lindsay et Clément (1998) présentent différentes terminologies du concept de « violence psychologique », également nommé « abus non physique », « abus

indirect », « abus émotionnel », « cruauté mentale », « mauvais traitement émotionnel », « mauvais traitement psychologique », etc. Garbarino *et al.* (1986) croient toutefois que le terme *violence psychologique* est plus pertinent que les autres parce qu'il inclut à la fois des aspects cognitifs et affectifs. Contrairement à la violence physique, qui laisse des traces visibles, quantifiables et qualifiables (nombre de coups, gravité de la blessure, etc.), la violence psychologique comporte deux aspects qui la rendent difficile à déceler. D'une part, il est ardu de quantifier les dommages provoqués par un acte de violence psychologique. D'autre part, la subjectivité de la victime et son interprétation d'un acte de violence psychologique peuvent fluctuer d'une personne à l'autre (Lindsay et Clément, 1998). Dans le cas d'une insulte, par exemple, les dommages psychologiques sont difficiles à quantifier, d'autant plus qu'elle affecte différemment les individus.

Ainsi, la violence psychologique comprend plusieurs actes de violence ayant pour but d'humilier, d'embarrasser, de déprécier, d'exclure ou d'isoler une personne (Damant *et al.*, 1997). Enfin, cette forme de violence inclut la (a) violence verbale, (b) la violence invisible et (c) les incivilités. Dans les prochaines sections, nous détaillons chacune de ces formes.

a) La violence verbale. De toutes les formes de violence scolaire, les écrits scientifiques sont clairs à ce propos, c'est la violence verbale qui est la plus courante (Bauman et Del Rio, 2006 ; Beaumont *et al.*, 2014 ; Craig *et al.*, 2011 ; Jeffrey et Sun, 2006). Bauman et Del Rio (2006) décrivent la violence verbale comme pouvant se manifester par des insultes, des moqueries ainsi que des menaces. Selon Mills et Carwile (2009), les élèves qui utilisent les agressions verbales le font avec l'intention de dégrader, de diminuer et de blesser la victime. Ainsi, la violence verbale cible l'orientation sexuelle, l'ethnie, le poids, le genre ou les handicaps (Forrester, 2014). Concernant la moquerie, Mills et Carwile

(2009) considèrent qu'il est important de faire la distinction entre la moquerie et la violence verbale puisque ces deux types d'actes ne visent pas les mêmes objectifs. En effet, la moquerie peut être une forme de jeu entre élèves qui ne vise pas à nuire (Harwood et Copfer, 2011), dans lequel les protagonistes ne se sentent ni diminués par l'échange verbal ni n'en souffrent. Cependant, vus d'un œil extérieur, ces comportements peuvent porter à confusion et être interprétés comme de la violence verbale.

Les résultats de l'étude sur la victimation des enseignants de Debarbieux et ses collaborateurs (2013) montrent la prépondérance de la violence verbale, surtout les injures (42.5 %), dont 13 % étaient à répétition (plus de 5 fois), mais aussi des menaces (13.6 %).

Jeffrey et Sun (2006), quant à eux, proposent une liste des diverses formes que peut prendre la violence verbale, à savoir : les insultes personnelles ou injures, les gestes grossiers ou obscènes destinés à offenser ou à insulter, l'atteinte à la réputation, la discrimination (sexisme, homophobie, religion), la menace (verbale ou écrite), le harcèlement moral, le chantage, les regards déplacés qui rendent mal à l'aise, les téléphones ou courriels anonymes, les menaces de coups et les menaces de blessure. Cette liste présente certains actes qui se classeraient aisément dans d'autres catégories ou qui n'appartiendraient pas à de la violence verbale. C'est le cas des courriels anonymes qui devraient se classer dans la cyberintimidation ou encore des gestes grossiers qui relèvent du non-verbal et ne devraient pas se classer dans la violence verbale. Quoiqu'il en soit, tous ces actes de violence portent atteinte à la victime et représentent de la violence psychologique. Leur étude sur les enseignants débutants révèle que 89.4 % des participants ont affirmé avoir subi de la violence verbale, dont 80 % sous forme d'injures.

b) La violence invisible. La violence invisible est aussi connue sous le terme *violence indirecte* (Morin, 2013). Dans le cadre de cette recherche, nous utiliserons le terme *violence invisible*. Cette forme de violence est caractérisée par l'absence de contact physique ou de paroles, mais les conséquences pour la victime sont réelles (Morin, 2013). De plus, la violence invisible est difficile à détecter, car elle est constituée d'un ensemble de comportements sournois, détournés et camouflés de la part de l'agresseur dans le but de cacher son intention ou son identité afin de prévenir une éventuelle contre-attaque ou des représailles. Ce comportement sans confrontation vise à causer du tort en ciblant la qualité des relations sociales de la victime ou en affectant son inclusion sociale, par exemple, en répandant de fausses rumeurs, en amenant un groupe à exclure la victime, en dévoilant des confidences ou en envoyant des messages anonymes (Verlaan et Turmel, 2007). Les conséquences pour les victimes de violence invisible sont le stress, un sentiment d'insécurité, la perte d'estime de soi et la solitude. C'est ainsi que, par sa nature et ses conséquences, la violence invisible est associée à la violence psychologique (Janosz *et al.*, 2009).

c) Les incivilités. Les incivilités sont associées à la violence psychologique en raison de leur caractère répétitif. Dans le milieu scolaire, les incivilités se composent du bavardage, des moqueries, des insultes et du désordre (Debarbieux, 1996, 2006). Elles ont pour but de perturber la classe et posent deux problèmes aux enseignants. Premièrement, ces agitations minent le climat d'apprentissage de la classe, et deuxièmement, par leur caractère répétitif, elles provoquent un malaise chez les enseignants qui doivent gérer ces perturbations (Coslin, 2009 ; Debarbieux, 1996).

Carra et Faggianelli (2011) abondent dans le même sens en ajoutant que les incivilités compromettent l'ordre social de la classe. Selon Roché (2000), le terme *incivilité* est régulièrement utilisé pour remplacer le terme *violence*, pourtant les deux mots ne sont pas synonymes. Pour Roché (2000), les incivilités sont des actes perçus comme des

ruptures des codes élémentaires de la vie sociale. Ainsi, les incivilités découlent du manquement aux règles du savoir-vivre telles que l'impolitesse, le mépris, les sous-entendus désobligeants, les manifestations d'impatience ou le sarcasme. Le caractère répétitif des incivilités mine le moral des enseignants qui doivent constamment gérer ces situations qui affectent le temps d'apprentissage en classe.

2.3.3.3 La violence à caractère sexuel

La violence à caractère sexuel en milieu scolaire est un phénomène sensible et difficile à aborder, car il contient des charges émotionnelles et sociales importantes (Belloubet-Frier et Rey, 2002). De plus, ce sont très majoritairement les filles qui en sont victimes (Debarbieux, 2006). Dans un contexte scolaire, la violence à caractère sexuel peut inclure à la fois des actes qui relèvent de violences physiques et psychologiques.

Jeffrey et Sun (2006) incluent à leur conception de la violence à caractère sexuel non seulement les actes d'agression physique directe, mais aussi les diverses formes d'abus, de harcèlement et d'injures à caractère sexuel pouvant causer un préjudice psychologique. Pour d'autres chercheurs, les sifflements ou les blagues grivoises, les remarques sexuelles déplacées, les jeux de séduction trop insistants, les propositions indécentes, les appels téléphoniques à caractère sexuel ou les messages obscènes, les gestes exhibitionnistes, les frôlements ou les attouchements non désirés ainsi que les agressions sexuelles sont considérés comme des actes de violence à caractère sexuel.

Les chercheurs mentionnent que ce sont principalement les blagues grivoises et les remarques sexuelles déplacées qui sont les actes principalement commis par les élèves et dont les enseignants peuvent être aussi victimes (Jeffrey et Sun, 2006). De

plus, leur étude souligne aussi que les enseignants débutants masculins sont victimes de violence à caractère sexuel dans une proportion similaire à leurs homologues féminins. Ces chercheurs mentionnent aussi que ces résultats diffèrent avec des recherches qui placent les enseignants féminins comme étant majoritairement victimes. Enfin, ces auteurs soulignent que peu d'études portent spécifiquement sur la violence à caractère sexuel chez les enseignants masculins.

2.3.3.4 La cyberintimidation

Comme pour le concept de la violence scolaire, il n'y a pas de consensus clair quant à la définition de la cyberintimidation. Cependant, la recherche permet de circonscrire un ensemble d'aspects communs (Blaya, 2011 ; Laurin, 2016 ; Ybarra *et al.*, 2012). La cyberintimidation ou cyberviolence fait référence à l'utilisation de moyens électroniques pour cibler les victimes par la diffusion de photos, de textos et de messages sur les diverses plateformes de médias sociaux (Roy et Beaumont, 2013). Ce phénomène est relativement récent et les études scientifiques portant sur ce sujet ont suivi le chemin de l'explosion des technologies de l'information et de la communication (TIC) au début des années 2000.

Cauchie et Corriveau (2015) ont exploré l'avis de 12 acteurs de terrain de 2 commissions scolaires. Ces personnes avaient des emplois comme policier communautaire, éducatrice spécialisée, enseignante, orthopédagogue et conseiller pédagogique. Les résultats de leur étude ont permis de constater que les participants connaissaient peu (voire pas du tout) le phénomène de la cyberintimidation et n'avaient pas conscience que l'utilisation des TIC en milieu scolaire posait des problèmes pouvant engendrer de la souffrance. Enfin, le phénomène semblait ambigu pour les participants qui se demandaient ce qu'est la cyberintimidation, où elle

commence et où elle se termine (Cauchie et Corriveau, 2015). De plus, ces chercheurs soulignent que contrairement aux actes de violence qui se déroulent à l'intérieur des murs d'une école, la cyberintimidation peut avoir lieu à tout moment et n'importe où, peu importe où se trouvent la victime et l'agresseur. Aussi, elle comporte un caractère persistant puisque les commentaires ou les photos restent présents sur les plateformes. En d'autres termes, l'agression demeure en « fonction » jusqu'à ce que l'auteur ait effacé ses publications. Enfin, ces agressions peuvent également être réalisées sous le couvert de l'anonymat (Blaya, 2011). Il est donc difficile pour une victime de trouver une certaine sécurité ou un répit en s'éloignant physiquement de l'agresseur puisque les agressions sont virtuelles.

À ce propos, Roy (2011) nous éclaire sur les aspects que prend la cyberintimidation en mentionnant que c'est « une forme d'agression intentionnelle et répétitive via les nouvelles technologies » (Roy, 2011, p. 8). Cette définition prend en compte l'élément de répétitivité des agressions et celui de l'intentionnalité dont nous parle Olweus (2012), qui ajoute toutefois la notion de rapport de force entre les parties.

Par ailleurs, Roy souligne les différences de perceptions de la communication électronique entre l'agresseur et la victime quant aux intentions de l'auteur d'un message ou d'un commentaire. À titre d'exemple, un message peut être interprété comme une insulte par l'un, engendrant de la souffrance, et comme une mauvaise blague par l'autre, qui n'en souffrira pas outre mesure. Cette subjectivité dans l'interprétation d'un message ajoute une difficulté supplémentaire dans la recherche, car l'interprétation des participants peut biaiser les données (Roy, 2011).

Concernant les données sur la cyberintimidation envers les enseignants, Villeneuve (2016) a réalisé une étude auprès de 832 enseignants provenant de toutes les zones administratives de la province de Québec (35.6 % au secondaire, 45.7 % au primaire).

Les résultats montrent que les actes les plus fréquents sont la diffusion de rumeurs, qui est survenue dans 20 % des cas, l'utilisation de surnoms blessants et/ou dérangeants (15.5 %), le partage de photos ou de vidéos où l'enseignant apparaît sans son consentement (15.5 %) et la tentative de contact anonyme (13.6 %). Bien que la cyberintimidation touche davantage les élèves entre eux, les enseignants ont rapporté en être victimes de la part d'élèves (36 %), mais aussi de parents d'élèves (41 %), et c'est sans conteste le réseau Facebook qui était la plateforme la plus utilisée par les agresseurs (43.2 %). L'utilisation abusive de courriels était également une forme d'agression répandue (39 %). Le chercheur conclut à « une nécessité de sensibiliser les élèves et leurs parents à une utilisation adéquate des réseaux sociaux pour éviter l'utilisation d'Internet comme un outil de diffamation et le partage de vidéos ainsi que de photos prises en contexte scolaire » (Villeneuve, 2016, p. 32).

2.3.3.5 La violence contre les biens

Le Code criminel canadien, à l'article 430 (1), définit la violence contre les biens comme un méfait qui implique la destruction ou la détérioration d'un bien, le rendant dangereux, inutile, inopérant ou inefficace, et empêche, interrompt ou gêne l'emploi, la jouissance ou l'exploitation légitimes d'un bien. Dans le contexte scolaire, un « bien » représente tout objet personnel appartenant à un individu (élève ou personnel scolaire), tout mobilier dans l'école ainsi que l'édifice et le terrain de l'école.

Jeffrey et Sun (2006) limitent ce type de violence au vol et au bris de biens personnels. Parmi les enseignants débutants participant à l'étude, 34 % ont rapporté des actes de violence contre les biens. De plus, ces chercheurs indiquent que les enseignants qui doivent donner des cours dans plusieurs classes sont plus à risque de vol que ceux qui ont leur classe de manière permanente.

Pour Debarbieux *et al.* (2013), la violence contre les biens comprend le vol d'objets personnels, la dégradation de véhicule et le bris de matériel ainsi que le vandalisme.

En ce qui a trait aux données concernant la violence contre les biens, dans leur étude sur la victimation, 18.1 % des participants ont rapporté des actes de violence contre les biens (Jeffrey et Sun, 2006). De plus, ces chercheurs ont également constaté que les enseignants débutants sont beaucoup plus victimes que les enseignants ayant plus d'expérience (Jeffrey et Sun, 2006). De même, la recherche de Wilson *et al.* (2011) indique que 11.2 % des participants ont été victimes de ce que l'auteur appelle « dommages à la propriété ».

En conclusion, nous avons vu que le concept du SEP est composé de deux grandes caractéristiques : la croyance d'efficacité et les attentes de résultats. Les sources du SEP permettant la hausse ou la baisse de ce sentiment sont composées de quatre dimensions, soit : 1) l'expérience active de maîtrise (croyance d'efficacité); 2) l'expérience vicariante (effet autoévaluatif); 3) la persuasion verbale (effet social); et 4) les états physiologiques et émotionnels d'un individu (conséquences émotionnelles) (Bandura, 2007). Ce concept s'inscrit dans plusieurs études qui ont exploré le SEP des enseignants dans différents contextes et il nous a paru avantageux de l'utiliser afin de mieux connaître le degré de confiance de finissants en enseignement au secondaire envers leurs capacités à faire face au phénomène de la violence scolaire.

Comme le thème central de cette étude est la violence scolaire, nous avons tenté de décrire les caractéristiques de la violence et de ses manifestations qui sont spécifiques au contexte scolaire. Nous constatons que la violence scolaire est complexe et interreliée avec des facteurs de risque pouvant expliquer son origine. Cependant, la présence même de la violence envers les enseignants ou entre les élèves est une

attaque à la mission d'une école, qui est, entre autres, de socialiser les élèves adéquatement. Ainsi, nous avons vu que la formation des enseignants sur la violence scolaire permettrait d'améliorer non seulement leur SEP à intervenir efficacement, mais elle pourrait aussi contribuer à en prévenir les manifestations.

2.4 Les objectifs spécifiques de la recherche

La présente étude vise à décrire le sentiment d'efficacité personnelle, les expériences en stage et les de finissants en enseignement au secondaire au regard de la violence scolaire durant les stages. Les objectifs spécifiques sont :

- Évaluer le SEP des finissants en enseignement au secondaire pour intervenir face à la violence à l'école.
- Décrire les expériences en stages au regard de la violence scolaire de finissants en enseignement au secondaire.
- Décrire la perception des connaissances des finissants sur la violence scolaire abordées au cours de leur formation initiale, dans les cours et dans les stages en milieu scolaire.

Le prochain chapitre décrira la méthodologie et l'instrument de collecte de données employé au cours de cette recherche afin de répondre à nos trois objectifs spécifiques.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre décrit les aspects méthodologiques de la recherche pour répondre aux objectifs spécifiques mentionnés à la page précédente. Outre le type de recherche, nous aborderons la démarche de recrutement des participants, pour ensuite décrire les participants ainsi que l'instrument de collecte de données. Nous poursuivrons en précisant le type d'analyse des données retenues, qui seront succinctement présentées, et enfin, nous aborderons les précautions éthiques.

3.1 Le type de recherche

Cette recherche de nature fondamentale a pour but d'apporter de nouvelles connaissances (Van der Maren, 2003). En effet, les données obtenues auprès des participants fourniront des informations concernant le sujet à l'étude. Comme peu de recherches ont été menées auprès des futurs enseignants au Québec sur le thème de la violence scolaire, cette recherche permettra d'enrichir le corpus de données scientifiques existant sur le sujet de la violence scolaire. À ce titre, notre recherche est exploratoire et descriptive, ainsi que principalement de type quantitatif par la nature des données qui ont été collectées (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011).

Enfin, si l'on tient compte de la problématique que nous avons présentée et du déficit de connaissances relatives à nos objectifs de recherche, il semble pertinent d'examiner ce sujet d'étude peu exploité à ce jour soit : le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007), les connaissances et les expériences de finissants en enseignement au secondaire au regard de la violence scolaire durant les stages.

3.2 La démarche de recrutement des participants

Avant de solliciter des participants à notre recherche, nous avons dans un premier temps obtenu un certificat du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM (CERPE) (voir *Annexe A*). Nous avons ensuite effectué les démarches afin de solliciter des étudiants finissants de deux programmes de baccalauréat en enseignement : celui au secondaire (BES) et celui en adaptation scolaire et sociale, profil secondaire (BEASS). Le Comité de programme du baccalauréat en enseignement au secondaire (BES) et la direction du programme d'adaptation scolaire et sociale nous ont autorisé à solliciter les étudiants dans le cadre d'un cours de séminaire de synthèse réunissant les finissants de chacune des cinq concentrations du BES (mathématique, français langue première, éthique et culture religieuse, science et technologie, et univers social) et dans le cadre d'un séminaire de stage 4 pour les étudiants du BEASS. Ensuite, avec l'accord des chargés de cours et des professeurs des cours visés, nous avons effectué une visite en février 2018 dans chacune des sept salles de classe. Cette visite servait à informer les finissants, les participants potentiels, du but de notre recherche ainsi que de la modalité de participation, qui était de remplir un questionnaire en ligne. De plus, nous avons convenu avec les professeurs et les chargés de cours des deux programmes (BES, BEASS) de déposer un lien donnant accès au questionnaire et au formulaire de consentement en ligne sur la plateforme Moodle de leur cours. Au total, 31 étudiants

ont participé (23 %) sur les 134 étudiants finissants qui étaient inscrits aux cours visés (cohorte 2014–2018) durant la session d’hiver 2018. Le tableau suivant montre la répartition de ces finissants selon leur spécialisation d’enseignement.

Tableau 3.1 Distribution de l’ensemble des finissants du BES et du BEASS selon la concentration

Concentration	<i>n</i>	%
Français (langue première)	38	28
Univers social	30	22
Adaptation scolaire (profil secondaire)	26	19
Mathématique	19	14
Science et technologie	13	9.7
Éthique et culture religieuse	8	5.9
Total	134	100

Par la suite, à cause du faible taux de participation, nous avons effectué quatre relances via les groupes Facebook des associations étudiantes du BES et du BEASS de la cohorte des finissants visée. Les messages de relance ont été envoyés à deux reprises au mois de mars et deux fois au mois d’avril 2018 par les responsables de ces pages Facebook.

3.2.1 Les participants

Au terme de nos démarches de recrutement, notre échantillon totalise 31 finissants du BES et du BEASS. Selon les réponses obtenues aux questions sociodémographiques,

la moyenne d'âge des participants est de 25 ans, dont 48 % sont des femmes ($n = 15$), 39 % sont des hommes ($n = 12$), et 4 participants (13 %) n'ont pas répondu à la question. À propos des participants n'ayant pas répondu à certaines questions, le questionnaire laissait les répondants entièrement libres de répondre ou non, et ce choix ne constituait pas un critère d'élimination du participant.

La majorité des participants de notre échantillon cheminent dans les concentrations de français langue première, univers social, science et technologie, mathématique et adaptation scolaire et sociale au secondaire. Il n'y a pas de participant provenant de la concentration éthique et culture religieuse. Le tableau suivant présente la distribution des répondants selon leur concentration, en incluant l'adaptation scolaire et sociale au secondaire.

Tableau 3.2 Distribution de l'échantillon des finissants du BES et du BEASS selon la concentration

Concentration	<i>n</i>	%
Univers social	12	39
Français (langue première)	11	36
Concentration non mentionnée	4	13
Adaptation scolaire et sociale (secondaire)	2	6.4
Mathématique	1	3.2
Science et technologie	1	3.2
Total	31	100

En plus de la concentration du programme, nous avons voulu connaître dans quel type d'établissement scolaire, écoles publiques ou privées, les finissants avaient effectué les quatre stages de leur formation. Ces stages se sont majoritairement déroulés au sein d'écoles publiques de la grande région de Montréal. En effet, la

totalité des stages 1 et 2 ont été réalisés dans les écoles publiques et quelques stages ont été effectués dans des écoles privées, aux stages 3 (23 %) et 4 (18 %).

3.3 L'instrument de collecte des données

Pour collecter des données auprès des finissants en enseignement au secondaire, nous avons eu recours à un questionnaire en ligne. Afin de bâtir notre questionnaire portant sur le SEP, les expériences et les connaissances sur la violence scolaire, nous avons utilisé les données provenant de trois études. Ces dernières ayant examiné le phénomène de la violence scolaire et étant susceptibles de répondre à nos objectifs de recherche.

Tout d'abord, nous présenterons la section du questionnaire explorant le SEP des enseignants à intervenir face à la violence scolaire, soit le questionnaire validé de Garcia (2010). Ensuite, la deuxième section traitera de l'expérience pendant les stages avec des questions tirées de l'étude de Jeffrey et Sun (2006). Enfin, la dernière section examinera les connaissances des finissants au regard de la violence scolaire qui ont été abordées durant les quatre années de la formation initiale, soit à l'université et lors des quatre stages. Cette dernière section tire son origine des besoins de connaissance et de formation exprimés par les enseignants ayant participé à l'étude de Beaumont *et al.* (2014). Le questionnaire est disponible dans son intégralité à l'*Annexe B*.

3.3.1 Le questionnaire mesurant le SEP des enseignants pour intervenir face à la violence à l'école

Afin de répondre à notre premier objectif de recherche, qui est d'évaluer le sentiment d'efficacité personnelle des finissants en enseignement au secondaire, nous avons utilisé le questionnaire validé (Garcia, 2010), avec la permission de l'auteure, sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants pour intervenir face à la violence à l'école (Q-SEPVE). Ce questionnaire a été construit en s'appuyant sur le concept du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de Bandura (2007), et plus particulièrement en contexte de gestion des comportements violents à l'école. Le questionnaire comprend 23 items répartis selon les quatre dimensions du SEP de Bandura, soit : la croyance d'efficacité (8 items), les effets autoévaluatifs (5 items), les effets sociaux (4 items) et les conséquences émotionnelles (6 items). Le questionnaire utilise une échelle de réponse de type Likert en quatre points codés entre 1 et 4 points (4 = *tout à fait en accord*, 3 = *en accord*, 2 = *en désaccord* et 1 = *tout à fait en désaccord*). Ainsi, un score se rapprochant de 4 indique un SEP élevé tandis qu'un score près du 1 indique un SEP faible.

Le questionnaire se divise en quatre dimensions, soit : la croyance d'efficacité, les effets autoévaluatifs, les effets sociaux et les conséquences physiologiques et émotionnelles. Chacune renvoie à une perception de l'individu, du futur enseignant, quant à sa capacité d'agir lorsqu'il est confronté à des manifestations de violence, comme le démontre le tableau 3.3. Ces dimensions seront décrites dans les paragraphes suivants.

Tableau 3.3 Description des dimensions du Q-SEPVE

Dimension du SEP	Items	Définition
1 Croyance d'efficacité	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	Capacité perçue à intervenir dans des situations de violence avec efficacité et succès.
2 Effets autoévaluatifs	9, 10, 11, 12, 13	Capacité perçue à juger ses propres interventions lors de manifestations de violence.
3 Effets sociaux	14, 15, 16, 17	Perception quant au soutien obtenu lors de manifestations de violence.
4 Conséquences émotionnelles	18, 19, 20, 21, 22, 23	Capacité perçue de ses états physique et émotionnel lors de manifestations de violence.

Tiré de Garcia (2010)

Le Q-SEPVE a été élaboré afin de permettre aux chercheurs d'avoir un outil de mesure, spécifique aux enseignants, qui cible le SEP à intervenir face à la violence scolaire. Cette échelle ayant été élaborée par son auteure, Garcia (2010), qui conclut que l'outil présente de bonnes valeurs psychométriques. À titre d'exemple, le coefficient alpha de Cronbach (α) par échelle du Q-SEPVE indique que les énoncés répondent aux critères d'acceptabilité pour chaque item évalué à chacune des dimensions, soit : croyance d'efficacité ($\alpha = 0.83$), effets autoévaluatifs ($\alpha = 0.77$), effets sociaux ($\alpha = 0.80$) et conséquences émotionnelles ($\alpha = 0.78$) (Garcia, 2010, p. 108). Rappelons que cette section sert à répondre à notre objectif de recherche qui est d'évaluer le SEP de finissants en enseignement au secondaire pour intervenir face à la violence scolaire. Les tableaux suivants présenteront les résultats obtenus pour chacune des dimensions.

3.3.1.1 La croyance d'efficacité

La première dimension évaluée dans le Q-SEPVE est la croyance d'efficacité. Celle-ci est en lien avec les capacités que l'enseignant ou le futur enseignant croit posséder pour intervenir face à la violence scolaire. Il s'agit des expériences de succès et d'échecs qui influencent la croyance de l'enseignant face à ses compétences. Par exemple, un enseignant ayant un SEP élevé sera en mesure d'apprendre de ses échecs sans se décourager. La croyance d'efficacité est ici un jugement personnel sur ses propres compétences face à une tâche donnée. Par exemple, l'item 3 propose l'affirmation suivante : « Je me sens très efficace pour adapter les interventions aux besoins particuliers des élèves manifestant des comportements violents ».

3.3.1.2 Les effets autoévaluatifs

La deuxième dimension est liée à la perception de l'enseignant ou du futur enseignant à propos de son comportement lors d'interventions en situation de violence à l'école. De plus, cette dimension implique une référence à la persévérance, la motivation et la constance. En effet, l'enseignant applique une sorte de prévision de ses résultats à gérer une situation de violence en fonction du jugement qu'il aura envers ses capacités. Par exemple, il évitera une situation conflictuelle s'il pense ne pas pouvoir en tirer un résultat satisfaisant. Par exemple, l'item 11 associé à cette dimension propose : « J'ai tendance à diminuer mes efforts lorsque mes interventions pour contrer ou prévenir les situations de violence se sont montrées inefficaces ».

3.3.1.3 Les effets sociaux

La troisième dimension concerne le jugement personnel du futur enseignant à être soutenu par des personnes significatives lorsqu'il exprime des difficultés à gérer des situations de violence. Ces personnes peuvent être un enseignant associé, un superviseur de stage, un collègue, voire un membre de la direction. Cette dimension fait référence à la persuasion verbale expliquée dans le chapitre 2, et qui consiste en l'impact qu'ont des personnes significatives sur le stagiaire lorsqu'il fait face à des situations de violence. De plus, les manifestations d'encouragements par autrui aident au maintien du SEP, particulièrement si l'enseignant ou le stagiaire a des raisons de croire en sa capacité de gérer une situation de conflit ou de violence. Cette dimension agit comme un renforcement du SEP. Par exemple, l'item 16 en lien avec cette dimension propose : « Je connais au moins une personne à l'école à qui je peux me confier si je suis victime de violence ».

3.3.1.4 Les conséquences émotionnelles

La quatrième dimension a trait aux effets émotionnels ou aux conséquences émotionnelles qui influencent le SEP des enseignants et des futurs enseignants à intervenir dans une situation de violence à l'école. Ainsi, les conséquences émotionnelles négatives influenceront à la baisse le niveau de SEP. De même, les émotions positives seront un facteur d'accroissement du SEP. Par exemple, l'item 20 lié à cette dimension propose : « Je crois que la présence des élèves manifestant des comportements violents dans la classe est source d'anxiété chez moi ».

Cette section du questionnaire pourrait ainsi contribuer à décrire empiriquement le SEP des enseignants lorsqu'ils doivent intervenir face aux situations de violence

rencontrées en milieu scolaire. Cet outil permet d'explorer le SEP des finissants en enseignement au regard de la violence scolaire afin de répondre à notre objectif de recherche et de décrire la capacité qu'ont les futurs enseignants pour intervenir face à la violence scolaire.

3.3.2 Les expériences des finissants en enseignement au secondaire face à la violence scolaire durant les stages

Pour atteindre notre deuxième objectif, qui est de décrire les expériences des finissants durant les stages face à la violence scolaire, nous avons élaboré des questions inspirées de la recherche sur la violence scolaire réalisée avec des enseignants débutants de Jeffrey et Sun (2006). Nous avons modifié certaines questions en remplaçant le terme « enseignant débutant » par celui de « finissants en enseignement » afin qu'il n'y ait pas de confusion pour nos participants. Cette partie du questionnaire servait à connaître si les finissants avaient été témoins et victimes d'un acte de violence au cours des quatre stages réalisés dans une école secondaire, en spécifiant l'acte qu'ils considéraient le plus grave.

Nous avons posé deux questions : quel est l'évènement violent le plus grave que vous avez vécu pendant les stages ? Quel est l'évènement violent le plus grave dont vous avez été témoin pendant les stages ? Pour chacune des questions, une série de choix de réponse s'offraient aux finissants pour déterminer le type et l'acte de violence, la personne qui a posé l'acte, en plus d'indiquer à quel stage cela s'était produit.

Ainsi, pour chacune des deux grandes questions, le répondant devait choisir parmi quatre manifestations de violence, soit : la violence psychologique, la violence physique, la violence à caractère sexuel, et enfin, la violence contre les biens. Les

choix de réponses proviennent de la recherche (Jeffrey et Sun, 2006) et chacune de ces quatre manifestations se déployait en une série de choix d'actes de violence spécifiques. Le tableau 3.4 montre les détails des actes de violence spécifiques selon le type de manifestations de violence. À noter que la cyberintimidation ne se trouve pas dans la liste, car les chercheurs n'ont pas mentionné ce type de violence.

Tableau 3.4 Liste d'actes de violence spécifiques par manifestations de violence scolaire (Jeffrey et Sun, 2006)

Violence psychologique	Violence physique	Violence à caractère sexuel	Violence contre les biens
› Menaces verbales, écrites et gestuelles	› Se faire bousculer	› Impression de se faire déshabiller du regard	› Bris de matériel scolaire
› Propos injurieux, humiliants, vexatoires, grossiers ou insultants	› Se faire lancer des objets	› Frôlement/toucher non désiré	› Bris de vêtement ou de biens personnels
› Atteinte à la réputation (diffamation, dénigrement et discrédit)	› Se faire cracher sur soi	› Proposition indécente	› Bris ou vandalisme de voiture
› Discrimination (sexe, âge, religion, etc.)	› Recevoir une gifle	› Se faire prendre physiquement (ex. : se faire prendre dans les bras)	› Vandalisme résidentiel
› Autre (espace d'écriture)	› Recevoir un coup de poing ou de pied	› Sifflement ou blague à caractère sexuel	› Autre (espace d'écriture)
	› Recevoir un coup avec un objet	› Tentative d'embrasser	
	› Morsures, égratignures, griffures	› Agression sexuelle	
	› Autre (espace d'écriture)	› Tentative de viol	
		› Viol	
		› Autre (espace d'écriture)	

Pour décrire l'évènement violent le plus grave vécu pendant les stages, le participant devait indiquer le type de manifestations de violence dont il a été victime parmi les quatre choix suivants : violence psychologique, violence physique, violence à caractère sexuel et violence contre les biens. Après avoir fait son choix, le participant devait alors passer à une sous-question pour sélectionner un énoncé décrivant l'acte

de violence qu'il avait vécu parmi les choix de réponse proposés. À titre d'exemple, si un participant choisissait la violence physique, il devait ensuite sélectionner l'acte de violence parmi les choix suivants : bousculade, se faire lancer des objets, se faire cracher sur soi, recevoir une gifle, recevoir un coup de poing ou de pied, recevoir un coup avec un objet, subir une morsure, égratignure ou une griffure, et enfin, le choix « autre » permettait au participant d'écrire un acte n'apparaissant pas dans la liste. Par la suite, le participant devait fournir des informations sur le type d'agresseur (élève, parent ou personne en autorité) et indiquer à quel stage (1 à 4) l'acte de violence s'est produit.

Dans un deuxième temps, nous avons voulu connaître l'acte de violence le plus grave dont les finissants avaient été témoins pendant leurs stages. Pour ce faire, nous avons reproduit les mêmes questions posées dans la section précédente, c'est-à-dire la section de l'acte le plus grave vécu par les participants et dans le même ordre de présentation. Ainsi, ils devaient choisir le type de manifestations de violence dont ils avaient été témoins. Ensuite, ils se prononçaient parmi les choix de réponse vus au Tableau 3.4, par exemple, si la manifestation de violence choisie était psychologique, ils avaient le choix entre : menace verbale, propos injurieux, atteinte à la réputation, subir de la discrimination et « autre ». En outre, ils devaient aussi choisir les personnes impliquées dans l'acte de violence dont ils avaient été témoins (élève, personne en autorité ou un parent). Enfin, la dernière question visait à connaître le stage précis où s'était produit l'acte de violence dont ils avaient été témoins.

3.3.3 Les connaissances des finissants sur la violence scolaire

La dernière section du questionnaire a trait à l'objectif de décrire les connaissances des finissants en enseignement au secondaire sur la violence scolaire abordée en

formation initiale, dans les cours et lors des stages. Pour ce faire, nous avons récupéré les thèmes de l'étude de Beaumont *et al.* (2014) concernant les besoins de formation exprimés par le personnel enseignant. Nous avons demandé aux participants s'ils avaient abordé les sujets suivants lors des quatre années de formation : 1) les connaissances générales sur la violence scolaire ; 2) les connaissances sur les programmes de prévention de la violence scolaire ; 3) la gestion de crise ; 4) la gestion de classe ; 5) le stress et la détresse psychologique ; 6) la résolution de conflits ; et 7) la cyberintimidation. Considérant que des chercheurs soulignent des lacunes dans la formation des enseignants concernant la violence scolaire (Gaudreau, 2011 ; Jeffrey et Sun, 2006 ; Mukamurera, 2004), il apparaissait pertinent de poser ces questions à des finissants en enseignement.

3.4 L'analyse des données

La présente recherche a été réalisée auprès de finissants en enseignement au secondaire (BES et BEASS) d'une université québécoise à l'aide d'un questionnaire en ligne. Les données collectées par le questionnaire en ligne ont fait l'objet d'analyses statistiques descriptives, soit l'utilisation de moyennes, de fréquences et de pourcentages. La fiabilité de nos analyses a été vérifiée par le Service de consultation statistique pour le traitement et l'analyse des données (SCAD) de l'UQAM. Ce service offre du soutien et de la vérification statistique pour les étudiants des cycles supérieurs. De plus, le SCAD a analysé les données avec le *Langage R* qui est un logiciel² en partage libre qui permet de compiler et de traiter des données statistiques.

² Produit en 2016 par R Foundation. <https://www.r-project.org/foundation/>

Les premières analyses se rapportent au questionnaire de Garcia (2010) sur le SEP des enseignants à intervenir face à la violence scolaire (Q-SEPVE). Nous avons réalisé un traitement quantitatif des données, des analyses descriptives, en présentant des moyennes et des pourcentages basés sur les résultats des participants, nous permettant ainsi d'évaluer leur SEP selon les quatre dimensions du Q-SEPVE.

Les deuxièmes analyses portent sur l'expérience des finissants au regard de la violence pendant leurs stages. Les questions ont été tirées de l'étude de Jeffrey et Sun (2006) et adaptées à notre recherche. Un traitement quantitatif des données a été effectué par des analyses descriptives en présentant les pourcentages des participants ayant été victimes et témoins de l'acte de violence le plus grave pendant leurs stages. Enfin, nous proposons d'établir une comparaison entre les résultats de Jeffrey et Sun (2006) et les nôtres dans le chapitre 5.

La troisième analyse évalue les connaissances des participants en utilisant les thèmes de la recherche de Beaumont *et al.* (2014) comme base pour nos questions. Nous avons demandé aux participants s'ils avaient abordé les thèmes proposés lors des quatre années de formation initiale, dans les cours ou lors des stages. Nous procéderons à une analyse statistique descriptive en utilisant un code à 4 points, soit : 4 = *beaucoup abordé*, 3 = *abordé*, 2 = *peu abordé* et 1 = *pas abordé*. Nos résultats pourront être comparés avec ceux de Beaumont *et al.* (2014) au chapitre 5.

3.5 Les précautions éthiques

Cette recherche impliquait la participation d'êtres humains et nous devions obtenir un certificat éthique délivré par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de l'UQAM (CERPE 3). Une copie du certificat se trouve à l'*Annexe A*. Par

ailleurs, l'approbation du comité de programme en enseignement au secondaire a été nécessaire afin de solliciter la collaboration des professeurs et des chargés de cours à communiquer avec les finissants (voir *Annexe C*). De plus, avant de pouvoir remplir le questionnaire en ligne, les répondants devaient lire le formulaire de consentement comportant une description du projet et de ses objectifs ainsi que la nature de la participation demandée. Les participants devaient donner leur consentement en cliquant sur le bouton « je consens à participer » avant de pouvoir accéder au questionnaire. Les répondants ont été assurés de l'anonymat et de la confidentialité des données et ont obtenu la garantie de pouvoir se retirer de l'étude à tout moment. Nous avons visité les classes de tous les groupes de finissants en enseignement au secondaire afin de bien expliquer la recherche et de rassurer les participants, compte tenu du sujet délicat à l'étude.

Concernant les inconforts possibles en répondant au questionnaire, les participants se sentant indisposés par une question étaient libres de ne pas y répondre et de passer à la question suivante, voire de ne pas remplir le questionnaire. Par ailleurs, toutes ces explications avaient été mentionnées lors de la tournée des classes pour le recrutement des participants. De surcroît, pour assurer la sécurité des données, le fichier constitué par l'ensemble des réponses au questionnaire a été placé dans un coffre-fort virtuel utilisant un chiffrement AES-256 ; ce système de cryptage est utilisé notamment par les banques et les gouvernements. Enfin, le formulaire comportait un numéro de téléphone d'un organisme communautaire connu dans le cas où un participant serait indisposé par une ou des questions du questionnaire en ligne.

Le prochain chapitre fera l'objet de la présentation des résultats obtenus à partir des réponses des participants au questionnaire en ligne.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus à partir des réponses de 31 finissants en enseignement au secondaire à un questionnaire en ligne portant sur la préparation face à la violence scolaire. Ainsi, dans un premier temps, nous décrirons les résultats portant sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des finissants pour intervenir face à la violence scolaire. Dans un second temps, les données sur les expériences des finissants pendant les stages au regard de la violence scolaire seront présentées en deux volets, soit : l'acte de violence le plus grave vécu en tant que victime, et ensuite l'acte de violence le plus grave vu en tant que témoin. Enfin, dans un troisième temps, il sera question de présenter les connaissances sur la violence scolaire abordées pendant la formation initiale à l'université et durant les stages.

Nous soulignons que ces résultats sont liés à nos trois objectifs, soit : 1) d'évaluer le SEP des finissants en enseignement au secondaire pour intervenir face à la violence à l'école ; 2) décrire les expériences en stages au regard de la violence scolaire de finissants en enseignement au secondaire durant les quatre stages ; et 3) décrire la perception des connaissances des finissants en enseignement au secondaire sur la violence scolaire abordées au cours de leur formation initiale, dans les cours et dans les stages en milieu scolaire. À la fin de chacune des dimensions, nous établirons un lien entre nos résultats et ceux de l'étude de Garcia (2010).

4.1 Le SEP des finissants pour intervenir face à la violence scolaire

Cette section présente les résultats liés au premier objectif spécifique de la recherche qui est d'évaluer le SEP des finissants en enseignement au secondaire pour intervenir face à la violence à l'école. Les données ont été collectées à partir du questionnaire validé de Garcia (2010), le Q-SEPVE, qui comporte deux caractéristiques. La première est la croyance d'efficacité ; la seconde, l'attente des résultats, regroupe les dimensions des effets autoévaluatifs, des effets sociaux et des conséquences émotionnelles.

Les réponses aux 23 énoncés répartis selon les quatre dimensions du SEP ont été codées selon l'échelle de Likert en quatre points (*4 = tout à fait en accord, 3 = en accord, 2 = en désaccord, 1 = totalement en désaccord*) afin de réaliser des analyses descriptives. Les énoncés non répondus par les participants n'ont pas été calculés dans la moyenne. De plus, les énoncés 11 à 13 et 18 à 23 qui sont à valeur inversée, ont été codés en conséquence. Ainsi, plus une moyenne tend à s'approcher de 4, plus cela indique une tendance à un SEP fort, une moyenne près de 3 indique un SEP moyennement fort, une moyenne près de 2 indique un SEP moyennement faible, alors qu'une moyenne s'approchant de 1 signale un SEP faible. À titre d'exemple, pour l'énoncé 5 : « J'ai le sentiment de pouvoir intervenir efficacement dans les situations d'intimidation où il y a un rapport de force entre victime et agresseur », la moyenne est de 2.47. Ce score démontre qu'en moyenne, les participants ont un SEP moyennement faible en lien avec l'énoncé. De plus, le nombre peu élevé de participants n'a pas permis de réaliser des analyses statistiques plus poussées ni de généraliser les résultats pour chacune des quatre dimensions.

4.1.1 La dimension 1 du SEP : la croyance d'efficacité

La première dimension évaluée dans le Q-SEPVE est la croyance d'efficacité. Celle-ci est en lien avec les capacités que l'enseignant ou le futur enseignant croit posséder pour intervenir face à la violence scolaire. Il s'agit des expériences de succès et d'échecs qui influencent la croyance de l'enseignant face à ses compétences. Par exemple, un enseignant ayant un SEP élevé sera en mesure d'apprendre de ses échecs sans se décourager. La croyance d'efficacité est ici un jugement personnel porté sur ses propres compétences face à une tâche donnée. En guise de rappel, l'un des items propose : « je me sens très efficace pour adapter mes interventions aux besoins particuliers des élèves manifestant des comportements violents » (items 3). En d'autres mots, le SEP est une « croyance » d'efficacité n'ayant pas nécessairement de lien avec la compétence « réelle ». En effet, un individu peut être compétent dans une tâche donnée, mais se « sentir » inefficace à l'exécuter. Le tableau 4.1 présente les résultats de la dimension 1 : la croyance d'efficacité.

Pour la dimension de croyance d'efficacité, nos résultats indiquent que la moyenne s'élève à 2.52 sur une échelle de 4 avec un écart-type de 0.77. La moyenne aux 8 items de cette dimension varie de 2.13 à 3 avec un écart-type entre 0.62 et 1.04. On observe une belle distribution des scores où les participants n'ont pas répondu par les extrêmes, soit les scores 1 ou 4.

Compte tenu de la variation de la moyenne lorsqu'on tient compte de l'écart-type, il apparaît que les participants se croient moyennement efficaces à intervenir face à une manifestation de violence de la part d'un adulte de l'école et de la part d'un élève, ou encore à utiliser des interventions pour empêcher que les comportements perturbateurs des élèves ne dégénèrent. Nous constatons aussi qu'il est possible de croire que les répondants ne se sentent pas très efficaces ni très peu efficaces pour

intervenir face à des comportements violents ou pour intervenir face à la violence verbale et à la violence envers eux.

Tableau 4.1 Résultats de la dimension 1 du SEP, la croyance d'efficacité, des finissants pour intervenir face à la violence scolaire (moyenne et écart-type)

Items	Énoncés	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>
Dimension 1 – La croyance d'efficacité			2.52	0.77
1	Je me sens capable d'utiliser différents moyens d'intervention pour faire face avec succès à un élève qui manifeste des comportements violents.	31	2.35	0.71
2	Je me sens capable d'intervenir efficacement dans les situations de violence physique impliquant deux élèves de force égale (ex. : bataille, bousculade).	31	2.19	0.83
3	Je me sens très efficace pour adapter les interventions aux besoins particuliers des élèves manifestant des comportements violents.	31	2.13	0.62
4	Je me sens capable d'intervenir avec succès quand je suis témoin de violence verbale entre deux élèves de force égale (ex. : crier, blasphémer, hurler).	31	3.00	0.63
5	J'ai le sentiment de pouvoir intervenir efficacement dans les situations d'intimidation où il y a un rapport de force entre victime et agresseur.	30	2.47	0.80
6	Je me sens efficace dans l'utilisation des stratégies d'intervention pour empêcher que les comportements perturbateurs de mes élèves ne dégénèrent.	30	2.60	0.72
7	Je me sens capable d'intervenir avec succès face à une manifestation de violence de la part d'un élève à mon égard.	30	2.67	0.81
8	Je me sens capable d'intervenir efficacement face à une manifestation de violence de la part d'un adulte de l'école à mon égard.	31	2.71	1.04

Note. Énoncés tirés du questionnaire Q-SEPVE (Garcia, 2010).

Par ailleurs, les répondants auraient tendance à se croire peu efficaces à intervenir dans les situations d'intimidation où il y a un rapport de force entre victime et agresseur, à utiliser différents moyens d'intervention pour faire face avec succès à un

élève qui manifeste des comportements violents. Ils se sentiraient moins capables d'intervenir efficacement dans les situations de violence physique impliquant deux élèves de force égale. On observe aussi que les finissants de l'étude se sentiraient moyennement efficaces pour adapter leurs interventions aux besoins particuliers des élèves manifestant des comportements violents. Certains participants se considèrent efficaces et ont répondu « en accord » et d'autres, à l'opposé, « en désaccord ». Cette variation causée par l'écart-type des réponses indique que les participants ne sont pas homogènes dans leurs croyances d'efficacité pour intervenir face à la violence.

Par ailleurs, nos résultats pour la dimension de la croyance d'efficacité ($M = 2.52$) sont légèrement supérieurs à ceux de Garcia (2010), dont la moyenne est de 2.01 sur 4 avec un écart-type de 0.50. Ces résultats semblent montrer que nos participants se sentent légèrement plus efficaces à intervenir face à la violence scolaire que ceux de l'étude de Garcia.

4.1.2 La dimension 2 du SEP : les effets autoévaluatifs

La deuxième dimension du Q-SEPVE concerne les effets évaluatifs, qui réfèrent au jugement personnel des participants quant à l'efficacité de leurs interventions lors d'une manifestation de violence. Aussi appelés « expérience vicariante », les « effets autoévaluatifs » sont une source d'inspiration et de motivation pour un individu en ce sens qu'il se compare avec autrui et observe les autres accomplir des tâches avec succès. Ainsi, l'observateur qui regarde un autre individu et y constate de la persévérance et de la réussite dans une tâche augmente sa croyance en sa propre efficacité. L'inverse est vrai également, l'échec d'autrui peut aussi saper le SEP. Ce sont les attentes de résultats par l'anticipation de ses comportements (Garcia, 2010).

Est-ce que, par exemple, la personne va se désister ou persévérer devant une tâche ?
Le Tableau 4.2 présente les résultats de la dimension 2.

Tableau 4.2 Résultats de la dimension 2, les effets autoévaluatifs, du SEP des finissants pour intervenir face à la violence scolaire (moyenne et écart-type)

Items	Énoncés (* énoncés inversés)	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>
Dimension 2 — Effets autoévaluatifs			2.59	0.79
9	Quand un élève se comporte mieux que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens d'intervention plus efficaces.	30	2.87	0.57
10	Je me sens capable de faire des efforts supplémentaires pour aider un élève qui a déjà présenté des comportements violents à l'école.	31	2.97	0.60
11*	J'ai tendance à diminuer mes efforts lorsque mes interventions pour contrer ou prévenir les situations de violence se sont montrées inefficaces.	30	2.67	0.71
12*	Ma motivation au travail peut être négativement influencée par les manifestations des comportements violents à l'école.	30	1.80	0.81
13*	Je me décourage facilement si je n'atteins pas rapidement les résultats visés par mes interventions face aux comportements violents en classe.	29	2.62	0.68

Note. Énoncés tirés du questionnaire Q-SEPVE (Garcia, 2010).

Les résultats montrent une moyenne générale de 2.59 pour cette deuxième dimension, indiquant un SEP se situant entre 2 (moyennement faible) et 3 (moyennement fort) avec un écart-type de 0.79. Les moyennes aux 5 items varient entre 1.80 et 2.97 avec un écart-type se situant entre 0.57 à 0.81. Ici, plus on s'approche du 3, donc, en accord, plus le SEP des participants est moyennement fort.

Tout d'abord, il semble que les participants se sentent capables de fournir un effort et se croient efficaces à aider un élève ayant déjà présenté des comportements violents. Ensuite, les scores suivants illustrent un SEP de participants qui tendent à croire que lorsqu'un élève se comporte mieux que d'habitude, c'est grâce à leurs interventions

efficaces. De plus, ils auraient tendance à diminuer leurs efforts lorsque les interventions pour contrer la violence se montrent inefficaces et ils se décourageraient plus facilement s'ils n'atteignent pas les résultats visés lors de leurs interventions.

Par ailleurs, nos résultats pour la dimension des effets autoévaluatifs ($M = 2.59$) sont légèrement plus élevés que ceux de Garcia (2010), mais avec un écart-type de 0.79, tandis que la moyenne de cette dimension dans l'étude de Garcia (2010) est de 2.14 sur 4 avec un écart-type de 0.58. Ces scores semblent indiquer que ses participants jugeaient leurs interventions moins efficaces face à la violence que les participants de notre recherche.

4.1.3 La dimension 3 du SEP : les effets sociaux

La troisième dimension, les effets sociaux, fait référence à la perception du soutien d'individus significatifs à l'école, comme la direction ou les collègues, lorsqu'ils se trouvent confrontés à des situations de violence. Elle signifie aussi la persuasion verbale qu'un finissant obtient, par exemple, par le soutien de son enseignant associé ainsi que de son superviseur de stage. Ce renforcement permet d'améliorer le SEP d'un individu et même, dans certaines circonstances, de le consolider. Ainsi, les énoncés 14 à 17 sont en lien avec le soutien de personnes significatives ou en autorité lorsque les répondants sont confrontés à des manifestations de violence pendant leurs stages. Le Tableau 4.3 présente les résultats de la dimension 3 du SEP, les effets sociaux.

Tableau 4.3 Résultats de la dimension 3 du SEP, les effets sociaux, des finissants pour intervenir face à la violence scolaire (moyenne et écart-type)

Items	Énoncé	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>
Dimension 3 — Effets sociaux			2.86	0.77
14	Lorsque j'interviens face aux comportements violents à l'école, j'ai l'assurance d'être soutenu(e) par mes collègues pour m'aider à trouver des solutions.	27	2.85	0.72
15	J'ai le sentiment de pouvoir compter, si nécessaire, sur la collaboration de la direction pour m'aider à trouver des solutions aux comportements violents des élèves en classe.	25	2.81	0.85
16	Je connais au moins une personne à l'école à qui je peux me confier si je suis victime de violence.	25	3.42	0.58
17	Je sais que je peux compter, si nécessaire, sur la collaboration des parents pour m'aider à trouver des solutions aux comportements violents de leurs enfants en classe.	27	2.37	0.56

Note. Énoncés tirés du questionnaire Q-SEPVE (Garcia, 2010).

Pour la troisième dimension du SEP — les effets sociaux —, les résultats révèlent que la moyenne s'élève à 2.86, se situant tout près du 3 (moyennement fort) sur une échelle de 4 avec un écart-type de 0.77. Les moyennes aux quatre items varient entre 2.37 et 3.42 avec un écart-type se situant entre 0.56 à 0.85.

Il semble, par exemple, que les répondants connaissent au moins une personne à qui se confier s'ils sont victimes de violence. De plus, les participants ont relativement confiance d'être soutenus par leurs collègues s'ils interviennent face aux comportements violents. De même, les participants ont le sentiment de pouvoir compter sur la collaboration de la direction pour trouver des solutions aux comportements violents des élèves en classe.

Pour cette dimension, nos résultats ($M = 2.86$, $ÉT = 0.77$) sont plus élevés que ceux de Garcia (2010), dont la moyenne est de 2.26 sur 4 avec un écart-type de 0.64. Ces

données donnent à penser que nos participants ont eu l'impression d'être mieux soutenus et d'avoir une meilleure collaboration de la part de personnes significatives dans leurs interventions face à la violence scolaire.

4.1.4 La dimension 4 du SEP : les conséquences émotionnelles

La quatrième dimension est celle des conséquences émotionnelles et fait référence aux effets émotionnels associés aux interventions face à la violence scolaire, comme la peur ou le stress des participants en lien avec la violence pendant les stages. Ces conséquences peuvent porter atteinte au SEP et le diminuer significativement. En effet, la crainte, le sentiment d'échec et la colère sont des états émotionnels négatifs qui influencent le SEP. À noter que l'ensemble des énoncés de cette dimension sont inversés (énoncés 18 à 23). Le Tableau 4.4 présente les résultats de la dimension 4, les conséquences émotionnelles.

Pour la quatrième dimension du SEP — les conséquences émotionnelles —, les résultats montrent une moyenne générale de 2.53 sur une échelle de 4 avec un écart-type de 0.79. Les moyennes aux six items varient entre 1.84 et 3.06 avec un écart-type se situant entre 0.45 à 0.93. Dans cette dimension, les scores se situant près du 3 signifient que les participants éprouvent des conséquences émotionnelles négatives face aux manifestations de violence.

Tableau 4.4 Résultats de la dimension 4 du SEP, les conséquences émotionnelles, des finissants pour intervenir face à la violence scolaire (moyenne et écart-type)

Items	Énoncés (* énoncés inversés)	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>
	Dimension 4 — Conséquences émotionnelles		2.53	0.79
18*	Je ressens la crainte d'être agressé(e) par un élève lors d'une situation de violence.	29	3.03	0.93
19*	Si mes interventions face à un comportement violent ne donnent pas les résultats escomptés, je peux me sentir incompetent(e) comme enseignant(e).	31	3.06	0.51
20*	Je crois que la présence des élèves manifestant des comportements violents dans la classe est source d'anxiété chez moi.	30	2.33	0.86
21*	Je peux éprouver de la colère lorsqu'un élève manifeste des comportements violents à l'école.	31	2.19	0.79
22*	Je peux ressentir un sentiment d'échec si un de mes élèves est expulsé de l'école à la suite d'un comportement violent.	31	2.71	0.78
23*	Je crois que le fait de ressentir une poussée d'émotions comme la peur, l'anxiété ou la colère, face à une situation de violence à l'école, peut influencer négativement la qualité de mes interventions.	31	1.84	0.45

Note. Énoncés tirés du questionnaire Q-SEPVE (Garcia, 2010).

Tout d'abord, selon ces résultats, les répondants ont l'impression d'être peu efficaces lorsque leurs interventions face à la violence n'atteignent pas les résultats escomptés. Ensuite, il semble qu'ils peuvent craindre d'être agressés par un élève lors d'une situation de violence. De plus, les répondants rapportent vivre un sentiment d'échec lorsqu'un élève est expulsé pour des comportements violents, ressentir de l'anxiété en présence d'élèves ayant des comportements violents et éprouver de la colère lorsqu'un élève manifeste des comportements violents. De plus, les résultats semblent démontrer un SEP moyennement faible quant au fait de ressentir une poussée d'émotions comme la peur, l'anxiété ou la colère, face à une situation de violence à l'école, et cela peut influencer négativement la qualité de leurs interventions.

Concernant cette dimension, nos résultats ($M = 2.53$; $\acute{E}T = 0.79$) sont légèrement plus élevés que ceux de Garcia (2010) qui obtient une moyenne de 1.98 avec un écart-type de 0.61.

Le tableau suivant montre la synthèse des résultats (moyenne et écart-type) pour les quatre dimensions du SEP.

Tableau 4.5 Résultats descriptifs pour les quatre dimensions du SEP, des finissants pour intervenir face à la violence scolaire (moyenne et écart-type)

Dimensions du SEP	<i>M</i>	<i>ÉT</i>
1- La croyance d'efficacité	2.52	0.77
2- Les effets autoévaluatifs	2.59	0.79
3- Les effets sociaux	2.86	0.77
4- Les conséquences émotionnelles	2.53	0.79

Note. Dimensions du SEP tirées du questionnaire Q-SEPVE (Garcia, 2010).

Le Tableau 4.5 montre que la troisième dimension, les effets sociaux, obtient la moyenne la plus élevée ($M = 2.86$; $\acute{E}T = 0.77$), ce qui indique que les participants se sentent capables de trouver le soutien dont ils ont besoin auprès du personnel de l'école dans le cas d'intervention face à la violence. Ensuite, la seconde moyenne la plus élevée est la deuxième dimension, les effets autoévaluatifs ($M = 2.59$; $\acute{E}T = 0.79$). Ainsi, nous constatons que le sentiment d'efficacité personnelle des participants, selon leurs réponses aux énoncés, varie entre le fait qu'ils se sentent peu (moyenne près de 2) ou moyennement efficaces (moyenne près de 3). Soulignons que l'écart-type pour chacune des quatre dimensions du Tableau 4.5 se situe entre 0.77 et 0.79, ce qui montre peu de variation.

Pour conclure sur la section du SEP, notons que la moyenne globale des participants aux quatre dimensions est de 2.62, ce qui laisse entendre qu'en moyenne les participants se sentent peu efficaces ou moyennement efficaces, selon les dimensions, à intervenir face à des comportements violents.

4.2 Les expériences de la violence scolaire par les finissants en enseignement au secondaire pendant les stages

Cette partie présente les résultats du questionnaire portant sur les expériences des futurs enseignants liées à la violence scolaire lors des stages, ce qui répond au deuxième objectif spécifique. Ainsi, des questions ont été posées pour connaître l'acte de violence le plus grave vécu en tant que victime et ensuite en tant que témoin en contexte de stage. Dans les deux prochaines sections, les résultats sont ainsi présentés : 1) la manifestation de violence (psychologique, physique, à caractère sexuel ou contre les biens) incluant le nombre de participants victimes et témoins ; 2) le détail de l'acte violence selon la manifestation de violence choisie en incluant le nombre de participants ; 3) l'auteur de l'acte de violence (élève, personne en autorité ou parent) ; et 4) le stage où l'acte de violence s'est produit ou a été observé (stage 1, 2, 3 ou 4).

4.2.1 L'acte de violence le plus grave vécu en tant que victime

Nous avons demandé aux participants de sélectionner parmi un choix de réponses, soit : 1) la manifestation de violence subie (psychologique, physique, à caractère sexuel ou contre les biens) ; 2) l'acte de violence jugé le plus grave comme victimes durant les stages ; 3) l'auteur de l'acte de violence ; et 4) à quel stage l'évènement s'est produit. Les résultats présentés dans le Tableau 4.6 montrent que 15 des

31 futurs enseignants de notre étude ont répondu à cette question en sélectionnant le type d'acte de violence jugé le plus grave dont ils ont été victimes lors d'un stage.

Tableau 4.6 Résultats de l'acte de violence le plus grave vécu en tant que victimes lors des stages par les finissants en enseignement au secondaire

Manifestation de violence	Acte de violence	Qui a posé l'acte	Quel stage
Psychologique (<i>n</i> = 11)	Propos (injurieux, humiliants, vexatoires, grossiers ou insultants) (<i>n</i> = 10)	Élève (<i>n</i> = 9)	4 (<i>n</i> = 5)
	Atteinte à la réputation (diffamation, dénigrement, discrédit) (<i>n</i> = 1)	Personne en autorité (<i>n</i> = 1)	3 (<i>n</i> = 4)
Physique (<i>n</i> = 3)	Se faire lancer des objets (<i>n</i> = 1)	Élève (<i>n</i> = 1)	4 (<i>n</i> = 1)
	Non répondu (<i>n</i> = 1)	Élève (<i>n</i> = 1)	Non répondu
	Non répondu (<i>n</i> = 1)	Non répondu	Non répondu
Contre les biens (<i>n</i> = 1)	Bris de matériel scolaire (<i>n</i> = 1)	Élève (<i>n</i> = 1)	4 (<i>n</i> = 1)

Violence psychologique. Tout d'abord, la majorité des manifestations de violence considérées comme les plus graves selon les résultats obtenus montrent que les répondants ont été victimes de violence psychologique (11 sur 15). Ils ont principalement été victimes de propos injurieux, d'insultes et d'autres paroles vexatoires à leur endroit, par des élèves dans 9 cas sur 11. Un seul répondant a indiqué avoir subi une atteinte à la réputation de la part d'une personne en autorité et un autre finissant rapporte des propos injurieux ou vexatoires également de la part d'une personne en autorité. La plupart de ces actes sont survenus durant le 4^e stage (*n* = 5) et le 3^e stage (*n* = 5).

Violence physique. Trois participants rapportent avoir été victimes de violence physique. Toutefois, deux des trois répondants ont choisi de ne donner aucun détail

sur l'acte de violence ni spécifier à quel stage il a eu lieu. Un seul répondant a mentionné s'être « fait lancer un objet » pendant son stage 4 par un élève. Enfin, un seul participant a rapporté avoir subi de la violence contre les biens (bris de matériel scolaire) par un élève. Notons qu'aucun stagiaire n'a rapporté avoir subi de violence à caractère sexuel.

En résumé, la majorité des manifestations de violence vécues par les répondants sont de type psychologique (11/15), vient ensuite la violence physique pour trois participants. Un seul finissant (1/15) a mentionné une violence contre les biens et aucun n'a vécu de violence à caractère sexuel. De plus, les actes de violence ont été amorcés surtout par des élèves (13/15), seuls deux actes ont été rapportés avoir été commis par une personne en autorité. Nous constatons que le stage 4 est celui où les actes sont le plus souvent survenus (7/15). Cependant, deux participants n'ont pas répondu au choix de réponse sur le stage. La prochaine section présentera les résultats de l'acte de violence le plus grave dont les participants ont été témoins lors des stages.

4.2.2 L'acte de violence le plus grave en tant que témoin

Nous avons demandé aux participants de sélectionner parmi un choix de réponses, soit : 1) la manifestation de violence subie (psychologique, physique, à caractère sexuel ou contre les biens); 2) l'acte de violence jugé le plus grave en tant que témoin durant les stages ; 3) l'auteur de l'acte de violence ; et 4) à quel stage l'évènement s'est produit. Les résultats nous montrent que 26 des 31 futurs enseignants de notre étude ont sélectionné l'acte de violence jugé le plus grave dont ils ont été témoins lors d'un stage. Le Tableau 4.7 présente les résultats des finissants en enseignement au secondaire ayant été témoins de violence pendant un stage.

Tableau 4.7 Résultats de l'acte de violence le plus grave vu en tant que témoins lors des stages par les finissants en enseignement au secondaire

Manifestation de violence	Acte de violence	Qui a posé l'acte	Quel stage
Psychologique (<i>n</i> = 16)	Propos (injurieux, humiliants, vexatoires, grossiers ou insultants) (<i>n</i> = 16)	Élève (<i>n</i> = 15)	4 (<i>n</i> = 8)
		Personne en autorité (<i>n</i> = 1)	3 (<i>n</i> = 6)
Physique (<i>n</i> = 7)	Bousculade (<i>n</i> = 2)	Élève (<i>n</i> = 7)	4 (<i>n</i> = 3)
	Menace de mort (<i>n</i> = 1)		3 (<i>n</i> = 1)
	Bagarre (<i>n</i> = 2)		2 (<i>n</i> = 3)
	Non répondu (<i>n</i> = 1)		
Contre les biens (<i>n</i> = 2)	Vandalisme (<i>n</i> = 1)	Élève (<i>n</i> = 1)	2 (<i>n</i> = 2)
	Bris de matériel scolaire (<i>n</i> = 1)	Personne en autorité (<i>n</i> = 1)	
Caractère sexuel (<i>n</i> = 1)	Proposition indécente (<i>n</i> = 1)	Élève (<i>n</i> = 1)	4 (<i>n</i> = 1)

Violence psychologique. La majorité des manifestations de violence considérées les plus graves dont ont été témoins les participants sont de type psychologique (*n* = 16), l'ensemble des actes sont des propos injurieux, humiliants, vexatoires, grossiers ou insultants. Quinze de ces actes ont été commis par des élèves et un seul par une personne en autorité. C'est principalement pendant le 4^e stage (*n* = 8) et le 3^e stage (*n* = 6) que les actes de violence ont été observés, et dans une moindre mesure pendant le 2^e stage (*n* = 1).

Violence physique. Concernant la violence physique, sept participants ont été témoins de cette manifestation de violence dont les actes sont : des bousculades (*n* = 2), bagarres (*n* = 2) et menaces de mort (*n* = 1). Deux participants n'ont pas donné le détail de l'acte de violence observé. Les finissants ont été témoins d'actes de

violence au 4^e stage ($n = 3$), au 2^e stage ($n = 3$) et au 3^e stage ($n = 1$). De plus, nous constatons que l'ensemble des actes de violence physique observés par les finissants ont été produits par des élèves.

Violence contre les biens. Deux participants ont été témoins de violence contre les biens. Le premier acte a été du vandalisme, perpétré par un élève, et le second est un bris de matériel scolaire causé par une personne en autorité. Les deux actes ont été observés lors du 2^e stage.

Violence à caractère sexuel. Concernant la violence à caractère sexuel, un seul participant a observé un acte qui fut une proposition indécente de la part d'un élève pendant le 4^e stage.

En résumé, mentionnons que 26 participants sur 31 ont répondu à cette question portant sur l'acte de violence dont ils ont été témoins pendant leur stage. Selon les réponses, les manifestations de violence sont principalement psychologiques ($n = 16$ sur 26). Deux finissants ont indiqué qu'une personne en autorité était à l'origine de l'acte de violence. De plus, les participants ont été témoins de violence lors du 4^e stage ($n = 12$), du 3^e stage ($n = 8$), et dans une plus faible mesure lors du 2^e stage ($n = 6$).

4.3 Les connaissances abordées en formation initiale sur la violence scolaire

Cette section présente les données collectées sur les connaissances en lien avec la violence scolaire abordées pendant la formation initiale, lors des cours universitaires et des stages, selon des finissants en enseignement au secondaire ayant participé à

cette recherche. Ainsi, la section sera divisée en deux parties, soit les connaissances abordées à l'université et ensuite les connaissances abordées pendant les stages.

Le questionnaire distingue les connaissances sur la violence scolaire abordées à l'université de celle abordées pendant les stages. Elles sont présentées selon sept thèmes : 1) la violence scolaire en général ; 2) les programmes de prévention de la violence à l'école ; 3) la gestion de crise ; 4) la gestion de classe ; 5) le stress et la détresse psychologique ; 6) la résolution des conflits ; et 7) la cyberintimidation. Afin de produire des statistiques descriptives, nous avons attribué une échelle de réponses à chacun des choix proposés. Ainsi, les participants devaient sélectionner si chaque thème avait été 4 = *beaucoup abordé*, 3 = *abordé*, 2 = *peu abordé*, 1 = *pas abordé* ou 0 = *sans réponse*. Un thème dont la moyenne approche 4 a été beaucoup abordé tandis qu'un thème ayant une moyenne proche de 1 a été peu ou pas abordé.

Rappelons que les thèmes choisis proviennent de l'étude de Beaumont *et al.* (2014) sur les besoins de formation exprimés par les enseignants québécois. Les prochaines sections présenteront les résultats sur les connaissances en lien avec la violence en milieu scolaire abordées à l'université et pendant les stages.

4.3.1 Les connaissances abordées à l'université

Cette section présente les résultats des répondants en ce qui concerne les thèmes en lien avec la violence scolaire abordés à l'université. Parmi les 31 participants, 28 ont répondu à ces questions. Le Tableau 4.8 présente les résultats des thèmes abordés à l'université sur la violence scolaire.

Tableau 4.8 Résultats des thèmes abordés à l'université sur la violence scolaire

Thèmes abordés à l'université (<i>n</i> = 28)	<i>M</i>	<i>ÉT</i>
Les connaissances générales sur la violence scolaire	1.54	0.69
Les connaissances sur les programmes de prévention à l'école	1.54	0.51
La gestion de crise	1.93	0.77
La gestion de classe	3.11	0.74
Le stress et la détresse psychologique	1.68	0.72
La résolution de conflits	1.86	0.59
La cyberintimidation	1.61	0.74

En premier lieu, nous constatons que la gestion de classe est le thème le plus abordé avec la plus haute moyenne de 3.11 sur 4. Par la suite, la moyenne des thèmes varie entre 1.54 et 1.93 sur 4, ce qui indique que les autres thèmes ont été peu ou pas abordés. En ce qui concerne les thèmes de la gestion de crise (1.93) et la résolution de conflits (1.86), ceux-ci ont été peu abordés selon les réponses des participants. Les moyennes les plus faibles portent sur les connaissances générales sur la violence scolaire et les programmes de prévention de la violence à l'école (1.54).

4.3.2 Les connaissances abordées en stages

En plus des connaissances en lien avec la violence scolaire abordées à l'université, nous avons voulu connaître les thèmes abordés pendant les stages pratiques d'enseignement. Ainsi, les mêmes questions que la section précédente ont été posées au regard des mêmes thèmes, soit : la violence scolaire en générale, les programmes de prévention de la violence, la gestion de crise, la gestion de classe, le stress et la détresse psychologique, la résolution de conflits et la cyberintimidation.

De même, les participants devaient sélectionner pour chaque thème s'il avait été 4 = *beaucoup abordé*, 3 = *abordé*, 2 = *peu abordé*, 1 = *pas abordé* ou 0 = *sans réponse*. Le Tableau 4.9 présente les résultats des connaissances abordées en stage sur la violence scolaire par les participants.

Tableau 4.9 Résultats des thèmes abordés sur la violence scolaire pendant les stages

Thèmes abordés en stage ($n = 28$)	<i>M</i>	<i>ÉT</i>
Les connaissances générales sur la violence scolaire	1.54	0.69
Les connaissances sur les programmes de prévention à l'école	1.89	0.63
La gestion de crise	1.89	0.63
La gestion de classe	3.14	0.93
Le stress et la détresse psychologique	2,00	0.77
La résolution de conflits	2.18	0.72
La cyberintimidation	1.82	0.77

Avec une moyenne de 3.14 (3 = *abordé*), la gestion de classe est le thème qui a nettement été le plus abordé en stage. Les thèmes considérés comme ayant été peu abordés (code 2) sont ceux de la résolution de conflits, avec une moyenne de 2.18, et du stress et de la détresse psychologique, avec une moyenne de 2. Ensuite, les autres thèmes varient de 1.54 à 1.89 de moyenne, se rapprochant de 2, et sont donc considérés comme peu abordés. Le thème des connaissances générales sur la violence scolaire est le moins abordé avec la plus basse moyenne de 1.54, se situant entre peu ou pas abordé.

Enfin, les résultats sur les connaissances au regard de la violence abordées pendant la formation initiale, à l'université et dans les stages, nous mènent au constat que la gestion de classe est le seul thème ayant été abordé autant à l'université ($M = 3.11$)

qu'en stage ($M = 3.14$) selon les répondants. Les autres thèmes varient de 1.54 à 2.18 de moyenne, que ce soit à l'université ou en stage. À l'université, le thème de la gestion de crise obtient un score s'approchant de 2 (*peu abordé*; $M = 1.93$), tandis que les autres thèmes varient de 1.54 à 1.86 et sont considérés comme peu ou pas abordés (code 1). Pour ce qui est des stages, c'est la résolution de conflits, avec une moyenne de 2.18, qui est considérée comme un thème peu abordé. Le thème ayant le plus bas score autant à l'université qu'en stage concerne les connaissances générales sur la violence, avec une même moyenne de 1.54, ce qui est considéré comme peu ou pas abordé.

En conclusion de ce chapitre, notons que le SEP global des futurs enseignants tourne autour de 2.62 sur 4 de moyenne, ce qui permet de croire à un SEP s'approchant d'être moyennement fort. En ce qui a trait aux expériences de violence des futurs enseignants lors des stages, nous constatons que sur un total de 31 participants, 15 ont répondu avoir été victimes de violence en stage et 26 avoir été témoins d'un acte de violence. Principalement, la manifestation de violence la plus mentionnée est psychologique, et l'acte le plus courant est composé des propos injurieux, grossiers ou insultants. La majorité de ces actes ont été produits par des élèves et se sont déroulés majoritairement lors des 4^e et 3^e stages (total de $n = 10$). Enfin, concernant les connaissances liées à la violence scolaire abordées tant à l'université qu'en stage, la majorité des répondants ont signifié que la gestion de classe était le thème le plus abordé, tandis que les autres thèmes avaient été peu abordés. Le thème ayant la moyenne la plus faible, autant à l'université qu'en stage, a trait aux connaissances générales sur la violence scolaire ($M = 1,54$). Le prochain chapitre portera sur la discussion des résultats.

CHAPITRE V

DISCUSSION

L'analyse des statistiques descriptives nous a permis d'avoir un portrait plus précis du sentiment d'efficacité personnelle de finissants en enseignement au secondaire, de leurs expériences en stage et de leurs perceptions des connaissances abordées dans les cours et lors des stages au regard de la violence scolaire. Ce chapitre est consacré à l'interprétation des principaux résultats obtenus en fonction de nos objectifs de recherche et à la lumière des recherches antérieures concernant ces thèmes.

Tout d'abord, ce chapitre est divisé en quatre sections : le SEP des finissants pour intervenir face à la violence scolaire entame la discussion des résultats ; suivi par les expériences en stage des participants au regard de la violence scolaire, soit comme victimes soit comme témoins ; et enfin, les perceptions des finissants sur les connaissances abordées en formation initiale au sujet de la violence à l'école seront présentées. De plus, nous soulignerons les limites de la recherche et proposerons des perspectives de recherche futures en lien avec ce mémoire.

5.1 Le SEP des finissants pour intervenir face à la violence scolaire

Afin de mieux comprendre les résultats, nous porterons un regard plus attentif pour chacune des deux caractéristiques du SEP dans les sections suivantes, soit : la croyance d'efficacité et les attentes de résultats. La première caractéristique inclut la première dimension du SEP qui porte le même nom, soit la croyance d'efficacité (dimension 1) et les attentes de résultats qui sont évaluées par ces trois dimensions : les effets autoévaluatifs (dimension 2), les effets sociaux (dimension 3) et les conséquences émotionnelles (dimension 4). Rappelons que l'évaluation du SEP des finissants en enseignement, réalisée avec le questionnaire Q-SEPVE de Garcia (2010), était l'un de nos objectifs de recherche.

Nous établirons certains liens entre nos résultats et ceux de Garcia (2010) puisque les deux recherches ont été réalisées auprès de finissants en enseignement, bien que l'objectif de recherche de Garcia ne soit pas le même que celui que nous poursuivions.

5.1.1 La croyance d'efficacité

La croyance d'efficacité (Dimension 1). La première dimension du SEP (la croyance d'efficacité) a trait aux croyances des finissants quant à leurs capacités à intervenir face à la violence scolaire. Les finissants qui ont participé à notre recherche semblent avoir une croyance d'efficacité qui n'est pas élevée, mais qui n'est pas très basse non plus. Les résultats montrent qu'ils ne se sentent ni très ni trop peu confiants en leurs capacités à intervenir face aux manifestations de violence scolaire, notamment lors de manifestations de violence physique. Nous pensons, à l'instar de Dufour (2010), que les finissants de notre étude doivent avoir déjà vécu des

expériences positives liées à la violence scolaire dans leurs stages en enseignement et qu'en l'absence d'expérience négative, leurs perceptions de leur efficacité ne sont pas au plus faible niveau. Ce facteur, les expériences antérieures de maîtrise, est déterminant dans la construction et le maintien d'un SEP élevé (Bandura, 2007).

De même, il serait possible d'avancer que les finissants sont conscients de leur manque d'expérience, mais qu'ils ont tout de même la croyance qu'ils seront relativement efficaces s'ils ont à intervenir face à des manifestations de violence. Cette perception de confiance des stagiaires est potentiellement due à l'excitation et à l'engouement d'enseigner en situation réelle, mais aussi d'être confrontés à des situations inédites qui les déstabilisent dans leur préparation à l'enseignement en situation réelle (Mukamurera, 2004).

En ce qui a trait à la croyance d'efficacité des participants envers la violence verbale et physique, elle pourrait s'expliquer en partie par le manque d'expérience des finissants à être confrontés à ces manifestations de violence physique, et leur crainte ou leur peur de devoir y faire face. On peut donc poser l'hypothèse qu'ils se sentent plus à l'aise pour intervenir face à la violence verbale, qui est la plus courante. Ce trait est d'ailleurs souligné dans les écrits scientifiques pointant la violence verbale comme étant la forme de violence la plus courante (Beaumont *et al.*, 2014 ; Craig *et al.*, 2011). D'ailleurs, nos résultats sur le vécu en stage des finissants montrent qu'ils ont plus souvent été témoins de violence verbale entre élèves qu'eux-mêmes victimes de violence verbale.

En outre, nos résultats rejoignent ceux de l'étude de Jeffrey et Sun (2006) à propos du fait que 44 % des enseignants débutants manquent de confiance en eux pour intervenir adéquatement face à des actes de violence. Il est normal d'observer cette similitude chez les participants à notre recherche puisqu'ils étaient des finissants à la

fin de leur dernière session d'études. Ces futurs enseignants étaient à quelques semaines ou quelques mois de leur insertion professionnelle. Ils étaient très près d'entrer dans la catégorie des enseignants débutants. On pourrait même formuler l'hypothèse que la croyance d'efficacité des finissants pourrait baisser lors de leur insertion professionnelle puisqu'ils ne bénéficieront plus de l'accompagnement d'un enseignant associé et qu'ils seront probablement seuls pour intervenir en classe (Mukamurera, 2014). Ceci nous incite à soulever le besoin de soutien et de formation continue pour les nouveaux enseignants au regard de la gestion des comportements violents des élèves, surtout concernant la violence physique et la prévention.

Dans le même ordre d'idées, les résultats de la recherche de Garcia (2010) abondent sensiblement dans le même sens que nos résultats. En effet, Garcia indique que les participants de son étude, comme les nôtres, ne semblent pas se sentir efficaces à intervenir face à la violence. Bien qu'il faille rester prudent quant aux comparaisons, il y a tout de même une cohésion dans les réponses des participants sur les différentes dimensions du SEP concernant leur manque de confiance envers leurs capacités à prévenir et à intervenir face à des manifestations de violence.

5.1.2 Les attentes de résultats

Cette caractéristique du SEP inclut les dimensions des effets autoévaluatifs (dimension 2), des effets sociaux (dimension 3) et des conséquences émotionnelles (dimension 4) en lien avec les attentes de résultats lors d'interventions face aux actes de violence.

Les effets autoévaluatifs (Dimension 2). En ce qui concerne la dimension des effets autoévaluatifs, rappelons que les finissants ont évalué leurs SEP face aux manifestations de violence avec un résultat moyennement faible ($M = 2,58$ sur 4).

Nous constatons que les finissants se sentent moyennement capables de fournir des efforts pour aider les élèves qui ont déjà présenté des comportements violents. Ils ne semblent pas convaincus que grâce à leurs méthodes d'interventions un élève puisse améliorer son comportement. Comme les effets autoévaluatifs sont en lien avec l'observation des pairs, collègues et mentors ou l'enseignant associé (Bandura, 2007), il est possible qu'un finissant n'ait pas nécessairement eu à trouver des moyens d'intervention, ou encore que son expérience se soit limitée à recommander un élève vers un intervenant adéquat, un professionnel comme un psychoéducateur ou un éducateur spécialisé.

Selon les données, les finissants auraient tendance à ne pas diminuer leurs efforts et ne sembleraient pas se décourager rapidement même si les résultats escomptés par leurs interventions ne sont pas toujours au rendez-vous. Ainsi, nos données en lien avec les enseignants avec un SEP fort sont appuyées par la thèse de Gaudreau (2011), car ils ont tendance à changer leurs modes d'intervention, à réfléchir à des solutions aux différents problèmes, et demandent plus rapidement conseil ou de l'aide à leurs collègues.

Enfin, en comparant nos résultats avec la recherche de Garcia (2010), ses résultats indiquent, pour cette dimension, une moyenne de 2,14 (en comparaison à 2,58 pour notre recherche). Garcia avance que les résultats pourraient expliquer le fait que les comportements violents des élèves peuvent influencer négativement le niveau de persévérance des finissants à intervenir dans des manifestations de violence. Ainsi,

nos résultats, comparés à ceux de Garcia, nous portent à croire que les participants de notre étude ne se sentent pas tout à fait démunis quant à cette dimension.

Les effets sociaux (Dimension 3). Pour la dimension des effets sociaux, celle-ci est liée à la présence de personnes significatives pouvant soutenir les stagiaires lors d'une situation de violence scolaire. Ces personnes sont essentiellement les figures d'autorité en contexte de stage, à savoir : les directions d'école, les enseignants associés et les superviseurs de stage, et dans une moindre mesure les parents. Soulignons que cette dimension a la moyenne la plus élevée des quatre dimensions ($M = 2,86$ sur 4).

Les résultats nous portent à croire que lorsque les finissants sont confrontés à des manifestations de violence, ils savent vers qui se tourner. Selon leurs réponses, les collègues arrivent dans un premier temps, suivis par la direction d'école et au « moins une personne à l'école ». Notons qu'ils semblent moins compter sur la collaboration des parents pour les aider à trouver des solutions aux comportements violents de leurs enfants en classe. On peut émettre l'hypothèse que la personne « à qui ils peuvent se confier » est principalement l'enseignant associé ou le superviseur avec qui ils sont davantage en contact.

De plus, dans un contexte de stage où les finissants ont accès au soutien d'un enseignant associé, il est probablement normal que le SEP soit plus élevé dans cette dimension. En recevant des rétroactions positives de l'enseignant associé, le stagiaire se sent rassuré face à ses interventions (Bouffard-Bouchard *et al.*, 1990). Cela s'apparente à l'expérience vicariante, ou au fait que les finissants peuvent s'appuyer sur l'expérience et les compétences de leur enseignant associé, qui leur sert de modèle lors des interventions relatives aux comportements violents, ce qui constitue une source du SEP (Bandura, 2007).

Enfin, nos résultats diffèrent quelque peu de ceux de la recherche de Garcia (2010). En effet, les participants de l'étude Garcia semblaient évaluer négativement le soutien apporté par les personnes en autorité pour intervenir face à la violence, tandis que les participants de notre recherche perçoivent le soutien des personnes en autorité sous un meilleur jour ou, du moins, ont eu l'impression d'être mieux soutenus. Encore une fois, la présence active d'un enseignant associé et d'un superviseur de stage a probablement joué un rôle dans cette différence des résultats.

Les conséquences émotionnelles (Dimension 4). La dernière dimension incluse dans les attentes de résultats est celle des conséquences émotionnelles et constitue la quatrième et dernière dimension du questionnaire.

En premier lieu, il semble que les finissants puissent craindre d'être agressés par un élève ou d'être en présence de manifestations de violence, et puissent ressentir un manque de confiance envers leurs capacités s'ils n'ont pas les résultats positifs attendus lors de leurs interventions. Ils ressentiraient un sentiment d'échec si l'un de leurs élèves était expulsé de l'école à cause d'un comportement violent. Les finissants ont répondu ressentir de l'anxiété et de la colère lors de manifestations de violence de la part des élèves. Selon leurs réponses, la peur, l'anxiété et la colère face aux situations de violence peuvent avoir une incidence négative sur la qualité de leurs interventions, ce qui est appuyé par la thèse de Hill (2010). En effet, Hill souligne que la violence verbale est la plus courante, mais que les enseignants, qu'ils soient victimes ou témoins, subissent un stress considérable face aux manifestations de violence. De plus, les conséquences émotionnelles varient entre l'anxiété et la crainte de subir d'autres agressions, et cela influe non seulement sur l'attitude de l'enseignant, mais aussi sur ses performances.

À ce propos, Desbiens *et al.* (2013) soulignent que les stagiaires ont parfois tendance à se sentir débordés dans leurs tâches, qu'ils vivent de la solitude et entretiennent du stress et de l'anxiété de performance. Dans ces conditions, intervenir face à la violence pourrait mettre en péril leur SEP. Ainsi, des stratégies d'adaptation relativisant la situation peuvent être mises en place afin « d'éviter » d'intervenir pour que la situation ne dégénère pas.

Les résultats de cette quatrième dimension de la recherche de Garcia (2010) semblent indiquer une différence dans la perception des conséquences émotionnelles associées à la violence en milieu scolaire des participants et leur capacité à intervenir face à celle-ci. Les participants de l'étude de Garcia (2010) semblent avoir de la difficulté à contrôler leurs émotions, tandis que nos résultats semblent indiquer une meilleure prise de contrôle quant aux émotions négatives que pourraient engendrer des manifestations de violence.

En conclusion, les scores moyens des finissants de notre étude varient entre un SEP moyennement faible et moyennement fort, selon les dimensions. Ainsi, il semble que les finissants aient néanmoins confiance en eux lorsque vient le temps d'intervenir face à des actes de violence verbale, qui est l'acte le plus commun à l'école (Beaumont *et al.*, 2014 ; Craig *et al.*, 2011 ; Jeffrey et Sun, 2006).

Il apparaît que la dimension « les effets sociaux » est celle obtenant la moyenne la plus élevée, ce qui est compréhensible étant donné que les étudiants sont en contexte de stage d'enseignement et qu'ils ont l'appui d'enseignants associés et d'autres personnes de l'équipe-école, en plus des superviseurs de stage qui sont disponibles pour les accompagner et les soutenir. Les trois autres dimensions (croyances d'efficacité, effets autoévaluatifs et conséquences émotionnelles) obtiennent des moyennes similaires, ce qui semble indiquer que les finissants ont une certaine

expérience de l'enseignement, du moins assez pour avoir un SEP qui n'est pas totalement faible, mais qu'ils n'ont pas assez d'expériences positives pour basculer dans un SEP moyennement fort.

5.2 Les expériences de la violence scolaire des finissants pendant les stages

Les études sur la violence scolaire montrent que c'est la violence psychologique, principalement verbale, qui est vécue et observée par les enseignants (Beaumont *et al.*, 2014 ; Craig *et al.*, 2011 ; Jeffrey et Sun, 2006). Nos résultats sont concordants. En effets, les stagiaires ont également indiqué que c'est la violence verbale qui a prédominé lors des stages. Soulignons que les finissants ont été davantage témoins de violence verbale entre élèves qu'ils en ont été victimes.

Le fait que ces actes ont eu lieu majoritairement lors des stages 3 et 4 nous semble logique, puisque ce sont les stages où la durée de la prise en charge des groupes par les stagiaires est la plus importante. Les stagiaires prennent la responsabilité du ou des groupes d'élèves, augmentant ainsi les occasions d'être la cible de violence.

Similairement aux résultats de l'étude de Jeffrey et Sun (2006) démontrant que 90 % des enseignants débutants ont subi de la violence verbale, nos résultats affichent un taux de 73 % (11 sur 15) de participants ayant subi ce même type de violence pendant les stages. Nos données montrent que c'est la violence verbale qui est le type de violence le plus courant chez les finissants de notre étude, ce qui rejoint les résultats des recherches auprès des enseignants débutants et expérimentés (Beaulieu, 2005 ; Jeffrey et Sun, 2006).

Par ailleurs, bien que ce soient majoritairement les élèves qui ont commis les actes de violence dont les stagiaires ont été victimes, soulignons qu'il y a tout de même deux répondants qui ont subi de la violence verbale de la part de personnes en autorité. Ces personnes sont, en général, les directions d'école, les enseignants associés et les autres enseignants de l'école. Étant donné qu'une telle situation pourrait être délicate pour un stagiaire, qu'il pourrait avoir des craintes ou des réserves à la divulguer, serait-il possible que d'autres répondants aient choisi de ne pas répondre à cette question ?

Quant à la violence physique vécue et observée, seulement 3 finissants sur 15 ont répondu à cette question (parmi les 31 participants à la recherche). Ils rapportent avoir été victimes, et ce, exclusivement durant le stage 4. Encore une fois, ce résultat rejoint ceux de Jeffrey et Sun (2006) où 16 % des enseignants débutants ont été victimes de violence physique. Le fait que ces actes surviennent en stage 4 n'est pas surprenant non plus, considérant qu'ils assument la pleine tâche d'enseignement sur une période plus longue, soit environ quatre mois.

Par ailleurs, on peut se demander pourquoi les finissants n'ont pas tous répondu à ces deux questions (l'expérience de l'acte le plus grave en tant que victime ou témoin durant les stages). La phrase a peut-être été mal comprise ou interprétée. Nous émettons l'hypothèse que les répondants ont peut-être pensé que les actes auxquels ils avaient été confrontés ne leur semblaient pas graves, ce qui peut être attribuable à une mauvaise connaissance des actes de violence scolaire ; cela rejoint les écrits scientifiques de Skaalvik et Skaalvik (2007, 2011).

Nous savons, selon nos résultats, qu'il y a plus de stagiaires témoins que victimes de violence à l'école. De plus, la manifestation de violence psychologique, plus précisément la violence verbale, est le type de violence scolaire le plus fréquent et se

rapporte à des actes comme des propos injurieux prononcés surtout par les élèves, et ce, pendant les stages les plus longs. Ces résultats sont appuyés par la recherche de Bauman et Del Rio (2006). En effet, ces chercheurs ont démontré que les futurs enseignants intervenaient rapidement face aux manifestations de violence physique, et ensuite aux violences verbales. Cependant, les enseignants d'expérience interviennent plus souvent que les futurs enseignants, et les raisons invoquées par ceux-ci varient entre la crainte de faire une mauvaise intervention et la difficulté à bien comprendre la situation de violence lorsqu'ils en sont témoins.

5.3 Les connaissances abordées en formation initiale selon les finissants en lien avec la violence scolaire

Cette section correspond à l'objectif suivant : décrire la perception des connaissances des finissants au sujet de la violence scolaire abordées au cours de leur formation initiale, tant dans les cours universitaires que dans les stages en milieux scolaires.

Puisque les résultats nous montrent que les thèmes liés à la violence à l'école, à l'exception de la gestion de classe, n'ont pas été traités ou l'ont peu été, on pourrait penser que les programmes de formation initiale présentent encore des lacunes, malgré les nombreuses recherches insistant sur le fait que les enseignants, tant débutants qu'en poste depuis plus longtemps, manquent de connaissances sur le sujet. Comme les écrits scientifiques nous renseignent sur les besoins de formation des enseignants (Tardif, 2013 ; Wilson *et al.*, 2011), les programmes de formation initiale pourraient éventuellement intensifier des volets à la formation en ajoutant des cours ou en modifiant le contenu de cours existants qui abordent la violence scolaire.

Certains thèmes présentés dans notre étude peuvent avoir été abordés dans le cadre de certains cours, comme celui sur la gestion de classe. Cependant, il est probable que ces thèmes n'aient pas été abordés en profondeur ou qu'ils aient été survolés sommairement, sans avoir été mémorisés par les futurs enseignants ou qu'ils n'aient pas eu l'occasion de mobiliser leurs connaissances lors d'interventions réelles.

Sachant que les connaissances ont une influence directe sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants pour gérer des situations de violence à l'école, comme l'ont démontré Graveline (2003) et Sela-Shayovitz (2009) qui affirment que la formation augmente directement le SEP, améliorer la formation initiale en la bonifiant de connaissances sur le sujet demeure l'un des premiers moyens d'outiller les futurs enseignants.

Par ailleurs, il faut souligner la difficulté pour les finissants de pratiquer certaines notions d'interventions au regard de la violence scolaire à l'intérieur du cadre des cours universitaires. En effet, il n'est pas simple d'organiser des activités pratiques en contexte au regard de la violence scolaire ou en gestion de crise en raison de la nature même de ce genre d'activités, souvent chargées émotionnellement. Pourtant, cette dimension pratique « hors stage » serait bénéfique. À ce propos, l'étude de Banas (2014, cité dans Jeffrey et Sun, 2006) rapporte une augmentation significative du SEP des enseignants débutants qui ont reçu une formation spécifique sur la prévention et l'intervention contre l'intimidation.

Dans le contexte de la formation initiale, l'enseignement plus en profondeur de certains thèmes ajouterait probablement une forme d'aisance aux futurs enseignants à intervenir face à la violence scolaire. À ce propos, l'étude de Benítez (2009), dont les résultats indiquent un impact positif sur les futurs enseignants lorsqu'ils reçoivent une formation spécifique sur la violence et l'intimidation, pourrait servir d'exemple. De

même, la recherche de Sela-Shayovitz (2009) a révélé une corrélation significative entre le SEP des enseignants à intervenir face à la violence lorsque ces derniers avaient reçu une formation spécifique sur le sujet.

En somme, les connaissances sur les sujets touchant la violence à l'école semblent manquer dans toute la « chaîne de formation », c'est-à-dire tant au niveau des étudiants dans un programme de formation en enseignement au secondaire, que chez les enseignants débutants (moins de cinq années de pratique enseignante), et même pour les enseignants d'expérience.

Les besoins de formation les plus criants pour les enseignants résident dans les savoirs concernant la résolution de conflits, la gestion de crise ainsi que les connaissances générales sur la violence scolaire (Beaumont *et al.*, 2014). Ainsi, nos résultats montrent que le thème de la gestion de classe semble largement le plus abordé comparé aux autres. Considérant les efforts mis en place pour améliorer la formation sur la gestion de classe, tant par les facultés d'éducation que par les milieux scolaires, il est normal que les connaissances sur cette thématique soient plus élevées. Quoi qu'il en soit, les besoins de formation dans les autres thèmes sont indéniables et mériteraient sans doute un approfondissement particulier en formation, tant initiale que continue.

5.4 Les limites de la recherche et les perspectives de recherche futures

Cette étude contient quelques limites que nous devons mentionner. Premièrement, le nombre de participants est peu élevé et ne permet pas une généralisation à l'ensemble des finissants des programmes d'enseignement au secondaire. Deuxièmement, certaines questions ne permettent pas l'approfondissement de l'expérience vécue par

les finissants durant les stages. Par exemple, celles portant sur le nombre et le type d'actes de violence jugés les plus graves vécus et observés.

En outre, l'utilisation d'entretiens individuels semi-dirigés aurait permis d'approfondir les réponses sur le vécu des finissants en enseignement, notamment sur leurs connaissances et leurs expériences personnelles lors des stages.

Enfin, une perspective de recherche documentaire sur le contenu des cours en lien avec le sujet de la gestion de classe, des troubles de comportement et de la violence serait profitable afin de faire la lumière sur les thèmes abordés dans ces cours en formation initiale. Comme le montrent les études et les données de ce mémoire concernant les perceptions des finissants de leurs connaissances, il appert que certains thèmes ne sont pas suffisamment approfondis. Ainsi, une telle recherche permettrait de cibler les thèmes relatifs à la violence scolaire qui sont peu ou pas abordés.

En dernier lieu, comme autre limite, cette collecte de données a été réalisée dans une seule université. Il serait intéressant de la reproduire dans toutes les universités du Québec offrant le programme en enseignement au secondaire, incluant en adaptation scolaire et sociale, afin d'avoir un portrait global de la situation sur la préparation des finissants sur la question de la violence scolaire.

CONCLUSION

La question centrale de cette étude était de savoir dans quelle mesure la formation initiale prépare les futurs enseignants au secondaire au regard de la violence scolaire. Ainsi, nous avons exploré, au moyen d'un questionnaire en ligne, le SEP des finissants en enseignement au secondaire à intervenir face à la violence scolaire, les expériences en stage et les connaissances sur la violence scolaire abordées en formation initiale. Nos données donnent des indications qu'il reste encore des efforts à faire pour améliorer la préparation des finissants en enseignement au secondaire et en adaptation scolaire et sociale face à la violence scolaire.

À notre question de recherche : « Dans quelle mesure la formation initiale prépare-t-elle les futurs enseignants du secondaire au regard de la violence scolaire ? », nos résultats montrent que les finissants en enseignement au secondaire ne semblent pas avoir tous les outils pour intervenir adéquatement face à la violence commise contre eux ou entre les élèves. Le SEP des finissants est ambivalent, car les moyennes ne sont ni très faibles ni très élevées, et ils ont un SEP qui tend vers le moyennement fort, selon les dimensions. La dimension des effets sociaux montre la moyenne la plus élevée. Leur SEP plus élevé pour cette dimension s'explique notamment en considérant que les finissants avaient cumulé de l'expérience sur le terrain, surtout lors des stages qui représentent 700 heures, et qu'ils avaient accès à un enseignant associé pouvant les aider et les guider dans leurs interventions.

Ensuite, nous constatons que les finissants ont subi des manifestations de violence et que les actes vécus et observés sont principalement d'ordre psychologique. Ils se manifestent surtout par de la violence verbale, plus précisément par l'emploi de propos injurieux. Ce sont les élèves qui sont le plus souvent à l'origine de ces actes de violence et c'est principalement lors du 4^e stage que les finissants en ont été victimes ou témoins. Ces données rejoignent les écrits scientifiques sur le sujet.

En ce qui concerne les connaissances associées à la violence scolaire abordées en formation initiale, il semble que plusieurs thèmes pourraient être davantage approfondis selon les perceptions des finissants de notre recherche. En effet, à l'exception de la gestion de classe, les thèmes associés aux connaissances générales concernant la violence, la gestion de crise et la cyberintimidation semblent avoir été peu ou pas abordés dans les cours et lors des stages.

Malgré les limites de cette recherche, sa contribution permet d'enrichir les connaissances sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale au regard de la violence scolaire. Les résultats donnent certaines indications qui pourraient servir à améliorer la formation initiale en enseignement au secondaire, que ce soit dans les cours, en bonifiant certains contenus, notamment sur la violence scolaire en général et sur la prévention de celle-ci, mais également dans les stages, en y portant une attention particulière lors de l'accompagnement et de la supervision des futurs enseignants. Les milieux scolaires auraient intérêt à faire connaître leur programme de prévention de la violence à l'école, à inviter les stagiaires à participer aux formations existantes sur le thème de la violence, ou encore à favoriser la mise en place d'ateliers qui pourraient être proposés par les psychoéducateurs, par exemple.

Enfin, parce qu'il est peu probable que la violence et l'intimidation disparaissent un jour de nos écoles, il est important que les futurs enseignants soient préparés à

prévenir la violence entre les élèves, mais aussi celle dirigée vers eux. Les conséquences du manque de connaissances et de préparation pour affronter ce phénomène peuvent ajouter un fardeau à ces futurs enseignants débutants, qui seront confrontés aux tâches diverses et à la complexité de leur travail. L'amélioration du SEP et des connaissances sur le sujet de la violence scolaire servirait avantageusement les finissants, leur permettant d'accomplir leur importante « mission » d'enseigner avec compétence, confiance, et bienveillance.

ANNEXE A

CERTIFICAT ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

No. de certificat : 2189

Certificat émis le : 22-01-2018

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3: sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet : Quels sont les connaissances et le sentiment d'efficacité personnelle des finissants en enseignement au secondaire face aux différentes manifestations de violence vécue et perçue en milieu scolaire ?

Nom de l'étudiant : Franco HACHEZ

Programme d'études : Maîtrise en éducation (concentration éducation et formation spécialisées)

Direction de recherche : France DUFOR

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout évènement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Marie Nadeau



Présidente du CERPE 3 : Faculté des sciences, faculté des sciences de l'éducation
Professeure, Département didactique des langues

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE SUR LA VIOLENCE SCOLAIRE

Partie A — Questionnaire mesurant le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants pour intervenir face à la violence à l'école (Q-SEPVE) (Garcia, 2010)

Veillez répondre aux énoncés suivants (une seule réponse)

	Énoncé (* = énoncé inversé)	1 Tout à fait en désaccord	2 En désaccord	3 En accord	4 Tout à fait en accord
1	Je me sens capable d'utiliser différents moyens d'intervention pour faire face avec succès à un élève qui manifeste des comportements violents.				
2	Je me sens capable d'intervenir efficacement dans les situations de violence physique impliquant deux élèves de force égale (ex. bataille, bousculade).				
3	Je me sens très efficace pour adapter les interventions aux besoins particuliers des élèves manifestant des comportements violents.				
4	Je me sens capable d'intervenir avec succès quand je suis témoin de violence verbale entre deux élèves de force égale (ex. crier, blasphémer, hurler).				
5	J'ai le sentiment de pouvoir intervenir efficacement dans les situations d'intimidation où il y a un rapport de force entre victime et agresseur.				
6	Je me sens efficace dans l'utilisation des stratégies d'intervention pour empêcher que les comportements perturbateurs de mes élèves ne dégèrent.				
7	Je me sens capable d'intervenir avec succès face à une manifestation de violence de la part d'un élève à mon égard.				
8	Je me sens capable d'intervenir efficacement face à une manifestation de violence de la part d'un adulte de l'école à mon égard.				
9	Quand un élève se comporte mieux que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens d'intervention plus efficaces.				
10	Je me sens capable de faire des efforts supplémentaires pour aider un élève qui a déjà présenté des comportements violents à l'école.				
11*	J'ai tendance à diminuer mes efforts lorsque mes interventions pour contrer ou prévenir les situations de violence se sont montrées inefficaces.				
12*	Ma motivation au travail peut être négativement influencée par les manifestations des comportements violents à l'école.				

	Énoncé (* = énoncé inversé)	1 Tout à fait en désaccord	2 En désaccord	3 En accord	4 Tout à fait en accord
13*	Je me décourage facilement si je n'atteins pas rapidement les résultats visés par mes interventions face aux comportements violents en classe.				
14	Lorsque j'interviens face aux comportements violents à l'école, j'ai l'assurance d'être soutenu(e) par mes collègues pour m'aider à trouver des solutions.				
15	J'ai le sentiment de pouvoir compter, si nécessaire, sur la collaboration de la direction pour m'aider à trouver des solutions aux comportements violents des élèves en classe.				
16	Je connais au moins une personne à l'école à qui je peux me confier si je suis victime de violence.				
17	Je sais que je peux compter, si nécessaire, sur la collaboration des parents pour m'aider à trouver des solutions aux comportements violents de leurs enfants en classe.				
18*	Je ressens la crainte d'être agressé(e) par un élève lors d'une situation de violence.				
19*	Si mes interventions face à un comportement violent ne donnent pas les résultats escomptés, je peux me sentir incompetent(e) comme enseignant(e).				
20*	Je crois que la présence des élèves manifestant des comportements violents dans la classe est source d'anxiété chez moi.				
21*	Je peux éprouver de la colère lorsqu'un élève manifeste des comportements violents à l'école.				
22*	Je peux ressentir un sentiment d'échec si un de mes élèves est expulsé de l'école à la suite d'un comportement violent.				
23*	Je crois que le fait de ressentir une poussée d'émotions comme la peur, l'anxiété ou la colère, face à une situation de violence à l'école peut influencer négativement la qualité de mes interventions.				

Partie B — Les expériences de la violence vécue pendant les stages**Question B1**

Quel est l'acte de violence le plus important que vous avez vécu durant vos stages ? (1 seul choix)

- A. Violence psychologique
- B. Violence physique
- C. Violence à caractère sexuel
- D. Violence contre les biens

Question B2

Quelle a été la forme de cette violence ?

(Selon la sélection choisie en B1) (1 seul choix)

- A. Violence psychologique
 - Menaces (verbales, écrites, gestuelles)
 - Propos verbaux (injurieux, humiliants, vexatoires, grossiers ou insultants)
 - Atteinte à la réputation (diffamation, dénigrement, discrédit)
 - Discrimination (sexe, âge, religion, etc.)
 - Autres (Espace d'écriture)
- B. Violence physique
 - Bousculade
 - Se faire lancer des objets
 - Se faire cracher sur soi
 - Recevoir une gifle
 - Recevoir un coup de poing ou de pied
 - Recevoir un coup avec un objet
 - Morsures, égratignures, griffures
 - Autre (Espace d'écriture)

C Violence à caractère sexuel

- Impression de se faire déshabiller du regard
- Frôlement/toucher non désiré
- Proposition indécente
- Se faire prendre physiquement (ex. : se faire prendre dans les bras)
- Sifflement ou blague à caractère sexuel
- Tentative d'embrasser
- Agression sexuelle
- Tentative de viol
- Viol
- Autre (Espace d'écriture)

D Violence contre les biens

- Bris de matériel scolaire
- Bris de vêtement ou de bien personnel
- Bris ou vandalisme de voiture
- Vandalisme résidentiel
- Autres (Espace d'écriture)

Question B3

À quel stage est survenu l'acte de violence ?

- A. Stage 1
- B. Stage 2
- C. Stage 3
- D. Stage 4

Question B4

Qui vous a fait subir ce type de violence ?

- A. Un, une ou des élèves
- B. Une personne en autorité
- C. Un parent

Question B5

Après avoir vécu un évènement violent dans votre école, étiez-vous hésitant(e) à retourner à l'école ?

- A. Oui
- B. Non

Partie C — Les expériences de la violence vécue comme témoin pendant les stages**Question C1**

Quel est l'évènement le plus important dont vous avez été témoin durant vos stages ? (1 seul choix)

- A. Violence psychologique
- B. Violence physique
- C. Violence à caractère sexuel
- D. Violence contre les biens

Question C2

Quelle a été la forme de cette violence ? (Selon la sélection choisie en C1) (1 seule réponse)

- A. Violence psychologique
 - Menaces (verbales, écrites, gestuelles)
 - Propos (injurieux, humiliants, vexatoires, grossiers ou insultants)
 - Atteinte à la réputation (diffamation, dénigrement, discrédit)
 - Discrimination (sexe, âge, religion, etc.)
 - Autres (Espace d'écriture)
- B. Violence physique
 - Se faire bousculer
 - Se faire lancer des objets
 - Se faire cracher sur soi
 - Recevoir une gifle
 - Recevoir un coup de poing ou de pied
 - Recevoir un coup avec un objet
 - Morsures, égratignures, griffures
 - Autre (Espace d'écriture)

C. Violence à caractère sexuel

- Impression de se faire déshabiller du regard
- Frôlement/toucher non désiré
- Proposition indécente
- Se faire prendre physiquement (ex. : se faire prendre dans les bras)
- Sifflement ou blagues à caractère sexuel
- Tentative d'embrasser
- Agression sexuelle
- Tentative de viol
- Viol
- Autre (Espace d'écriture)

D. Violence contre les biens

- Bris de matériel scolaire
- Bris de vêtement ou de biens personnels
- Bris ou vandalisme de voiture
- Vandalisme résidentiel
- Autres (Espace d'écriture)

Question C3

À quel stage est survenu l'acte de violence ?

- A. Stage 1
- B. Stage 2
- C. Stage 3
- D. Stage 4

Question C4

Qui a fait subir ce type de violence ?

- A. Un, une ou des élèves
- B. Une personne en autorité
- C. Un parent

Question C5

Durant l'un ou plusieurs de vos stages, vous est-il arrivé de penser d'abandonner votre stage ?

- A. Oui
- B. Non

Question C6

Pour quelle(s) raison(s) ? (Espace de réponse)

Question C7

Durant l'un de vos stages, vous est-il arrivé de penser à quitter le programme d'enseignement au secondaire ?

- A. Oui
- B. Non

Question C8

**Pour quelle(s) raison(s) ?
(Espace de réponse)**

Question C9

Durant l'un de vos stages, après avoir été témoin d'un évènement violent à l'école, étiez-vous hésitant(e) à retourner à l'école ?

- A. Oui
- B. Non

Partie D — Les connaissances sur la violence scolaire

Question D1 (1 seul choix)

Dans quelle mesure les thèmes ci-dessous ont été abordés à l'université ?

Thème	Pas abordé	Peu abordé	Abordé	Beaucoup abordé
Les connaissances générales sur la violence scolaire				
Les connaissances sur les programmes de prévention de la violence scolaire				
La gestion de crise				
La gestion de classe				
Le stress et la détresse psychologique				
La résolution de conflits				
Cyberintimidation				

Question D2 (1 seul choix)**Dans quelle mesure les thèmes ci-dessous ont été abordés dans les stages ?**

Thème	Pas abordé	Peu abordé	Abordé	Beaucoup abordé
Les connaissances générales sur la violence scolaire				
Les connaissances sur les programmes de prévention de la violence scolaire				
La gestion de crise				
La gestion de classe				
Le stress et la détresse psychologique				
La résolution de conflits				
Cyberintimidation				

Partie E — Données sociodémographiques**Question E1 Quel est votre sexe ?**

- A. Féminin
- B. Masculin

Question E2 Veuillez écrire votre âge

(Espace de réponse) Choix entre 19 et 50 ans

Question E3 Veuillez indiquer votre concentration de programme**Partie F — Tirage**

Participation au tirage de certificat cadeau

Question F1**Désirez-vous participer au tirage de 3 chèques cadeaux pour deux entrées au cinéma ?**

- A. Oui
- B. Non

Question F2**Veuillez écrire votre adresse courriel (si oui)**

(Espace d'écriture)

À noter que les courriels ont été détruits lors de la pige qui a été choisie au hasard en utilisant le logiciel Excel.

Partie G — Commentaires**Question G1**

Avez-vous des commentaires à propos de ce questionnaire ou de cette recherche en cours ?

- A. Oui
- B. Non

Question G2

Veillez écrire vos commentaires ci-dessous
(Espace d'écriture, si « oui »)

ANNEXE C

APPROBATION DU COMITÉ DE PROGRAMME DU BACCALAURÉAT EN
ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Comité de programme BES

Extrait du compte rendu de la rencontre du 24 janvier 2018

Projet de recherche

La professeure France Dufour a contacté Julia Poyet pour lui demander si elle accepte que l'un de ses étudiants de cycles supérieurs puisse diffuser un questionnaire aux finissantes et finissants du BES. Julia Poyet présente cette demande dans le cadre de la rencontre de ce jour.

Les membres discutent d'une procédure qui pourrait permettre au comité de programme de faire cheminer ce type de proposition.

Résolution CP-BES-2018-01-24-04

Attendu la présentation du projet de recherche « Quels sont les connaissances et le sentiment d'efficacité personnelle des finissants en enseignement au secondaire face aux différentes manifestations de violence vécue et perçue en milieu scolaire ? » (certificat éthique validé) présenté en séance ;

Il est proposé par Patrice Potvin, appuyé par Mustapha Kebiche que le comité de programme :

Approuve ce projet ;

Autorise l'étudiant-chercheur à contacter les professeures, professeurs, chargées et chargés de cours dont les noms apparaissent sur la lettre de présentation du projet pour leur présenter le projet. Libre à chacun, chacune de refuser que son groupe y participe.

Adoptée à l'unanimité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allamand, N. et Chosalland, C. (2005). *Enseignants dans la tourmente : comment gérer les situations relationnelles stressantes*. Retz.
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator*, 34(1).
- Balleux, A., Castellan, J. et Sahuc, P. (2010). Quelques parcours typiques d'entrée en enseignement professionnel en France et au Québec : croisement de perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 43–61. <https://doi.org/10.7202/1017460ar>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecompte, trad. ; 2^e éd.). De Boeck.
- Bauman, S. et Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219–231. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>
- Beaulieu, J. (2005). *La violence à l'école secondaire* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Beaumont, C., Leclerc, D. et Frenette, É. (2018). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec : Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017* [Rapport]. Groupe de recherche SÉVEQ, Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence. https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/RAPPORT-FINAL-2013-2015-2017.pdf

- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, É. et Proulx, M.-È. (2014, juin). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec : Rapport du groupe de recherche SÉVEQ* [Rapport]. Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif. http://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/Rapport_Seveq-2014_19_sept_2014.pdf
- Bélanger, J. (2002). *La violence scolaire au secondaire : Une question de sexe ?* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Belloubet-Frier, N. et Rey, F. (2002). Violences sexuelles, violences sexistes. *VEI enjeux*, (128), 212–225.
- Benítez, J. L., García-Berbén, A. et Fernández-Cabezas, M. (2009). The impact of a course on bullying within the pre-service teacher training curriculum. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1), 191–208.
- Blaya, C. (2011). Cyberviolence et cyberharcèlement : approches sociologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53(1), 47–65. <https://doi.org/10.3917/nras.053.0047>
- Blaya, C. et Beaumont, C. (2007). *La formation initiale des enseignants et enseignantes en matière de gestion des comportements agressifs et/ou de violence à l'école : un tour d'horizon international* [Conférence]. Journée-conférence sur la violence à l'école, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. et Larivée, S. (1990). Capacité cognitive, sentiment d'auto-efficacité et autorégulation. *European Journal of Psychology of Education*, 5(3), article 355. <https://doi.org/10.1007/BF03172692>
- Bowen, F. et Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 32(1), 69–86. <https://doi.org/10.7202/1079116ar>
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S. et Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191–202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Carra, C. et Faggianelli, D. (2011). *Les violences à l'école*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.carra.2011.01>

- Cauchie, J.-F. et Corriveau, P. (2015). La cyberintimidation à l'épreuve du milieu scolaire québécois : regards d'intervenants sur l'irruption des nouvelles technologies à l'école. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 57(4), 503–527. <https://doi.org/10.3138/cjccj.2014.F05>
- Chappell, D. et Di Martino, V. (2000). *Violence at Work* (2^e éd.). International Labour Organization.
- Chen, J.-K. et Astor, R. A. (2008). Students' reports of violence against teachers in Taiwanese schools. *Journal of School Violence*, 8(1), 2–17. <http://dx.doi.org/10.1080/15388220802067680>
- Coslin, P. G. (2009). Les enseignants face aux élèves. *Dialogue*, 184(2), 33–45. <https://doi.org/10.3917/dia.184.0033>
- Craig, K., Bell, D. et Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 21–33. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/410>
- Damant, D., Dompierre, J., Jauvin, N., Brisson, L. et Hébert, D. (1997). *La violence en milieu de travail*. CRI-VIFF.
- Debarbieux, É. (1996). *La violence en milieu scolaire : perspectives comparatives portant sur 86 établissements* [Rapport de recherche]. IHESI.
- Debarbieux, É. (1999). *La violence en milieu scolaire : état des lieux* (vol. 1). ESF.
- Debarbieux, É. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Armand Colin.
- Debarbieux, É. (2016). *L'école face à la violence : décrire, expliquer, agir*. Armand Colin.
- Debarbieux, É., Blaya, C. et Vidal, D. (2003). Tackling violence in schools: a report from France. Dans P. K. Smith (dir.), *Violence in Schools: The Response in Europe* (p. 17–32). RoutledgeFalmer.
- Debarbieux, E., Moignard, B. et Hamchaoui, K. (2013). *Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels de second degré*. Ministère de l'Éducation nationale. <https://www.academia.edu/11742893/>
- Desbiens, J.-F., Spallanzani, C. et Borges, C. (dir.). (2013). *Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*. PUQ.

- Di Fabio, A., Majer, V. et Taralla, B. (2006). Corrélatifs de la Teacher Self-Efficacy : caractéristiques personnelles et attitude envers le travail. *Psychologie du travail et des organisations*, 12(4), 263–277.
<https://doi.org/10.1016/j.pto.2006.07.001>
- Doudin, P.-A. et Curchod-Ruedi, D. (2010). La compréhension des émotions comme facteur de protection de la violence à l'école. Dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (p. 127–145). PUQ.
- Duchesne, C. et Gagnon, N. (2014). Les sources du sentiment d'efficacité personnelle des conseillers pédagogiques en tant que formateurs d'adultes. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 202–227.
<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1507>
- Dufour, F. (2010). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
<http://hdl.handle.net/1866/3939>
- École nationale de police du Québec. (2012). *Le Modèle national de l'emploi de la force* [Document explicatif]. Centre de savoirs disciplinaires.
http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/COMMISSIONS_PERM_V2_FR/MEDIA/DOCUMENTS/DOC_MODELE-EXPLI_20180403.PDF
- Farber, K. (2010). *Why great teachers quit: and how we might stop the exodus*. Corwin.
- Forrester, L. (2014). *A quantitative study on verbal bullying* [Thèse de doctorat inédite]. Walden University.
- Fortin, L. (2003). Students' antisocial and aggressive behavior: Development and prediction. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 669–688.
<http://dx.doi.org/10.1108/09578230310504652>
- Galand, B., Hospel, V. et Baudoin, N. (2014). *Prévalence du harcèlement à l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles : Rapport d'enquête* [Rapport]. UCL.
<http://hdl.handle.net/2078.1/143893>
- Garbarino, J. W., Guttman, E. et Seeley, J. W. (1986). *The Psychologically Battered Child: Strategies of Identification, Assessment, and Intervention*. Jossey-Bass.

- Garcia, I. 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]. Corpus. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/21462>
- Gaudreau, N. (2011). *Comportements difficiles en classe : les effets d'une formation continue sur le sentiment d'efficacité des enseignants* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/22501>
- Graveline, M. (2003). *Teacher self-efficacy at managing a school crisis* [Thèse de doctorat inédite]. University of Hartford.
- Harwood, D. et Copfer, S. (2011). Teasing in schools: What teachers have to say. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences: Annual Review*, 6(3), 75–92.
- Hawkins, J. D., Herrenkohl, T. I., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F. Harachi, T. W. et Cothorn, L. (2000, avril). *Predictors of youth violence. US Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency prevention*. <https://www.ojp.gov/pdffiles1/ojjdp/179065.pdf>
- Hibell, B., Andersson, B., Ahlström, S., Balakireva, O., Bjarnason, T., Kokkevi, A. et Morgan, M. (2000). *The 1999 ESPAD report: Alcohol and other drug use among students 30 European countries*. Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs, Stockholm.
- Hicks, S. D. (2012). *Self-efficacy and classroom management: A correlation study regarding the factors that influence classroom management* [Thèse de doctorat, Liberty University]. Doctoral dissertations and projects. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/562>
- Hill, T. E. (2010). *The impact of school violence on teacher performance and attitudes* [Thèse de doctorat, Temple University]. https://scholarshare.temple.edu/bitstream/handle/20.500.12613/1437/Hill_temple_0225E_10349.pdf
- Huybregts, I., Vettenburg, N. et D'Aes, M. (2003). Violence in schools: Belgium. Dans P. K. Smith (dir.), *Violence in Schools: The Response in Europe* (p. 33–48). RoutledgeFalmer.
- Janosz, M., Pascal, S., Bouthillier, C., Bélanger, J. et Bowen, F. (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires et secondaires publiques québécoises : portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.

- Jeffrey, D. (2011). Souffrance des enseignants. *Les collectifs du CIRP*, 2, 28–43.
https://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/collectifs/5_DenisJeffrey.pdf
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Les Presses de l'Université Laval.
- Kahn, J. H., Jones, J. L. et Wieland, A. L. (2012). Preservice teachers' coping styles and their responses to bullying. *Psychology in the Schools*, 49(8), 784–793.
<https://doi.org/10.1002/pits.21632>
- Kandakai, T. L. et King, K. A. (2002). Preservice teachers' perceived confidence in teaching school violence prevention. *American Journal of Health Behavior*, 26(5), 342–353. <https://doi.org/10.5993/ajhb.26.5.3>
- Kauppi, T. et Pörhölä, M. (2012). Teachers bullied by students: Forms of bullying and perpetrator characteristics. *Violence and victims*, 27(3), 396–413.
<http://dx.doi.org/10.1891/0886-6708.27.3.396>
- Krug, E. G. (dir.), Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., Lozano, R. et OMS. (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé* [Rapport]. Organisation mondiale de la santé. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42495>
- Laurin, J. (2016). *Le « problème » de la cyberintimidation dans la presse écrite québécoise de 1998 à 2014 : une analyse de la rhétorique médiatique* [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. Recherche uO.
https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/34312/5/Laurin_Jessica_2016_th%C3%A8se.pdf
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, hors série*(5), 59–90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Lee, Y. Y. (2017). Préparation au métier des nouveaux enseignants et besoins en développement professionnel : Résultats de TALIS 2013. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (74), 125–137.
<https://doi.org/10.4000/ries.5833>
- Lindsay, J. et Clément, M. (1998). La violence psychologique : sa définition et sa représentation selon le sexe. *Recherches féministes*, 11(2), 139-160.
<https://doi.org/10.7202/058008ar>
- Martineau, S., Mukamurera, J. et Portelance, L. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?* Presses de l'Université du Québec.

- McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., Anderman, E. M., Reynolds, C. R., Jones, A. et Brown, V. (2014). Violence directed against teacher: Results from a national survey. *Psychology in the Schools*, 51(7), 753–766. <https://doi.org/10.1002/pits.21777>
- Mills, C. B. et Carwile, A. M. (2009). The good, the bad, and the borderline: Separating teasing from bullying. *Communication Education*, 58(2), 276–301. <https://doi.org/10.1080/03634520902783666>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009). *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble! Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formati on_jeunes/ViolenceEcole_f.pdf
- Moon, B., Morash, M., Jang, J. O. et Jeong, S. (2015). Violence against teachers in South Korea: Negative consequences and factors leading to emotional distress. *Violence and Victims*, 30(2), 279–292. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.vv-d-13-00184>
- Morin, S. (2013). *Les violences scolaires : les violences à l'école et les violences de l'école* [Mémoire de maîtrise, Université de Nantes, d'Angers et du Maine]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00935327/document>
- Mukamurera, J. (2004). *Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement* [Communication]. 7^e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, France, Lyon.
- Mukamurera, J. (2014). *Le développement professionnel et la persévérance en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. Dans D. J. Pepler et K. H. Rubin (dir.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (p. 411-448). Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (2012). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell.

- Olweus, D. et Limber, S. P. (1983). *Olweus bullying prevention program* [Programme d'intervention].
- Ozdemir, S. M. (2012). An investigation of violence against teachers in Turkey. *Journal of Instructional Psychology*, 39(1), 51–62.
- Pedraz-Delhaes, A. (2010). *Sondage sur le phénomène de la violence auprès des enseignants*. Fédération autonome de l'enseignement.
https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/06/violence_enseignants_rapport_201003.pdf
- Pendergast, D., Garvis, S. et Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46–57.
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6>
- Reeve, J. (2012). *Psychologie de la motivation et des émotions*. De Boeck.
- Robers, S., Zhang, A., Morgan, R. et Musu-Gillette, L. (2015, juillet). *Indicators of school crime and safety: 2014*. National center for education statistics.
<https://nces.ed.gov/pubs2015/2015072.pdf>
- Roché, S. (2000). La théorie de la « vitre cassée » en France : Incivilité et désordre public. *Revue française de science politique*, 50(3), 387–412.
<https://doi.org/10.3406/rfsp.2000.395480>
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219–240. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>
- Roy, É. M. (2011). *L'intervention en contexte de cyberintimidation : une analyse des pratiques actuelles des enseignants* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23117>
- Roy, É. M. et Beaumont, C. (2013). L'intervention en contexte de cyberintimidation : les pratiques des enseignants. *Enfance en difficulté*, 2, 85–109.
<https://doi.org/10.7202/1016248ar>
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (dir.). (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). ERPI.

- Sela-Shayovitz, R. (2009). Dealing with school violence: The effect of school violence prevention training on teachers' perceived self-efficacy in dealing with violent events. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1061–1066. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.010>
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Steffgen, G. et Recchia, S. (2011). Violence à l'école : Climat scolaire et agression envers les enseignants. *Formation et Profession : Bulletin du CRIFPE*, 18(1), 14–16.
- Swan, B. G., Wolf, K. J. et Cano, J. (2011). Changes in teacher self-efficacy from the student teaching experience through the third year of teaching. *Journal of Agricultural Education*, 52(2), 128–139. <https://doi.org/10.5032/jae.2011.02128>
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval.
- Tremblay, R. E. (2008). *Prévenir la violence dès la petite enfance*. Odile Jacob.
- Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. De Boeck.
- Verlaan, P. et Turmel, F. (2007). *L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas*. Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales.

- Vézina, M., Cloutier, E., Stock, S., Lippel, K., Fortin, É., Delisle, A., St-Vincent, M., Funes, A., Duguay, P., Vézina, S. et Prud'homme, P. (2011). *Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi, et de santé et de sécurité du travail (EQCOTESST)* (Rapport n° R-691).
<http://www.irsst.qc.ca/media/documents/pubirsst/r-691.pdf>
- Villeneuve, S. (2016, 9–13 mai). *Cyberintimidation envers les enseignants du Québec* [Communication]. 84e Congrès ACFAS, UQAM.
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (dir.). (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome 2 : Les Problèmes Externalisés*. PUQ.
- Wilson, C. M., Douglas, K. S. et Lyon, D. R. (2011). Violence against teachers: Prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12), 2353–2371. <https://doi.org/10.1177/0886260510383027>
- Woods, P. et Carlyle, D. (2002). Teacher identities under stress: The emotions of separation and renewal. *International Studies in Sociology of Education*, 12(2), 169–190. <https://doi.org/10.1080/09620210200200089>
- Ybarra, M. L., Boyd, D., Korchmaros, J. D. et Oppenheim, J. K. (2012). Defining and measuring cyberbullying within the larger context of bullying victimization. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), 53–58.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.12.031>
- Zawieja, P. et Guarnieri, F. (dir.). (2013). *Épuisement professionnel : approches innovantes et pluridisciplinaires*. Armand Colin.