

Écoles sécuritaires et bienveillantes. La résilience éducationnelle pour générer des conditions de succès

Comment peut-on développer concrètement à l'école les pratiques qui favorisent la résilience des élèves ? Comment peut-on rendre les écoles résilientes ? C'est-à-dire d'un point de vue systémique, de maintenir des niveaux de réussite satisfaisants malgré certains défis ou vulnérabilités, et individuellement, de permettre à des élèves aux prises avec des difficultés de continuer de grandir et d'évoluer. Dans ce contexte, l'école a un rôle de prévention important à jouer et doit devenir en quelque sorte un tuteur de résilience pour les jeunes à risque.

<<Il faut envelopper un enfant de la vie quotidienne car le climat affectif et de sécurité augmentent la production de sérotonine et de dopamine qui ont des effets sur le développement physique, psychique et sur l'apprentissage. L'enfant a besoin de protection et de figures d'attachement sécurisantes pour assurer son développement et pour découvrir le monde des choses. Le contraire est un tapis roulant vers la dépression>>. Cyrulnik, Montréal, 26 février 2008

Écoles sécuritaires et bienveillantes. La résilience éducative pour générer des conditions de succès

Se donner les moyens de changer des vies.

Une collaboration des divers intervenants permet de mettre en place des conditions qui favorise la résilience des élèves et qui permet de parler d'écoles résilientes. En adoptant le concept de résilience éducative il serait possible de modifier de façon positive la vision parfois négative des milieux à risque pour ainsi générer des conditions de succès.

L'intervention basée sur le concept de la résilience est employé dans différents domaines. Son utilisation dans le domaine de l'éducation a souvent comme objectifs d'améliorer le rendement scolaire, de prévenir des difficultés d'adaptation, le décrochage et la violence en général. Il est de plus en question de son utilisation dans les cas où il est nécessaire d'appuyer ou d'améliorer l'adaptation et le soutien pour les élèves qui vivent des défis ou des difficultés.

Des écoles résilientes ?

...

Bartelt (1994) de même que Pianta et Walsh (1998) voient un piège pour l'éducation que de tomber dans une explication unifactorielle de la résilience qui repose sur l'individu, sans impliquer les systèmes multiples qui agissent de concert avec les variables personnelles. Selon eux, les facteurs de protection ne peuvent être isolés des contextes où on les observe et, en conséquence, ils recommandent aux éducateurs de situer la résilience non pas dans les individus, mais dans l'interaction entre les systèmes. Wang, Haertel et Walberg (1994) proposent aussi une vision systémique de la résilience éducative en rassemblant en guise de définition trois corpus de recherches : celle sur les élèves résilients, celle sur les écoles et les pratiques pédagogiques efficaces et, enfin, celle sur la collaboration famille-communauté.

Les principaux facteurs qui affectent l'efficacité de l'école



Chaque école peut générer ou du moins, est affectée par des facteurs de risque qui peuvent avoir des effets néfastes sur l'apprentissage et sur le développement des élèves. Les facteurs de risque sont définis (Garmezy, 1985) comme des facteurs qui par leur présence peuvent accroître la possibilité qu'un enfant ait des difficultés d'adaptation et d'apprentissage si on le compare à un enfant de la population générale qui n'est soumis à ces mêmes facteurs. À l'opposé, les facteurs de protection (Garmezy 1985), sont des caractéristiques des individus et de l'environnement susceptibles de contrer ou de limiter les effets des facteurs de risque.

Dans le cadre d'un milieu scolaire, les facteurs de risque et les facteurs de protection peuvent être reliés soit à un élève, soit à l'école, ou encore aux interactions entre les deux.

Il existe également plusieurs formes de résilience : une résilience sociale, une résilience affective et dans le cas qui nous intéresse, une résilience scolaire (Fortin et Bigras, 2000). Concept relativement nouveau en éducation, la résilience est un terme qui se rattache de plus en plus aux élèves à risque, en difficultés d'adaptation ou encore provenant de milieu défavorisés. Des termes maintenant de plus en plus utilisés lorsqu'il s'agit de développer des interventions qui ont comme objectifs d'appuyer ces élèves ou encore l'ensemble d'une école dans son entier. Résilience scolaire et de la résilience des éducateurs dans la communauté scolaire, ou de la résilience éducationnelle (Gordon et Wang, 1994).

Colette Jourdan-Ionescu, de l'Université du Québec à Trois-Rivières présente dans un article publiée dans la Revue Québécoise de Psychologie en 2001, <<Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience>>, un modèle d'intervention qui serait peut-être bien adapté à ce genre de problème où l'intervention préventive est développée en partenariat. La construction de l'intervention prend d'abord en compte les besoins exprimés par les personnes pour lesquelles l'intervention est bâtie. En partant des besoins de l'individu et de sa famille, il est clair que l'intervention a plus de chances d'être efficace. Nous pourrions en tenir compte lorsque nous en viendrons à développer des modèles d'intervention appropriés et adaptés aux facteurs de risque particuliers à chaque école.

Selon l'approche clinique, il est nécessaire lors d'une crise de combler les manques et les besoins plus urgents par des facteurs de protection. Dans le milieu scolaire les interventions doivent se faire au niveau du soutien social car idéalement à l'école il faut avoir la capacité de mettre en place un climat qui est favorable à l'apprentissage. Les élèves plus vulnérables doivent peut-être se sentir aimés, estimés, valorisés et avoir un sens d'appartenance à un réseau d'amis et ce, peut-être encore plus que les autres. En observant les taux de décrochage scolaire, il est aujourd'hui important d'adopter une attitude positive et d'envisager une

nouvelle perspective de l'école qui serait axée sur une vision préventive. Tout comme le secteur privé et le monde compétitif des entreprises, l'éducation peut gagner à s'orienter vers les forces des individus et des systèmes, plutôt que s'entêter à affronter sans cesse des difficultés qui nous semblent trop souvent incontournables.

Sarafino (1994), distingue cinq différents types de soutien social : le soutien affectif qui peut se transposer par la présence d'un adulte empathique à l'école, le soutien de considération qui donne un sentiment de compétence, le soutien instrumental qui permet une assistance directe aux jeunes à risque ou plus vulnérables, le soutien au plan de l'information qui donne oriente et conseille et finalement le soutien de réseau qui procure un sentiment d'appartenance.

Il existe une certaine contradiction entre le fait que par définition, les élèves résilients n'accumulent pas de retard scolaire, maintiennent de bons résultats, que les enseignants résilients se considèrent satisfaits de leur travail en continuant à se développer professionnellement et le fait que la résilience est conçue comme une adaptation à certaines conditions scolaires, sociales ou émotives, c'est-à-dire dans le lieu même où les individus résilients montrent les plus grandes vulnérabilités (Luthar, 1993). Cette vulnérabilité implique que les individus sont considérés ainsi par le fait qu'ils soient exposés à des facteurs de risque car la résilience est justement reliée au risque, puisqu'elle existe qu'en fonction de lui. Ce risque se traduit généralement en éducation par des indices de réussite et persévérance plus faibles des jeunes issus des milieux où la pauvreté est concentrée (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1998).

À l'école le stress vécu par les jeunes vulnérables est lié à la peur de ne pas réussir et de doutes sur leurs moyens et leurs capacités de vivre des succès et des expériences positives à l'école. Pour élaborer des plans d'interventions efficaces qui peuvent mener à la résilience des élèves, il est nécessaire en premier lieu d'évaluer les facteurs de risque dans lequel est placée une école. En examinant et en évaluant différents indices tels que le niveau et milieu socioéconomique, le climat scolaire, le stress des élèves et du personnel enseignants il sera plus facile d'adopter des interventions appropriées pour l'ensemble de l'école. La résilience en milieu scolaire implique l'école dans son ensemble et se

Interaction entre les principaux facteurs qui affectent l'efficacité de l'école



Chacun de ces facteurs peut contribuer à constituer des facteurs de risque ou des facteurs de protection à partir de leurs interactions et avoir donc des effets négatifs et des effets positifs sur les performances et l'efficacité de l'école. Tout comme les individus, ces facteurs peuvent se modifier dans le temps si les facteurs internes ou externes évoluent positivement ou négativement. Les facteurs internes peuvent être également influencés par les facteurs externes.

D'un point de vue systémique, ce sont les interactions entre ces variables qui peuvent créer des facteurs de protection permettant à l'école d'être résiliente, où, à l'inverse des facteurs de risque conduisant la même école à l'échec et l'inefficacité. Une école résiliente c'est une école qui même si elle est confrontée à des conditions difficiles, réussit à maintenir des taux de réussite satisfaisants.

Approche holistique et approche globale



Il est évident qu'il faut une action concertée de la collectivité et qu'il faut faire intervenir un certain nombre de partenaires de différents secteurs qui ne se limite pas seulement à l'école mais sont intimement liés à elle. Une intervention basée sur une vision holistique doit privilégier une approche globale pour tenir compte de toutes les dimensions humaines des élèves, c'est-à-dire, les dimensions physique, mentale, émotionnelle, familiale, sociale, culturelle et même spirituelle.

Un éventail d'activités axées sur la prévention et l'éducation, rôle premier de l'école doit être ciblées. Parmi ces activités il y a celles qui favorisent le développement du leadership, le développement social en général et celles qui visent expressément à aider les élèves à risque.

Par exemple, le fait d'avoir une bonne relation avec un enseignant ou un adulte empathique et associé à l'école et le fait de participer à des activités parascolaires, peuvent être des facteurs de protection (Rae-Grant, Thomas, Offord et Boyle, 1988). Il semble également que la présence d'un enseignant compréhensif et disponible améliore les chances que le jeune développe des habiletés à relever des défis (Garnezy, 1985).

Enfin, il semble qu'un bon ajustement entre les caractéristiques personnelles du jeune et des services éducatifs adaptés à ses besoins favorise un bon climat de classe et l'intégration du jeune à l'école (Fortin et Picard, 1999).

Dans ce cas-ci, en diminuant les facteurs de risque ou en cherchant à les neutraliser en exploitant les facteurs de protection, l'école doit en tant que composante très importante dans la constellation affective d'un élève, devenir un tuteur de résilience, c'est-à-dire de transformer des blessures en forces et de permettre de mettre en place de façon systémique, un climat d'apprentissage qui permet aux élèves qui connaissent des difficultés de les surmonter et de les dépasser. Des initiatives liées à une approche holistique peuvent permettre à des élèves de transformer des blessures ou des faiblesses en des forces inébranlables.

réfère à la résilience d'une équipe composée des enseignants, des membres de la direction, des autres employés tout comme à celle des élèves.

<<Bartelt (1994) de même que Pianta et Walsh (1998) voient un piège pour l'éducation que de tomber dans une explication unifactorielle de la résilience qui repose sur l'individu, sans impliquer les systèmes multiples qui agissent de concert avec les variables personnelles. Selon eux, les facteurs de protection ne peuvent être isolés des contextes où on les observe et, en conséquence, ils recommandent aux éducateurs de situer la résilience non pas dans les individus, mais dans l'interaction entre les systèmes. Wang, Haertel et Walberg (1994) proposent aussi une vision systémique de la résilience éducationnelle en rassemblant en guise de définition trois corpus de recherches : celle sur les élèves résilients, celle sur les écoles et les pratiques pédagogiques efficaces et, enfin, celle sur la collaboration famille-communauté. >>¹

Moyens structurels

Outre les questions mentionnées ci-haut, il est nécessaire de pouvoir compter sur des moyens concrets et structurels. Une organisation efficace des divers services offerts aux écoles afin de pour pouvoir maximiser l'impact des ressources et des ressources humaines serait souhaitable. Cultiver des liens d'interdépendance afin de créer des lieux d'apprentissage et de travail efficaces pour ainsi éviter des dédoublements de services et

¹ Théoret Manon, La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation, Revue des sciences de l'éducation, vol. 31, n° 3, 2005, p. 633-658.

permettre à tous et chacun de mettre à profits diverses expertises et d'accroître l'autonomie et la capacité des écoles.

À titre d'exemple des plans de transition entre les différents paliers (élémentaire, intermédiaire et secondaire) et divers suivis de la part d'équipes multidisciplinaires sont essentiels pour des élèves qui vivent des difficultés. Les actions des divers intervenants comme les enseignants et les parents doivent être coordonnés dans des mécanismes de soutien efficaces qui puissent répondre aux besoins réels des élèves. Les informations fournies par le processus de dépistage précoce doit permettre aux divers intervenants de prendre conscience plus rapidement des besoins des élèves en difficultés et de palier rapidement à certaines difficultés et également d'instaurer des programmes correctifs et curatifs menant à des traitements spécifiques aux besoins de l'élève.

Ce processus doit également permettre aux enseignants de connaître les points forts, les styles d'apprentissages des élèves pour les amplifier et utiliser des approches qui puissent permettre aux élèves de mieux réussir. La réussite scolaire à un lien direct avec l'estime de soi (Samson, A. 2006). Dans cette perspective, des modèles tels que proposés par celui de (Masten, 1994) qui sont destinés aux enfants maltraités. Ce modèle suppose que des influences positives peuvent intervenir pour modérer l'impact du risque. La conclusion met l'accent sur la promotion du bien-être de ces jeunes plutôt que sur la prévention de la psychopathologie

D'un point de vue systémique, la responsabilisation et l'engagement du personnel enseignant a un avantage lorsqu'il s'agit d'appuyer des élèves en difficulté en utilisant une approche qui favorise la prévention primaire surtout pour les écoles de milieu à risque. (Meyers et Meyers, 2003).

Une collaboration des divers intervenants permet de mettre en place des conditions qui favorise la résilience des élèves et qui permet de parler d'écoles résilientes. En adoptant le concept de résilience éducationnelle il serait possible de modifier de façon positive la vision parfois négative des milieux à risque pour ainsi générer des conditions de succès.

<<C'est-à-dire de milieux scolaires qui malgré des conditions socio-éducatives difficiles, indiquent un développement optimal des acteurs dans un effet transactionnel qui implique l'équipe-école et les élèves. En effet, si l'on conçoit que les difficultés vécues par les élèves affectent les adultes qui les éduquent, parallèlement, les difficultés professionnelles d'enseignants harassés, dépassés, démunis ne sont pas sans conséquence sur le devenir scolaire des élèves (Montfroy, 2002)>>.²

² Jourdan-Ionescu, Colette. Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience, Revue québécoise de psychologie, 2001

Un autre aspect intéressant à explorer est toute la question de l'éducation à la citoyenneté, au civisme et du développement du caractère mis en place dans les écoles ontariennes qui pourraient probablement faire partie des facteurs de protection en mettant l'accent sur l'apprentissage de valeurs et de croyances liées à l'estime de soi, au respect de soi-même et de l'autre. À titre d'exemple, les groupes autochtones de l'Ontario demandent une certaine flexibilité dans les curriculums d'enseignement pour y faire un peu de place à la participation et à des activités de transmission de la culture traditionnelle à l'école. Il y a également toute la question sur la nouvelle politique d'équité et d'inclusion qui pourrait permettre à certains groupes de trouver une place et de se faire entendre dans le milieu scolaire. Ceci pourrait peut-être permettre à certains groupes plus vulnérables de s'approprier le concept de résilience en agissant eux-mêmes sur certains facteurs de protection ce qui pourrait peut-être faciliter l'adaptation face à l'environnement scolaire qui est en période de changement.

Bien-être et sécurité dans les écoles

Les principaux facteurs qui affectent l'efficacité de l'école

Selon Fortin et Strayer (2000), l'identification des facteurs de risque et de protection semble la première étape pour bien saisir la complexité de l'adaptation sociale.

Chaque école peut générer ou du moins, est affectée par des facteurs de risque qui peuvent avoir des effets néfastes sur l'apprentissage et sur le développement des élèves. Les facteurs de risque sont définis (Garmezy, 1985) comme des facteurs qui par leur présence peuvent accroître la possibilité qu'un enfant ait des difficultés d'adaptation et d'apprentissage si on le compare à un enfant de la population générale qui n'est soumis à ces mêmes facteurs. À l'opposé, les facteurs de protection (Garmezy, 1985), sont des caractéristiques des individus et de l'environnement susceptibles de contrer ou de limiter les effets des facteurs de risque. Dans le cadre d'un milieu scolaire, les facteurs de risque et les facteurs de protection peuvent être reliés soit à un élève, soit à l'école, ou encore aux interactions entre les deux.

Le problème des gangs de rues



Les gangs de rues gravitent et recrutent parmi des enfants qui montrent déjà un, ou plusieurs signes de vulnérabilité. L'école a le pouvoir d'agir et de jouer un rôle de tuteur de résilience dans la constellation affective de ces enfants. Il est impossible de pouvoir en dire autant des gangs de rues. Bien qu'à prime abord, les gangs peuvent répondre à des besoins forts importants pour des enfants et des jeunes à risque qui cherchent une façon de trouver une réponse à des besoins primaires tels que l'appartenance et de besoins liés à la sécurité, les gangs au contraire, ne permettent pas à des enfants de continuer à évoluer, de grandir et de surpasser ou de surmonter véritablement des défis.

En ce qui a trait aux gangs de rues, les interventions qui obtiennent les meilleurs effets ont lieu auprès des enfants qui fréquentent l'école élémentaire. Si nous acceptons l'idée que l'entrée dans un gang de rue est un processus graduel. En termes de choix de société, le dépistage des enfants à risque et la prévention devraient être des objectifs importants partagés par le milieu scolaire et les différentes communautés et ceci dans le but de prévenir le développement de problèmes plus sévères à l'adolescence. Nous croyons que pour être efficaces auprès de jeunes qui présentent des problèmes d'adaptation et qui pourraient être mêlé à des gangs de rues, les interventions doivent avoir une base communautaire susceptible de favoriser le changement du jeune ciblé et tout ce qui l'entoure soit sa famille, ses groupes de pairs, son école et son quartier.

Chaque école peut générer des facteurs de risque mais aussi des facteurs de protection, ce sont plutôt les interactions entre ces deux facteurs qui peuvent conduire un élève à une situation d'échec ou au contraire à être résilient. Ce qui complique les choses c'est que la plupart des facteurs de risque sont fortement corrélés, ce qui empêche parfois de connaître l'impact et le rôle spécifique de chacun. Même si certaines combinaisons de facteurs semblent plus problématiques que d'autres, il est fort possible qu'en combinaison, ils n'affectent pas tous les jeunes de la même manière.

La sécurité des écoles doit s'intégrer à d'autres domaines plus vastes qui sont davantage liés aux objectifs premiers des écoles, c'est-à-dire la réussite des élèves et l'amélioration du rendement de ces derniers.

Facteurs externes

Il y a deux catégories de facteurs affectant l'efficacité de l'école. Premièrement, il y a les facteurs externes à l'école, c'est-à-dire des facteurs qui ne sont pas générés par l'école elle-même mais qui ont des impacts positifs ou négatifs sur cette dernière. Parmi ces facteurs nous retrouvons le milieu sociodémographique, l'environnement sociodémographique, les politiques, les lois et les orientations de l'État et des organismes gestionnaires du système scolaire, soit les commissions et les conseils scolaires.

Facteurs internes

En deuxième lieu, nous retrouvons les facteurs internes à l'école, c'est-à-dire, les facteurs qui sont générés par l'école elle-même. Dans cette catégorie, nous

retrouvons les facteurs physiques, les facteurs structurels et organisationnels, les facteurs humains (enseignants, intervenants, directions d'école et personnel de soutien) et finalement les facteurs liés à l'implication parentale.

Interaction entre les facteurs de risque et de protection.

Selon le fait que ces facteurs ont des impacts positifs ou négatifs sur le développement et sur la réussite des élèves, ces facteurs deviennent des facteurs de risque ou de protection. Ces mêmes facteurs peuvent également interagir en même temps. D'autres recherches comme celle de Sanders et Rivers (1998) par exemple, insistent sur le fait que des facteurs de protections internes à l'école peuvent contrer ou limiter les effets des facteurs de risque externes.

Chacun de ces facteurs peut contribuer à constituer des facteurs de risque ou des facteurs de protection à partir de leurs interactions et avoir donc des effets négatifs et des effets positifs sur les performances et l'efficacité de l'école. Tout comme les individus, ces facteurs peuvent se modifier dans le temps si les facteurs internes ou externes évoluent positivement ou négativement. Les facteurs internes peuvent être également influencés par les facteurs externes. D'un point de vue systémique, ce sont les interactions entre ces variables qui peuvent créer des facteurs de protection permettant à l'école d'être résiliente, où, à l'inverse des facteurs de risque conduisant la même école à l'échec et l'inefficacité. Une école résiliente c'est une école qui même si elle est confrontée à des conditions difficiles, réussit à maintenir des taux de réussite satisfaisants.

À prime abord les milieux socioéconomiques mieux nantis peuvent sembler moins vulnérables aux facteurs de risque que les milieux socioéconomiques moins favorisés mais il n'en demeure pas moins que plusieurs enfants en apparence favorisés peuvent également avoir des parcours scolaires chaotiques

Stratégies de mise en œuvre

Cueillette de données et imputabilité

Des observations sur le terrain sont nécessaires afin d'identifier des facteurs de protection et des facteurs de risque spécifique à chacune des écoles. Il est possible de pouvoir utiliser plusieurs données qui nous permettront d'établir un profil des besoins spécifiques à chacune des écoles. Certaines ou l'ensemble des données suivantes pourraient être utilisées. Assiduité, suspensions, rapports de suspension et renvoi, rapport des ERVM (évaluation du risque violence et de la menace), nombre d'incidents violents (en liens avec la loi 157, avec la loi 168 et avec la loi 13) et GISC (gestion du stress suite à un incident critique, bulletin scolaire, sondages sur le climat scolaire des

écoles, rapports de discipline progressive, rapports et compilation des données en travail social, données de l'OQRE, dotation, expérience du personnel enseignant, du personnel administratif et du personnel de soutien, profil des élèves en difficulté d'apprentissage, critères ALF/PANA, etc.

En second lieu, il est important de pouvoir déterminer quelles données seront utilisées dans l'élaboration des profils des écoles qui nous permettront de déterminer les besoins spécifiques de chacune des écoles en matière de formation et de perfectionnement continu. L'objectif de ces formations est de pouvoir trouver une façon de neutraliser des facteurs de risque, du moins les plus importants et amplifiant des facteurs de protection déjà sur le terrain ou encore en les créant si c'est nécessaire. Ce travail doit être fait par l'entremise des équipes de travail dans chacune des écoles. Ces équipes doivent être formées de la direction de l'école, de membres du personnel enseignant, de membres du personnel de soutien, d'élèves membres du conseil des élèves, de parents membres du conseil d'école.

Suite aux observations et à l'utilisation de données spécifiques énumérées plus haut, des modules de formation, des plans d'actions et d'interventions pourraient ensuite être élaborés en collaboration avec divers intervenants (internes et externes) en fonction des besoins particuliers et spécifiques de chacune des écoles. Cette étape doit permettre à l'ensemble des individus et des équipes de travail de réfléchir sur ces défis selon différentes optiques et avenues en vue de leur donner un sens.

Cette démarche doit également permettre aux individus et aux équipes de travail dans les écoles de conceptualiser et d'élaborer des modules de formation, des plans d'action et d'interventions qui pourront se généraliser et se prêter à plusieurs situations mais qui devront certainement répondre aux besoins spécifiques de l'école. Les services éducatifs, en incluant ses diverses composantes, ou volets, doit pouvoir appuyer les écoles en fonction de leurs objectifs spécifiques. Diverses approches sont proposées : Soutien au comportement positif (SCP), Résolution conjointe des problèmes (RCP), Les racines de l'empathie,

Cultiver l'interdépendance



Ce travail doit être fait par l'entremise des équipes de travail dans chacune des écoles. Ces équipes doivent être formées de la direction de l'école, de membres du personnel enseignant, de membres du personnel de soutien, d'élèves membres du conseil des élèves, de parents membres du conseil d'école.

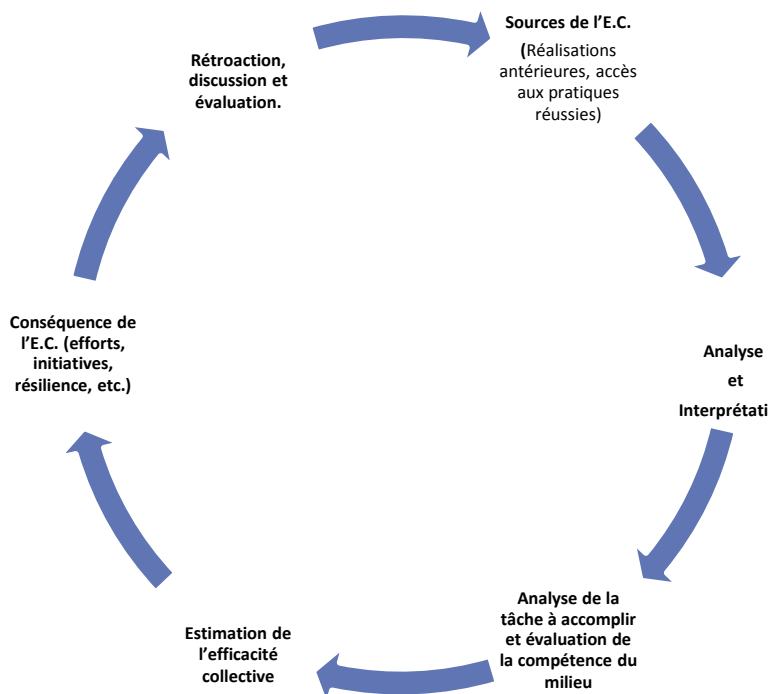
Cette démarche doit également permettre aux individus et aux équipes de travail dans les écoles de conceptualiser et d'élaborer des modules de formation, des plans d'action et d'interventions qui pourront se généraliser et se prêter à plusieurs situations mais qui devront certainement répondre aux besoins spécifiques de l'école.

Les services éducatifs, en incluant ses diverses composantes, ou volets, doit pouvoir appuyer les écoles en fonction de leurs objectifs spécifiques.

l'approche Neufeld, la discipline éducative (progressive), la discipline coopérative (modèle de L. Albert), le développement du caractère, des modèles d'intervention de prévention de l'intimidation, des modèles d'intervention et de prévention du suicide, des programmes en liens avec la promotion de modes de vies sains, la prévention des toxicomanies et autres initiatives liées à la santé mentale des élèves, le modèle de Sarafino en matière de formation à la résilience, certaines parties proposées dans les ouvrages de Terrisse et Blondin, etc.

Pour le moment, il reste à voir comment les approches et programmes suivants pourront être intégrés à des plans de mise en œuvre : SCP (Soutien au comportement positif, CPS- RCP (Résolution conjointe des problèmes, Justice réparatrice, discipline progressive-éducative, Apprentissage parallèle dirigé, prévention et intervention au niveau de la toxicomanie, mise en place des exigences liées à la loi 13 en Ontario en matière d'intervention et de prévention de l'intimidation, littératie en santé mentale.

Le modèle d'efficacité collective de Goddard (2002)



L'efficacité collective

...

La définition de l'efficacité collective est comparable à celle de l'efficacité individuelle qui est employé pour expliquer la motivation et la réussite d'un élève dans son apprentissage. Le sentiment d'efficacité collective est un attribut qui émerge d'un groupe d'individus à partir de la dynamique qui existe entre ses membres (Bandura 1997). Il s'agit donc d'une question de perception de la capacité de performance qui est partagée entre les membres d'un même groupe. Dans un contexte scolaire, il est normal de croire que cette perception aura un effet positif chez les élèves et aura des répercussions positives sur les résultats de ces derniers. Les écoles résilientes sont des écoles qui ont pu relever des défis et s'appliquant à cette tâche par des efforts constants, ce qui a moyen terme a l'effet de développer un sentiment d'efficacité collective (Hubert, 1996).

Vivre des succès sur le plan académique

D'un point de vue pédagogique, les services éducatifs peuvent également travailler à appuyer les écoles de diverses façons. La mise en œuvre de <<Faire croître le succès>> aurait justement beaucoup d'impact dans l'ensemble des écoles et surtout auprès des élèves à risque de connaître des difficultés sur le plan académique. En plus des initiatives liées à l'évaluation au service de l'apprentissage, toute la question de la récupération de crédits ou de sauvegarde de crédits (récupération de crédits proactive) doit être en place et valorisée dans l'ensemble des écoles secondaires.

L'efficacité pédagogique

L'efficacité pédagogique d'un enseignant s'adresse habituellement à l'ensemble du groupe classe et a un impact variable d'un point de vue individuel. Dans le meilleur des cas, un enseignant efficace arrive peut-être à réduire l'influence négative du milieu de façon temporaire (famille, quartier, amis de classe). Pour y arriver l'enseignant doit soutenir les élèves qui vivent des difficultés d'adaptation d'une pédagogie différenciée et également d'une prise en charge vraiment empathique de ces élèves.

<< Si la réussite et l'échec paradoxaux nous interrogent sur les limites des investigations probabilistes, il semble bien que le cadre scolaire soit un peu trop étroit pour comprendre la complexité de la résilience. La remédiation n'est pas que pédagogique, elle va au-delà de l'amélioration des performances scolaires, puisque les sujets résilients parlent d'une transformation du sens accordé à leur vie. >>

³

L'école est un endroit qui permet à l'élève de trouver des réponses à des questions qu'il se pose sur lui-même et sur son environnement. L'école c'est aussi un endroit où un élève peut sombrer et trouver une confirmation des images négatives qu'il a l'égard de lui-même. Un enseignant qui a la capacité de devenir un tuteur de résilience pour un élève à risque doit donc avoir une empathie qui va au-delà de la pédagogie.

<< Pour la plupart des enfants issus de classes moyennes ou aisées, la compétence pédagogique de l'enseignant,

Efficacité pédagogique

•••

Si la réussite et l'échec paradoxaux nous interrogent sur les limites des investigations probabilistes, il semble bien que le cadre scolaire soit un peu trop étroit pour comprendre la complexité de la résilience.

La remédiation n'est pas que pédagogique, elle va au-delà de l'amélioration des performances scolaires, puisque les sujets résilients parlent d'une transformation du sens accordé à leur vie.

³ Cyrulnik, Pourtois, 2007, page 43



pourvu qu'elle reste acceptable, n'a qu'un effet limité, pour autant que le climat de classe ne soit pas trop perturbateur ; mais en revanche comme le souligne Gérard Chauveau, ce sont les enfants de milieu populaire qui sont plus sensibles à la variabilité de l'efficacité pédagogique du maître>>. ⁴

Des recherches comme celles de Sanders et Rivers (1996 et 2000) et de Sanders et Horn (1998) montrent que les enseignants performants ou encore des stratégies pédagogiques efficaces peuvent être considérées comme des valeurs ajoutées et contribuer considérablement à la réussite scolaire des élèves à risque. Plusieurs autres recherches issues du courant de l'efficacité de l'école (*school effectiveness*) et d'autres portants sur des interventions pédagogiques efficaces et la réussite scolaire en milieu défavorisé (Gauthier et al. (2004), Izumi, Coburn et Cox (2002), etc.) vont dans le même sens.

Pratique réflexive, expérimentation active et mise en œuvre

Cette mise en œuvre pourrait permettre d'évaluer de façon globale l'approche proposée pour les différents milieux scolaires. Cette mise en œuvre doit s'instaurer dans un plan qui touchera à l'ensemble de l'école et non à quelques individus. Nous pourrions par exemple, dans cette démarche, proposer aux écoles, des modules de formation et un modèle d'intervention spécifique échelonné sur une période de trois ans accompagné d'objectifs et de résultats bien précis, d'indicateurs de réussite, des obligations redditionnelles, une copie d'un modèle logique proposé pour chacun des plans d'intervention ainsi que les plans de suivis et d'évaluation.

Cette partie de la démarche provoquera certainement dans chacune des écoles, une remise en question à l'égard des hypothèses départ et à remettre en question des parties, ou encore l'intégralité des plans d'actions. Cette évaluation doit permettre aux équipes de repartir dans une autre voie en utilisant le savoir acquis par cette expérience.

Pratique réflexive en lien avec les plans d'amélioration des écoles



Inspirée par le modèle proposé par Kolb (1984), cette étape doit permettre aux équipes de travail d'expérimenter activement et de vérifier des hypothèses qui sont reprises dans un processus séquentiel qui pourrait ressembler à un mouvement en spirale.

Cette partie de la démarche provoquera certainement dans chacune des écoles, une remise en question à l'égard des hypothèses départ et à remettre en question des parties, ou encore l'intégralité des plans d'actions. Cette évaluation doit permettre aux équipes de repartir dans une autre voie en utilisant le savoir acquis par cette expérience.

⁴ Chauveau, 1989, page 43



Besoins particuliers et les problèmes d'inadaptation scolaire

Climat scolaire et troubles du comportement



Selon Reeves (1993) et Marzano (2003), le climat de classe et les interactions entre l'enseignant et l'élève ont, un effet sur la réussite scolaire et sur l'engagement du jeune dans ses activités sociales et scolaires. Selon d'autres études telles que (Johnson et Cohen 1990), le climat de l'école pourrait contribuer à augmenter les déficits de l'attention, les troubles oppositionnels et les troubles du comportement des élèves.

De plus, certains conflits au sein de l'école favoriseraient chez les élèves l'expression de comportements antisociaux. Comme le montrent ces études, l'école peut elle aussi être un facteur de risque et contribuer au développement des troubles du comportement.

Les problèmes d'inadaptation scolaire peuvent être causés par plusieurs facteurs et prendre différentes formes. Certains jeunes peuvent vivre plusieurs de ces difficultés en même temps, ce qui rend leur passage à l'école encore plus difficile. Parmi une multitude de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage rencontrées en milieu scolaire il y a certainement des difficultés qui rendent les jeunes encore plus à risque. Les difficultés interpersonnelles et intra personnelles, les troubles de comportement, les problèmes de toxicomanie, des problèmes de délinquance, les troubles de santé mentale, la détresse émotionnelle, l'anxiété et l'évitement scolaire, la violence et l'intimidation, les difficultés d'apprentissage, des handicaps physiques, l'autisme, le syndrome d'asperger et diverses anomalies peuvent provoquer une accumulation de conditions négatives ou défavorables qui ont même comme effet de perpétuer les difficultés d'adaptation dans l'après vie scolaire.

Des études telles que Kokko et Pulkkinen (2000) avancent que le dysfonctionnement scolaire joue un rôle important dans les problèmes liés à l'inadaptation sociale. L'étude de Lanctôt (2005), qui s'intéresse aux jeunes à risque qui vivent des problèmes avec la justice et la criminalité, tente de vérifier si l'adaptation scolaire des jeunes judiciairisés est associée à leurs difficultés d'adaptation personnelle et sociale au début de l'âge adulte. Les résultats indiquent que les problèmes d'inadaptation scolaires sont accompagnés d'attitudes et de comportements déviants chez les garçons tandis que les filles ont plus tendances à vivre des difficultés intériorisées qui s'ajoutent aux difficultés scolaires.

Les comportements problématiques

L'élève qui présente un trouble de comportement est un élève qui a un comportement agressif, destructeur et est très souvent de nature antisociale. L'élève présente ces comportements inappropriés avec une intensité et une fréquence élevée de façon persistante dans différents contextes. Ces comportements doivent avoir été observés en milieu scolaire et se répéter malgré les mesures d'aides proposées. Les troubles peuvent être externalisés ou internalisés et être accompagnés de d'autres troubles connexes. Selon des données du Ministère de l'Éducation de 1999, la proportion des élèves ayant des troubles du comportement serait de 2,40 % (Leblanc 2007).



Pour Fortin et Noël (1993), plusieurs élèves aux prises avec des troubles du comportement au primaire sont majoritairement très inattentifs en classe. Beaucoup développent des comportements sont souvent incompatibles avec l'apprentissage scolaire et contribuent à dégrader l'atmosphère de la classe. La majorité des élèves qui manifestent des troubles du comportement éprouvent aussi des difficultés d'apprentissage. (Fortin, Toupin, Pauzé, Déry et Mercier, 1996). Selon (Eggert et Herting, 1993) ces jeunes, qui ont moins d'aspirations scolaires que d'autres, rechercheraient des sensations fortes, seraient portés à agresser plus fréquemment et à intimider d'autres jeunes ce qui fait en sorte que ces jeunes sont beaucoup plus à risque de se retrouver dans un gang de rue.

Les relations des élèves en troubles du comportement avec leurs compagnons sont souvent caractérisées par de des échanges sociaux plus difficiles, de l'intimidation et des tentatives de forcer les autres à se soumettre par la force (Walker, Colvin et Ramsey, 1995). Il arrive assez souvent que ces mêmes jeunes présentent aussi des lacunes importantes sur le plan des habiletés sociales (Fortin et Favre, 1999), ce qui compliquent davantage leurs perspectives d'avenir et les mènent plus souvent que ceux qui ont un parcours plus normal, vers la délinquance et les milieux criminels des gangs de rues. Certains délits et la consommation de drogues douces sont souvent associés à l'appartenance de ces jeunes à la culture adolescente mais pour la grande majorité, ces expériences sont plutôt de nature passagères et seraient plutôt une forme d'exploration sociale.

Avec le temps la majorité des jeunes qui ont des conduites antisociales développent un mode de fonctionnement adapté et approuvé dans leur entourage socioculturel (Farrington, 1989, 1996) et à Montréal (Frechette et LeBlanc, 1987). Ce n'est malheureusement pas le cas des autres. C'est alors que l'école pourrait intervenir le plus tôt possible dans le développement de ces jeunes pour tenter de contrer ou de limiter ces facteurs de risque.

L'école est un lieu où les jeunes vivent des interactions sociales très diversifiées qui jouent un rôle fondamental dans la construction de leurs compétences individuelle. Selon Gottlieb (1991), ce sont ces interactions avec des partenaires sociaux qui fournissent une source d'information essentielle qui régularisent le fonctionnement de l'individu. Malheureusement c'est également à l'école que se manifestent aussi les difficultés d'adaptations, les problèmes au niveau du comportement et au niveau social.

Les enfants qui vivent des difficultés d'adaptation ou qui sont en situation d'échec ont souvent recours à des explications semblables pour rendre compte de leur difficultés. <<J'ai échoué parce que mes professeurs étaient incompetents>> ou bien << On m'a posé des questions qui n'étaient pas dans le cours>> ou encore << je ne peux pas m'empêcher de penser que les maths c'est plate>>. Pour arriver à comprendre pour ensuite aider ces jeunes à surmonter ces difficultés et développer chez des derniers, la capacité à devenir résilients, il faut lier à ces attitudes (mécanismes de défense) à une faible estime de soi accompagnée d'un sentiment de faible efficacité personnelle.

L'école est un endroit qui permet à l'élève de trouver des réponses à des questions qu'il se pose sur lui-même et sur son environnement. L'école c'est aussi un endroit où un élève peut sombrer et trouver une confirmation des images négatives qu'il a l'égard de lui-même. Un enseignant qui a la capacité de devenir un tuteur de résilience pour un élève à risque doit donc avoir une empathie qui va au-delà de la pédagogie. De plus, l'élève doit pouvoir arriver à prendre conscience et à comprendre que certaines de ses stratégies sont inefficaces et même parfois inappropriées, il doit y



renoncer pour en adopter d'autres. C'est alors que prend toute l'importance de la présence d'un adulte bienveillant qui aiderait le sujet à se défaire de ses difficultés.

Écoles sécuritaires

Une étude très intéressante d'Éric Debarbieux (2003) montre que même si la tendance confirme l'impact des caractéristiques socio-économiques sur la violence en milieu scolaire, certaines écoles situées dans des quartiers extrêmement défavorisés ont de meilleurs résultats en termes d'indice de climat scolaire que des écoles plus favorisées. Ces écoles ont développé une culture qui ne tolère aucune manifestation d'agressivité de la part des adultes et des élèves et ont des équipes qui travaillent dans la concertation, qui interviennent en cas de problème et réduisent ainsi la possibilité que les agresseurs développent un sentiment d'impunité qui les conduirait à intensifier leurs activités.

Une étude plus récente de S. Leblanc (2007), de l'Université de Montréal va également dans le même sens. L'impact du silence et de l'inaction des adultes témoins qui sont responsables de veiller à la sécurité de tous et chacun est désastreux pour les victimes. Dans cette situation, les enfants <<souffre-douleur>> sont responsables de leur propre protection et s'enlisent un peu plus à chaque jour dans un désespoir lourd de conséquences, dans l'humiliation et dans la souffrance.

Dans ces cas, la résilience est donc impossible. Nous comme enseignant, nous ne sommes peut-être pas responsables de cette situation mais nous avons une responsabilité devant ce phénomène. Dans un contexte scolaire, ces actes de violence et d'intimidation ne favorisent en rien le climat scolaire sécuritaire, ni les liens sociaux, ni la coopération et encore moins l'amitié qui sont des facteurs nécessaires à l'apprentissage. Le développement doit se faire avec le contact de l'autre. Pour se développer un individu a besoin d'un entourage sécuritaire, de personnes empathiques et de constellations de déterminants qui changent au gré des saisons de la vie. Selon Boris Cyrulnik, le climat affectif est trop souvent oublié quand on s'intéresse au développement de l'enfant.

Le problème de l'intimidation

L'intimidation est un ensemble de comportements abusifs qui ont comme objectifs de nuire à la victime de différentes façons. Ce harcèlement peut avoir différentes formes, être perpétrés par un ou par plusieurs agresseurs à l'encontre d'une victime ou d'un souffre-douleur qui est généralement incapable de se défendre. Donc, l'intimidation à l'école existe à partir du moment où un élève est soumis de façon répétée et à long terme à des actions négatives perpétrées par un individu ou par un groupe qui ont l'intention de lui nuire, de blesser et de lui porter préjudice. Il est question d'intimidation lors qu'il y a une relation de domination qui s'installe entre les élèves intimidateurs et la victime. Autrement dit, il n'y a pas d'intimidation lorsqu'il y a un conflit entre deux élèves qui ont le même pouvoir ou la même force. C'est la différence entre le conflit qui peut être parfois violent et la victimisation. Le choix de la victime par l'agresseur repose en grande partie sur cette différence. L'élève intimidé sera identifié comme cible en raison d'une faiblesse, d'une différence visible (obésité, trouble de langage, etc.) ou d'une différence qui est parfois moins perceptible.



L'intimidation a lieu partout dans toutes les écoles aussi bien dans les milieux favorisés et moins favorisés. Parce que ce phénomène est très complexe, les interventions des adultes peuvent être parfois efficaces mais elles peuvent également avoir l'effet contraire. Lorsqu'un enfant dénonce sa situation, ce qui est déjà très souvent un exploit, les adultes ont souvent de la difficulté à départager les responsabilités de l'école et les responsabilités parentales. Quand l'école ne réagit pas

L'école, un déterminant dans la constellation affective



L'école doit être consciente de l'importance de son rôle qui va au-delà de la pédagogie. L'école doit être un déterminant dans la <<constellation affective>> et dans le développement de l'enfant mais elle doit également dans des cas de blessures et de traumatismes qui soient liés à l'intimidation, être un tuteur de résilience. C'est-à-dire, de devenir un substitut de sécurité afin de permettre à des enfants blessés de se remettre sur pieds et de reprendre leur vie.

adéquatement, les parents se chargent parfois eux-mêmes de mettre les choses au clair avec les intimidateurs et contribuent malgré eux à amplifier le problème.

Selon Maria G.R Robichaud (1993), les élèves qui ont des difficultés d'apprentissages et des résultats scolaires plus faibles, semblent être plus souvent intimidés que les autres. Le stress supplémentaire occasionné par les actes intimidants à leur égard contribue à faire augmenter les difficultés scolaires. Ceci a pour effet de placer les élèves dans une spirale sans fin et à créer encore plus d'intimidation à leur égard. D'autres enfants qui présentent des troubles de langage parfois même mineurs par exemple peuvent développer des comportements à caractères violents. Ces comportements peuvent s'expliquer par les difficultés à pouvoir exprimer des émotions mais surtout par les échecs scolaires répétés, par l'étiquetage et par le rejet des pairs.

Négliger consciemment ou inconsciemment de mettre en place un climat sécuritaire nécessaire à l'apprentissage, négliger les interventions qui soient vraiment efficaces dans les cas d'intimidation, négliger de prendre conscience et connaissance des facteurs de risque spécifiques à une école, place certainement cette dernière dans le camp des complices et des intimidateurs. L'ignorance des facteurs de risque spécifiques à une école rend impossible toute possibilité à un individu de devenir résilient. Ce qui est pire c'est que cette tendance ont des conséquences qui peuvent être fort graves et conduire les jeunes à développer une dépression chronique voire à se suicider. Ce sont les suicides ou les tentatives de suicides chez les adolescents qui sont à l'origine des premières études du phénomène. (Blaya et Debarbieux, 2006)

La capacité d'une école à devenir résiliente et à agir efficacement a également beaucoup d'impact sur l'augmentation et sur la diminution des problèmes engendrés par l'intimidation. L'anxiété qui est vécu par un élève et non résolu se retrouve absorbée par le système et peut contribuer à générer encore plus d'anxiété chez d'autres élèves et même chez des enseignants. Ceci a donc pour effet de créer un climat scolaire favorable à l'intimidation et défavorable à l'apprentissage. C'est ce qui est avancé dans la pensée de Kevin Cameron.



<<Gaining a greater understanding of how trauma impacts systems requires an assumption that the emotional process, as unique and varied as what is experienced in families, influences all human systems including schools, communities, and crisis response teams. The emotional process in systems generates predictable patterns of behavior, some of which are only activated during times of elevated anxiety in the system. As a result, practitioners in the helping professions are better equipped to deal with traumatized systems and individuals within them, if they understand how each system functions rather than assume that all systems functions the same. This includes consideration of the pivotal role of acute and chronic anxiety within systems. >>⁵

Rendre les écoles résilientes ?

C'est-à-dire, d'un point de vue systémique, de maintenir des niveaux de réussite satisfaisants malgré certains défis ou vulnérabilités, et individuellement, de permettre à des élèves aux prises avec des difficultés de continuer de grandir et d'évoluer.



Jean-François Thibodeau

Papa de deux jeunes filles, Directeur responsable de la sécurité et du bien-être des élèves au Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario, comptant sur une vaste expérience dans le domaine de l'éducation, de la pédagogie, de la prévention de la criminalité juvénile et de la sécurité dans les écoles, M. Thibodeau est passionné par les arts martiaux et consacre également beaucoup de temps à la recherche et s'intéresse aux questions de la prévention des gangs de rues et à la résilience des élèves.

Didakto.d@gmail.com

⁵ Cameron, J. Kevin., Trauma in Human Systems: A Brief Introduction, Los Angeles , 2001, page 4



Références :

Allaire, G. et al. (2005), l'Institut franco-ontarien

Bandura, A. Self-efficacy : The exercice of control, New York, W.H. Freeman, 1997.

Baril, Léon-Horace, Conception, élaboration et essai d'un modèle didactique adapté aux élèves présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage intégrés dans une école secondaire, Université du Québec à Hull, 1988, 260 pages

Besset, Catherine., École, violence et gangs de rues, Forum, volume 41- numéro 19- 5 février 2007

Blaya, Catherine., Violences et maltraitements en milieu scolaire. Armand Colin, 2006

Blaya, Catherine et Debarbieux, Éric., Violence à l'école et politiques publiques. ESF Éditeur, 2001

Cahen, Cyrille. Thérapie de l'échec scolaire (La tête ailleurs), Les repères pédagogiques, Série : Formation, Nathan, Paris, 1996.

Cameron, J. Kevin., Trauma in Human Systems: A Brief Introduction, Los Angeles , 2001

Cyrułnik, Boris, Conférence sur les tuteurs de résilience, Montréal, 26 février 2008

Cyrułnik, Boris . Un merveilleux malheur, Paris, Odile Jacob , 1999

Cyrułnik , B. et Pourtois J-P. École et résilience, Paris, Odile Jacob, 2007

Debarbieux,Éric., Violence à l'école :un défi mondial? Armand Colin, Paris, 2006

Defrance B. et Vivet P., Violences scolaires. Les enfants victimes de violence à l'école, Paris, Syros, 2000.

Duval P. Psychanalyse et résilience, Odile Jacob, Paris, 2006

Educational researcher, American Educational Research Association, New perspectives on school safety and violence prevention, 2010, 92 pages

Eggert, L.L. et Herting, J.R (1993). Drug involvement among potential dropouts and Typical youth, Journal Drug Education, 23(1), 31-35.

Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S., et Richard, M. Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de la littérature, Laval (Québec), Université Laval.

Goddard, R.D.. A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy : The development of a short form

Gottlieb, G. (1991). Experiential canalization of behavioral development: Theory. Developmental Psychology, 27(1), 4-13.

Dubois, Patricia. Vous avez dit <<dys...>> ? Apport de la neuropsychologie infantile, 2009

Ferguson, B (2004). The Hospital for Sick Children de Toronto.



Fortin, L et Bigras, M. (2000). La résilience des enfants : facteurs de risque, de protection et modèles théoriques. *Pratiques Psychologiques*, 1, 49-63

Fortin, L. et Favre, D. (1999). Caractéristiques psychosociales et cibles de la violence d'élèves français et canadiens du secondaire. *Enfance*, 2, 171-189.

Fortin, L. et Noël, A. (1993). Modèles de services psychoéducatifs auprès d'élèves en troubles de comportement. *Revue canadienne de psychoéducation*, 22(2), 91-104.

Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(2), 359-374

Fortin, L., Toupin, J., Pauzé, R., Déry, M., et Mercier, H. (1996). Variables associées à la compétence scolaire des adolescents en troubles de comportement. *Scientia paedagogica experimentalis* XXXIII(I), 245-268.

Gamezy, N (1985). *Stress resistant children: The search for protective factors*, Recent research in developmental psychopathology. Oxford: Pergamon Press

Gagnon C, Vitaro, F. (2002). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, Presses de L'université du Québec.

Gauthier, Yvon (2004). *Plan d'enseignement individualisé dans les écoles de l'Ontario: analyse de cas des enfants surdoués et d'enfants en troubles d'apprentissage*, Université Laurentienne, 20 pages

Gordon, E.W. et Wang, M.C. (1994). *Educational Resilience in inner-city America : Challenges and prospects* (p. 191-194). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 3^e édition, Chenelière Éducation

Hitchcock, Meyer, Rose, and Jackson (2002), *Universal Design: A Strategy to Support Students' Access to the General Education Curriculum*, NCSET.

Johnson, J. et Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(2), 165-177.

Jourdan-Ionescu, Colette. *Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience*, *Revue québécoise de psychologie*, 2001

Kolb, D., *Experimental learning, experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, New Jersey, 1984, 255 pages

Laplante, Jacques. *Le piège de la violence et les jeunes*. Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 2007, 215 pages

Lanctôt, N. (2005). Que deviennent les adolescentes judiciairisées près de dix ans après leur sortie du Centre jeunesse ? *Criminologie*, Vol. 38, no. 1, p.139-162



Leblanc, S. (2007). La théorie de l'attachement pour comprendre les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement chez les jeunes de milieux défavorisés à risque de mauvais traitements, Université de Montréal, 330 pages.

L'éducation pour tous. (2005) Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année.

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/speced/panel/specedf.txt>

Lussier, F. et Flessas, J., (2001) Neuropsychologie de l'enfant : troubles développementaux et de l'apprentissage, Paris, Dunod.

Luthar, S.S. (1993). Annotation : methodological and conceptual issues in the study of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 441-453.

Luthar, S.S., Cicchetti, D. et Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.

Kalubi, J.C et al. Collaboration entre familles dont un membre a des incapacités : Étude d'un système de transfert des savoirs et des apprentissages, Conseil canadien sur l'apprentissage, Université de Sherbrooke, 2009, 85 pages

Kokko, K. & Pulkkinen, L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood : A cycle of maladaptation and some protective factors. *Developmental Psychology*, 36, 463-472

LA PRÉVENTION DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE AU CANADA: RÉSULTATS D'UNE ÉTUDE NATIONALE DES POLITIQUES ET PROGRAMMES., David M. Day ,Carol A. Golench ,Jyl MacDougall ,Cheryl A. Beals-Gonzaléz ,Earlscourt Child and Family Centre., Toronto (Ontario), 1995

Manciaux, M.C. Résilience, attachement et éthique de l'intervention, Montréal' Hôpital Sainte-Justine, psychiatrie, Université de Montréal, 2004.

Manzano, Juan. Les troubles d'apprentissages. Modèles explicatifs, classification et mesures correctrices, Cahiers psychiatriques Genevois, n.11, 1991.

Masten, A.S. (1994). Resilience in individual development : successful adaptation despite risk and adversity. *Educational Resilience in innercity America : challenges and prospects* (p. 3-25). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Martinez, J-P.; Les difficultés de lecture, UQAM, 28 pages, 1999.

Marzano, R.J. (2003). Classroom instruction that works: research-based strategies for increasing students achievement, McRel, 179 pages

Meyers, J. et Meyers, B. (2003). Bi-directional influences between positive psychology and primary prevention. *School psychology quarterly*, 18, 222-229.

Ministère de l'Éducation du Québec (2003), Québec, communiqué de presse, 28 mai 2003

Écoles sécuritaires et bienveillantes. La résilience éducationnelle pour générer des conditions de succès



Ministère de l'Éducation de l'Ontario (Direction des politiques et des programmes de l'éducation de l'enfance en difficulté). (2009). Réduire l'écart pour les élèves ayant des besoins particuliers en Ontario : les tendances de la recherche et accroître la capacité, 20 pages.

Modèle d'intervention continu, Services de l'enfance en difficulté, CEPEO, 2010, 121 pages.

Pacom, Diane, Université d'Ottawa, 2010 (rencontres et entretiens).

Pallascio, R et Lafortune., Pour une pensée réflexive en éducation, Presse de l'Université du Québec, 2000, 349 pages

Rae, B. (2005). L'Ontario, chef de file en éducation : rapport et recommandations, février 2005, 136 pages.

Rae-Grant, N., Thomas, B.H., Offord, D.R et Boyle, M.H. (1988). Risk, protective factors, and the prevalence of behavioral and emotional disorders in children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(2), 262-268.

Reaves, D (1993), making standards work: how to implement standards-based assessments in the classroom, school and district, Advanced learning press, 301 pages.

Robichaud, Maria G.R., L'enfant souffre-douleur : l'intimidation à l'école, Les Éditions de l'Homme, 2003

Rousillon René. (2001). Le plaisir et la répétition, Théorie du processus psychique, Paris, Dunod , 2001

Samson, André. <<L'école orientante et la représentation sociales du travail chez les finissants (es) des écoles secondaires de langues française de l'Ontario>>, Université d'Ottawa, 2006

Sarafino, E.P. (1984). Health psychology. Biopsychosocial interactions. New York : John Willey and Sons.

Shön, D., Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, traduit par Heynemand et Gagnon, Collection Formation des maîtres, Éditions logiques 1994, 418 pages

Terrisse, B et Larose F, (2001). La résilience : facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant, Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement, numéro thématique, École/Famille : Quelle médiation? XIV (2001), 129-172.

Théoret Manon, La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 3, 2005, p. 633-658.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

Walker, H.M., Colvin, G. et Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Toronto : Brooks/Cole Publishing Company.

Écoles sécuritaires et bienveillantes. La résilience éducationnelle pour générer des conditions de succès



Autres (Consultations et entretiens)

Diane Pacom, Phd. Université d'Ottawa

Louise Logue, Gendarmerie Royale du Canada

Michael Chettelburg, spécialiste de la question des gangs de rue en Amérique du Nord

Nathalie Sirois, directrice et fondatrice de l'Institut canadien pour l'éducation sur les génocides