

# Vers un partenariat pour la création de milieux scolaires favorisant, durablement et de façon efficiente, la socialisation et le bien-être psychologique des élèves et du personnel

François Bowen, Éric Morissette, Caroline Levasseur, Élodie Marion, Geneviève Carpentier, Emmanuel Poirel  
*Université de Montréal*

Claire Beaumont  
*Université Laval*

Bonnie Leadbeater  
*University of Victoria*

Judith Beaulieu  
*Université du Québec en Outaouais*

Isabelle Ouellet-Morin, Claude St-Cyr, Stéphane Cantin  
*Université de Montréal*

Michael Fullan  
*Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto*

---

François Bowen, professeur titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal, Québec; Éric Morissette, professeur agrégé de formation pratique, Département d'administration et de fondements de l'éducation, Université de Montréal, Québec; Caroline Levasseur, agente de recherche, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal, Québec; Élodie Marion, professeure adjointe, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal, Québec; Geneviève Carpentier, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal, Québec; Emmanuel Poirel, professeur agrégée, Département d'administration et de fondements de l'éducation, Université de Montréal, Québec; Claire Beaumont, professeur titulaire, Titulaire de la Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Université Laval, Québec; Bonnie Leadbeater; professeure émérite, Department of psychology, University of Victoria, Colombie-Britannique; Judith Beaulieu, professeure agrégée, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, Québec; Isabelle Ouellet-Morin, professeure agrégée, Titulaire de Chaire de recherche du Canada sur les origines développementales de la vulnérabilité et de la

## RÉSUMÉ

Cet article décrit un projet de recherche collaborative, entre praticiens-partenaires et chercheurs, portant sur un modèle d'accompagnement et de formation des intervenants scolaires, visant une mise en œuvre optimale et durable de programmes et d'interventions fondées sur des données probantes concernant le développement de la socialisation des élèves (prévention de la violence) ainsi que leur bien-être psychologique. La conceptualisation et l'expérimentation de ce modèle reposeront sur une structure et un fonctionnement partenarial mobilisant pas moins de 11 organisations représentant divers partenaires du milieu scolaire, qui travailleront avec plus de 18 chercheurs et 10 collaborateurs sur une période de trois ans.

**Mots clés :** Apprentissage socioémotionnels; Mobilisation du milieu scolaire; Partenariat; Processus de mise en œuvre de nouvelles pratiques réputées efficaces.

## ABSTRACT

This article describes a collaborative research project, between practitioner-partners and researchers, on a coaching and training model for school workers, aiming at an optimal and sustainable implementation of evidence-based programs and interventions concerning the development of students' socialization (violence prevention) and their psychological well-being. The conceptualization and experimentation of this model will be based on a partnership structure and operation mobilizing no less than 11 organizations representing various partners in the school environment, who will work with more than 18 researchers and 10 collaborators over a three-year period.

**Keywords:** socioemotional learning, mobilization of the school milieu, partnership, processes of implementation of the evidence-based practices

## INTRODUCTION : DE L'IMPORTANCE DES PRATIQUES SOUTENANT LES APPRENTISSAGES SOCIOÉMOTIONNELS EN MILIEU SCOLAIRE ET DES DÉFIS QUE POSE LEUR MISE EN ŒUVRE

De nombreuses recherches, de nature développementale et appliquée, ont mis clairement en évidence que les interventions en milieu scolaire favorisant et soutenant les apprentissages socioémotionnels (ex.: programmes spécialisés, pratiques de gestion de la classe et méthodes d'enseignement adaptées, organisation adéquate des règles de vie visant les rapports sociaux positifs chez les élèves et les adultes) constituent des

---

résilience, École de Criminologie Université de Montréal, Québec; Claude St-Cyr, professeur associé, Département d'administration et de fondements de l'éducation, Université de Montréal, Québec; Michael Fullan, professeur émérite, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Ontario; Stéphane Cantin, professeur agrégé, École de psychoéducation, Université de Montréal, Québec.

Cette recherche est soutenue financièrement par une subvention du programme *Développement de partenariat* du Conseil de recherche en sciences humaines et sociales du Canada, ainsi qu'à travers l'engagement des 11 organisations partenaires qui se sont jointes au projet. Quelles en soient remerciées. Les auteurs remercient également Akhésa Laverdière-Boivin pour son travail de révision du manuscrit.

Pour toute correspondance concernant cet article, s'adresser à François Bowen, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal, C.P. 6128, Succ. Centre-ville, Montréal, Qc, H3C 3J7. Courriel : [francois.bowen@umontreal.ca](mailto:francois.bowen@umontreal.ca)

moyens efficaces pour soutenir la socialisation et prévenir la violence (voir les nombreuses recensions sur le sujet dont notamment : Beaumont et Garcia, 2018; Bowen, Desbiens et coll., 2020; Coutu et coll., 2012; Durlak et coll., 2011; Durlak et Du Pré, 2008; Jones et Bouffard, 2012; Laurent et Ensink, 2017; Oberle et coll., 2016; Rose-Krasnor et Denham, 2009; CASEL – Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2017).

On entend par les apprentissages socioémotionnels (ASE) le « processus par lequel les enfants, les jeunes et les adultes acquièrent et appliquent les connaissances, les attitudes (savoir-être) et les habiletés (savoir-faire) nécessaires pour comprendre et gérer les émotions, établir et atteindre des buts positifs, faire preuve d'empathie pour les autres, établir et maintenir des relations positives et prendre des décisions responsables. » (Traduction libre – CASEL, 2017). Ces apprentissages incluent, entre autres, les habiletés liées à la communication, les stratégies d'autorégulation des émotions et d'autocontrôle de l'impulsivité, l'engagement dans des tâches de collaboration et de coopération, le développement de l'affirmation positive de soi, la gestion de la pression des pairs, ainsi que la capacité à trouver des solutions de rechange à la violence lors de situations conflictuelles (Bowen, Desbiens et coll., 2020). Parce qu'elles jouent un rôle crucial dans la résilience et dans l'adoption de conduites non violentes, les ASE contribuant directement à la réussite scolaire des enfants, tout en les aidant à devenir des citoyen.nes responsables (Taylor et coll., 2017). Les programmes (ou pratiques systématiques/structurées) soutenant les ASE s'avèrent également contribuer au bien-être psychologique et la prévention de l'anxiété (Berger et coll., 2011 ; Elias et Arnold, 2006 ; Murray-Harvey, 2010).

Or, malgré un vaste mouvement de transfert et de mobilisation des connaissances en faveur des pratiques soutenant la socialisation des élèves et la prévention de la violence, dont notamment les ASE, force est de constater que les résultats obtenus sont souvent loin de l'ampleur espérée (Bowen, Levasseur et coll. 2018; Barna et Barna, 2014). Les analyses expliquant cet état de situation ne pointent pas tant vers la faiblesse (ou la non-pertinence) des contenus enseignés ou des méthodes d'intervention en soi, « mais bien plutôt » vers des difficultés importantes concernant la mise en œuvre et la pérennité de ces pratiques dans les milieux scolaires.

Le présent article propose une démarche pour soutenir efficacement ce processus de mise en œuvre en misant d'abord sur une mobilisation de l'ensemble des intervenants scolaires, et ce, à travers la création d'un véritable partenariat interprofessionnel entre tous ses acteurs. Cette démarche mobilisatrice repose sur la co-construction d'un modèle de formation et d'accompagnement visant une mise en œuvre efficace et durable des interventions soutenant la socialisation, la prévention de la violence et le bien-être des élèves. Finalement, tous ces partenaires sont mis à contribution pour la mise à l'essai et la validation de ce modèle, à travers les activités concrètes de formation et d'accompagnement au sein de milieux scolaires prêts à s'engager dans ce processus. La démarche que nous proposons ici découle de constatations sur les problèmes spécifiques que rencontrent un très grand nombre d'écoles lorsque vient le temps de s'engager dans la réalisation de mesures pourtant réputées efficaces en matière de socialisation et la prévention de la violence chez les élèves.

### **Enjeux et défis de la mise en œuvre d'approches soutenant les ASE à l'école**

La littérature scientifique et professionnelle souligne deux grands problèmes que rencontrent les milieux scolaires dans la mise en œuvre de tels programmes: 1- la difficulté à offrir de façon soutenue et durable les activités mises de l'avant par les programmes; 2- la difficulté à arrimer la mise en œuvre de ces activités

avec les autres mesures soutenant la socialisation et la prévention de la violence au sein des écoles. Dans la pratique, on remarque des interventions non concertées qui apparaissent souvent manquer de cohérence et d'efficacité auprès des élèves, et qui perdurent difficilement au bout d'un certain temps (voir notamment Bowen et Desbiens, 2004 ; Bowen, Levasseur et coll., 2018 ; Jones et Bouffard 2012; Johnstone et coll., 2018; Feiss et coll., 2019). Ces constats font à cet égard, échos aux obligations que les écoles publiques et privées du Québec ont, depuis 2012, de mettre en place et d'évaluer des mesures visant la prévention de l'intimidation et les autres formes de violence, au sein de leur établissement (Québec, 2012). Ils mettent en évidence très clairement les importants défis que pose l'appropriation de nouvelles pratiques en ce domaine pour de nombreuses écoles.

Certes, il est toujours possible de retrouver dans une école des pratiques exemplaires (ou réputées efficaces), mais l'étendue et la pérennité de ces dernières demeurent trop souvent problématiques. De tels enjeux affectent la capacité du système éducatif québécois à contribuer efficacement la socialisation des élèves (l'une de ses trois grandes missions), à agir efficacement en matière de prévention de l'intimidation et de la violence et à soutenir les élèves dans d'autres dimensions de leur bien-être comme de leur santé mentale (ex. : les problèmes d'anxiété).

Ces constats nous obligent à regarder de plus près, au niveau d'un établissement scolaire, les enjeux et les défis derrière les difficultés de mise en œuvre des pratiques favorisant les ASE afin d'être en mesure de proposer des stratégies d'accompagnement et de formation du personnel. Les recensions de recherches évaluatives menées par Durlak et ses collaborateurs (Durlak et Du Pré, 2008 ; Durlak et coll., 2011) rapportent qu'une pluralité de facteurs agit significativement sur la qualité de la mise en œuvre des interventions promues. Ces facteurs sont associés aux conditions socioprofessionnelles des intervenants (ex.: manque de temps et d'espace pour intégrer ces pratiques avec le reste du curriculum d'enseignement, formation insuffisante quant aux pratiques et aux contenus d'intervention de ces programmes) ou encore, à la difficulté des directions d'écoles, et des organisations scolaires qui les encadrent, à mobiliser l'ensemble des intervenants (ex.: insuffisance des ressources et des expertises mobilisées, organisation inadéquate du travail pour la mise en place d'actions efficaces) (Becker et Domitrovich, 2011 ; Bowen, 2020 ; Bowen et coll. 2019 ; Bowen, Morissette et coll. 2018 ; Cappella et coll., 2011 ; Jones et Bouffard, 2012 ; Lopes et coll. 2012 ; Grey et coll., 2012 ; Savignac et Dunbar, 2014, Durlak et coll., 2011).

À tous ces facteurs peuvent s'ajouter des conditions particulières (et souvent imprévues) propres à certains milieux (ex. : un changement de direction) ou partagées à grande échelle (ex : la présente situation d'urgence sanitaire). Bien que les interactions entre ces nombreux facteurs s'avèrent complexes, il est essentiel de bien comprendre leur nature et leurs modes d'action. Sans l'approfondissement de la compréhension de ces mécanismes qui affectent la mise en œuvre des pratiques favorisant les ASE, nous sommes condamnés à refaire les mêmes constats et vivre les mêmes échecs.

### **Soutenir la mise en œuvre d'approches favorisant les ASE**

Si nos connaissances quant au poids de différents facteurs sur le processus de mise en œuvre de ces programmes demeurent encore limitées, il ressort très clairement que l'appropriation par le personnel scolaire de nouvelles pratiques d'intervention auprès des élèves ne peut se réaliser efficacement et durablement

sans la mobilisation de l'ensemble des intervenant.es concerné.es œuvrant quotidiennement au sein des établissements scolaires. De même, le soutien de ressources d'expertise externes (ex. : intervenants pivots des centres de services scolaires du Québec, agents de soutien régional du ministère québécois de l'Éducation, consultants universitaires) se modulant au fil du processus de mise en œuvre s'avère généralement bénéfique (Bélanger et coll. 2012; Lane et coll. 2012; Reyes et coll. 2012; Meyer et coll., 2012, Jones et Bouffard, 2012; Durlak et coll. 2011; Durlak et Du Pré, 2008).

À la lumière des pratiques prometteuses (et recommandées) en matière de mise en œuvre d'innovations éducatives à l'école (Meyer et coll. 2012; Wanless et Domitrovich, 2015), une démarche de mobilisation et d'accompagnement devrait en premier lieu identifier soigneusement les besoins des milieux en termes de contenus et de modalités d'interventions pour soutenir la socialisation et prévenir la violence chez les élèves en ciblant des objectifs à atteindre à court, moyen et long termes. Cette première étape permettrait, *en second lieu*, de sélectionner le-s programme-s et autres moyens d'action les plus appropriés parmi un très vaste répertoire de ressources de pratiques éprouvées<sup>1</sup>, en lien avec les objectifs formulés. Cette sélection devrait également reposer sur une réflexion poussée de la part de l'équipe-école concernant ses besoins de formation et d'accompagnement pour permettre la maîtrise des contenus, ainsi que des modalités d'intervention prescrites par les programmes ou approches éducatives sélectionnés. En troisième lieu, l'ajout de toutes nouvelles pratiques soutenant la socialisation et la prévention de violence doit nécessairement prendre en considération les modalités d'arrimage avec les pratiques déjà existantes au sein de l'école, et leur appropriation par le personnel scolaire. Ultiment, et en dernier lieu, il est essentiel d'évaluer la mise en œuvre et les retombées de ces actions, de façon à fournir une rétroaction permettant au milieu (les intervenants) d'ajuster, au besoin, leurs interventions, ainsi que de garder le cap sur leurs objectifs.

### Les constats de l'implémentation du programme DIRE-MENTOR

Malgré un chemin qui semble bien balisé, la mise en place et la pérennisation d'un tel processus représentent en soi un défi de taille. En effet, ce sont les éléments de cette démarche que nous avons cherché à mettre en pratique dans le cadre de l'évaluation de la mise en œuvre et des retombées du programme DIRE-MENTOR (2018-2021)<sup>2</sup>. Au-delà de l'accompagnement dans la mise en œuvre de ce programme,

1. Sans vouloir rejeter l'emploi du terme « pratiques fondées sur les données probantes (PFDP) », nous préférons, dans le cadre de cet article, éviter de tomber dans les débats actuels autour de l'utilisation de celui-ci en éducation (Saussez et Lessard, 2009; Saussez, 2016), en présentant plutôt les éléments de notre propre définition de « pratiques éprouvées » en évitant les controverses ou les ambiguïtés souvent associées au concept de PFDP. Ainsi, par « pratiques éprouvées » nous faisons références à des pratiques ayant généralement ont fait, en tout en partie, d'au moins une évaluation systématique tant sur le plan des impacts que de leur mise en œuvre incluant, une analyse poussée de leurs conditions de réalisation eu égard aux caractéristiques du milieu visé. Nous insistons ici sur l'importance sur de prendre en compte l'écologie générale du milieu (notamment, l'expérience des intervenants avec le type d'intervention à mettre en œuvre, caractéristiques socio-professionnelles du personnel et de sa mobilisation, qualité de l'organisation scolaire et de la direction, les ressources à mobiliser, ainsi que la capacité du milieu scolaire à s'approprier ces nouvelles pratiques - Bélanger et coll., 2012). En effet, nous savons depuis plusieurs années que même dans des environnements en apparence similaires, la mise en œuvre de pratiques pourtant éprouvés ailleurs n'en garantis pas le succès dans ce nouveau milieu (Gottfredson et coll., 1998). Nous croyons que la notion PFDP bien que très pertinente lorsqu'il est question de transfert de connaissances, ne clôt pas la réflexion sur le choix des bonnes pratiques à mettre en œuvre selon les besoins réels et les caractéristiques du milieu scolaire.

2. Conçu, développé, mis en œuvre et évalué dans sa version originale anglaise (« WITS » par Leadbeater (Leadbeater et Sukhawathanakul, 2011; Leadbeater et coll., 2016).), le programme DIRE-MENTOR est une approche universelle visant le développement et le renforcement des apprentissages socioémotionnels chez les écoliers, de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année du primaire en utilisant principalement la littérature jeunesse et s'inspirant notamment dans son approche d'intervention à la théorie de sociale-cognitive

nos actions se sont également concentrées sur : 1- une analyse, en début de projet, de la situation globale de l'école (pratiques déjà en place, etc.); 2- une série de formations, variant d'un milieu à un autre, offertes aux enseignants.es et autres intervenants.es de l'école selon les besoins ciblés; 3- un soutien à l'élaboration d'une planification de la mise en œuvre du programme auprès de certaines directions; 4- un suivi étroit avec plusieurs intervenants en utilisant notamment les données recueillies avec nos instruments d'évaluation.

Cette tentative de systématisation nous a permis de mieux comprendre l'effet de certaines conditions facilitant ou ralentissant considérablement le processus de mise en œuvre. À la lumière des niveaux de mise en œuvre souvent très variables du programme que nous avons observé, nous en sommes venus à la conclusion que nous devons systématiser encore davantage le processus de formation et d'accompagnement, et le concevoir comme un processus mené à moyen terme, dont les éléments sont étroitement interreliés. Certes, le nombre d'actions et le suivi concernant la formation et le soutien du personnel sont des éléments importants du succès de la démarche d'implantation, mais, il faut aussi tenir compte du niveau très variable de connaissances et de préparation du personnel scolaire à l'égard des actions favorisant l'ASE.

Il nous est apparu également évident que la qualité du leadership, c'est-à-dire, des capacités évidentes à la planification et au suivi des actions, ainsi qu'une vision juste, claire et partagée des actions à entreprendre au sein de l'établissement, représentent autant de conditions essentielles à la réussite de ce type de projet. Finalement, nous avons constaté que malgré le caractère systématique d'une telle entreprise, cette dernière demandait de la souplesse et une pondération souvent très variable des actions de formation et d'encadrement auprès des différents milieux (Bowen, Morissette et coll., 2018; Bowen et coll., 2019; Bowen et Morissette, en préparation).

En somme, nos expériences d'accompagnement des milieux scolaires nous ont permis de constater que les écoles envisageant l'adoption de tels programmes sont souvent confrontées à la rareté des outils et de procédures efficaces pour soutenir leur implémentation (ex.: guide de planification, démarche de régulation des actions entreprises, etc. – Leadbeater et Gladstone 2016; Leadbeater et coll., 2015). On remarque aussi que les acteurs scolaires appelés à jouer un rôle important dans la planification et le suivi de la mise en œuvre des programmes, notamment, les directeurs.trices, les psychoéducateurs.trices, et le personnel attiré par les systèmes scolaires (ex.: intervenants.tes-pivots des centres de services scolaires, agents.tes de soutien régional du ministère de l'Éducation) ne peuvent pas toujours exercer leurs actions de façon aussi ciblée, soutenue et concertée que nécessaire (Bowen, Levasseur et coll., 2020). Ce problème est attribuable en bonne partie à la complexité de ce type de démarche qui exige une mise en commun des expertises et des ressources, un suivi étroit des actions entreprises, un souci d'évaluer ce qui est mis en œuvre, le tout à travers le partage d'une vision commune concernant les objectifs et de moyens d'action. Or, il existe beaucoup d'obstacles dans la pratique quotidienne de ces professionnels (intervention en situation de crise, dispersion des ressources, segmentation des activités auprès des jeunes, etc.) qui compliquent une telle mobilisation des expertises et des ressources pour mener de telles actions d'envergure et concertées.

En effet, l'accès aux ressources et expertises, lorsqu'elles existent, est souvent compliqué ou ralenti par des contingences organisationnelles (Bowen et coll. 2018; Bowen et coll. 2019) : problème de disponibilité

---

de Bandura (Bandura, 1985). Les activités des programmes WITS/DIRE-MENTOR sont conçus pour être animées en classes par les enseignants.es.

des intervenants et autres ressources, division rigide des tâches, multiplicité des projets/intervention à mettre en œuvre, formation et encadrement insuffisants des intervenants, etc. Ainsi, bien que d'importantes conditions facilitant la mise en œuvre aient été mises de l'avant dans le cadre du projet d'implémentation du programme DIRE-MENTOR (identification des besoins initiaux, formation continue, vision partagée des enjeux, planification, évaluation/rétroaction, leadership collaboratif, etc.), nous avons constaté que leur efficacité repose sur un engagement soutenu et planifié, ainsi que sur des mesures de suivi et de pilotage des actions à mettre en œuvre (Marzano et coll., 2016). Les principes que nous posons se rapprochent de ceux mis de l'avant par loi visant la prévention et la réduction de l'intimidation et de la violence dans les écoles québécoises. Plus récemment, un avis du Conseil supérieur de l'Éducation (2020), *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*, ainsi qu'un second avis émanant de la Santé publique, *Rapport québécois sur la violence et la santé* (Laforest et coll. 2018), sont venus rappeler l'importance de créer durablement des milieux scolaires contribuant significativement à la santé mentale des élèves et du personnel, et que le chemin pour y parvenir passe par une réelle mobilisation de tous les acteurs, ainsi que par la mise en œuvre d'interventions et de mesures soutenues et concertées.

Cette volonté de mobilisation, de concertation et d'établissement d'un véritable partenariat entre les principaux acteurs du monde de l'éducation est au cœur du projet que nous comptons mener au cours des prochaines années. Nous visons donc une meilleure mobilisation des acteurs concernés, ainsi qu'un accompagnement soutenant à la fois cette mobilisation, l'engagement et l'appropriation par le personnel scolaire de pratiques réputées efficaces. Ce processus de mobilisation reste cependant à être finement défini, modélisé et analysé dans la pratique comme dans la théorie. Il appert que la plupart des modèles actuels proposés pour la mise en œuvre de nouvelles pratiques présentent souvent ce processus mobilisation à travers une séquence d'étapes à franchir (ex., Meyer et coll. 2012) ou encore, via des approches préconisant le transfert de connaissances en soutenant le développement de la capacité de l'école à s'appropriier ces nouvelles pratiques (ex., Wandersman et coll. 2008). Ces modèles de mise en œuvre et d'appropriation de nouvelles pratiques nous apparaissent très pertinents, mais ne peuvent véritablement se réaliser que dans la mesure où elles s'inscrivent à l'intérieur d'un processus soutenu et de longue haleine d'adhésion et de mobilisation du personnel scolaire. Il s'agit d'une condition *sine qua non* à la mise en place du changement que ces modèles n'intègrent pas parfaitement, sous-estimant souvent son rôle ou la considérant comme acquise au moment de l'adhésion et de la volonté initiales de s'engager par le personnel scolaire (Bowen et coll., soumis).

### **Objectif principal du projet Mobilisation-Socialisation**

Les enjeux et les défis que nous venons de décrire concernant la mise en œuvre de pratiques efficaces et pérennes en milieu scolaire nous incite à revoir notre façon de faire en misant notamment sur une démarche comprenant à la fois une mobilisation accrue des acteurs concernés, ainsi qu'un accompagnement soutenant à la fois cette mobilisation, l'engagement et l'appropriation par le personnel scolaire de pratiques réputées efficaces. Par conséquent, le projet de recherche collaborative qui nous décrivons dans ces pages vise à : « Développer, mettre au point et évaluer l'efficacité d'un modèle d'accompagnement et de formation des intervenants des écoles permettant une mise en œuvre optimale et durable de programmes et d'interventions réputées efficaces en matière de développement de la socialisation chez les élèves et de prévention (universelle

et ciblée) de la violence, et ce, à travers un processus de coconstruction entre partenaires-praticiens et chercheurs» .

## Description générale de la démarche partenariale et de recherche du projet

### Mobilisation-Socialisation

Pour parvenir à réaliser un tel objectif, nous proposons, à travers une démarche structurée et mobilisatrice entre partenaires et chercheurs, la coconstruction d'un modèle d'accompagnement et de formation susceptible de soutenir une telle démarche, ainsi que de composer avec les différentes réalités des milieux scolaires. Le modèle que nous souhaitons élaborer vise également à faire appel à un leadership collaboratif et d'expertise de la part des directions d'école (DeWitt, 2017; Fullan, 2015; Poirel et coll., 2020).

La conceptualisation et la mise à l'épreuve de ce modèle reposeront sur une structure et un fonctionnement partenarial rejoignant pas moins de 11 organisations représentant différents groupes professionnels et organisation du domaine scolaire québécois, qui œuvreront avec plus de 18 chercheurs et 10 collaborateurs sur une période d'au moins trois ans. Durant la première année du projet (2021-2022), huit rencontres régionales et une rencontre interrégionale réuniront les chercheurs, les collaborateurs ainsi que les représentants (ainsi que des membres) des organisations partenaires, afin de jeter les bases d'un premier modèle d'accompagnement et de formation des milieux scolaires. L'efficacité de ce modèle (et ses prescriptions/recommandations) sera par la suite évaluée auprès de 14 écoles au cours des deux dernières années du projet (2022-2024). Deux autres rencontres interrégionales (en 2023 et 2024), ainsi que des rencontres du comité d'experts (partenaires et chercheurs) se pencheront sur les données recueillies dans les milieux scolaires afin de proposer des ajustements au modèle ainsi qu'une série de recommandations pour son utilisation efficace. Le tableau 1 présente le calendrier des principales étapes de projet de recherche collaborative, étapes qui seront présentées dans les pages suivantes.

**Tableau 1**

**Calendrier des principales activités partenariales et de recherche**

Activités de coconstruction	2021	2022	2023	2024
Préparation des journées régionales	■			
Journées régionales (8)		■		
Journées interrégionales (3)			■ ■	■
Accompagnement des écoles		■		
Comité scientifique (6)		● ● ●	●	● ●
Élaboration des versions successives du modèle		■ ■ ■	■ ■	
Élaboration finale du modèle (avec recommandations)				■



## Présentation des partenaires

Pour atteindre notre objectif central, nous devons compter sur l'engagement de nombreux partenaires œuvrant dans le système scolaire québécois, directement concernées par le bien-être psychologique des jeunes, leur processus de socialisation et l'enjeu de la prévention et de la réduction de la violence. Ces acteurs/partenaires ont développé, souvent de façon indépendante, une expertise tant sur les bonnes pratiques autour de ces enjeux d'intervention que sur leur mise en œuvre. Un des défis majeurs que rencontrera notre démarche partenariale de recherche collaborative, consistera à mettre en interrelation et en complémentarité ces vastes expertises professionnelles, trop peu souvent concertées entre elles et avec la perspective et les façons de faire des chercheurs (Bowen, Levasseur et coll., 2018; Beaumont et coll., 2011; Portelance et coll., 2011). Ces partenaires du milieu de la pratique seront aussi appelés à jouer un rôle clé en matière de transfert et de mobilisation des connaissances par l'intermédiaire notamment de leur réseau ainsi que les canaux de diffusion/formation de leur association respective.

Malgré les défis inhérents à un partenariat d'une telle ampleur, ce dernier n'en représente pas moins une des conditions essentielles pour mettre en œuvre, de façon soutenue, systémique et pérenne, des interventions soutenant les apprentissages socioémotionnels comme le soulignent Jones et Bouchard (2012), ainsi que Fagan, Bumbarger et leurs collaborateurs (2019). La démarche que nous proposons inclut des associations (ou ordres professionnels) de partenaires œuvrant en première ligne, c'est-à-dire, directement auprès des élèves : les enseignant.es (Association de l'éducation préscolaire du Québec - AÉPQ; Association québécoise des enseignantes et enseignants du primaire - AQEP); les éducateurs.trices spécialisé.es (Association des éducatrices et éducateurs spécialisés du Québec - AEESQ); les psychoéducateurs.trices (Ordre des psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec - OPPQ); les éducateurs.trices des services de garde en milieu scolaire (l'Association de la garde scolaire du Québec - AGSQ).

Nos organismes partenaires incluent également ceux et celles qui appuient, supervisent et encadrent ces acteurs de première ligne à savoir : les directeurs.trices d'écoles, regroupés au sein de trois associations : a- Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement - FQDE; b- Association québécoise du personnel de direction des écoles - AQPDE; c- Association montréalaise des directions d'établissements scolaires - AMDES; les directions et les cadres des centres de services scolaires (Fédération québécoise des centres de services scolaires – FQCSS<sup>3</sup> – dont les 72 directeurs.trices généraux), ainsi que leurs conseillers pédagogiques (appelés ici « intervenants pivots ») ouvrant autour de la socialisation des élèves et la prévention de la violence. Ce regroupement de cadres et d'administrateurs scolaires bénéficiera également d'un partenariat avec le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) qui est le maître d'œuvre des politiques pour lutter contre la violence et l'intimidation, disposant d'une expertise professionnelle spécifique (agents de soutien régional – ASR), en appui aux Centres de services scolaires et leurs écoles, chargés de mettre en œuvre les plans d'action et les prescriptions de la loi à cet effet. Le dernier partenaire qui s'est associé à notre projet est un organisme communautaire : l'Institut pacifique, qui s'est distingué au cours des 40 dernières années dans le développement de programmes l'adaptation sociale et le bien-être psychologique des élèves.

---

3. Suite à la récente réforme mise en place par le Gouvernement du Québec, la Fédération des centres de services scolaires ne regroupe plus les neuf directeurs généraux des commissions scolaires anglophones et celui de la commission scolaire Cree qui elles, ont conservé leurs anciennes structures administratives et politiques. Il est prévu qu'en cours de projet des contacts soient établis avec certaines commissions scolaires anglophones pour explorer la possibilité d'établir un partenariat.

L'ensemble de ces organisations professionnelles regroupe au-delà de 20 000 membres en règle, en plus de représenter les principaux intervenants des milieux scolaires publics québécois au niveau de l'enseignement primaire. Certaines d'entre elles collaborent d'ailleurs déjà autour de dossiers communs, à travers des activités initiées par d'autres regroupements (ex. le Conseil Québécois pour les jeunes en difficulté de comportement - CQJDC). Tous ces partenaires s'engagent à participer à l'ensemble des activités (et du mode de fonctionnement de la structure de partenariat que nous décrivons dans la prochaine section), comportant notamment: 1- Participation aux journées régionales et interrégionales ; 2- Facilitation (encouragement et soutien) pour le recrutement de participants provenant des écoles à ces journées; 3- Aide au recrutement des milieux scolaires (n=14) pour le processus de validation du modèle; 4- Promotions et diffusion des activités du groupe partenarial; 5- Participation aux comités d'experts et de gouvernance.

### **DESCRIPTION DE LA STRUCTURE ET DU FONCTIONNEMENT PARTENARIAL, AINSI QUE LEURS FONDEMENTS**

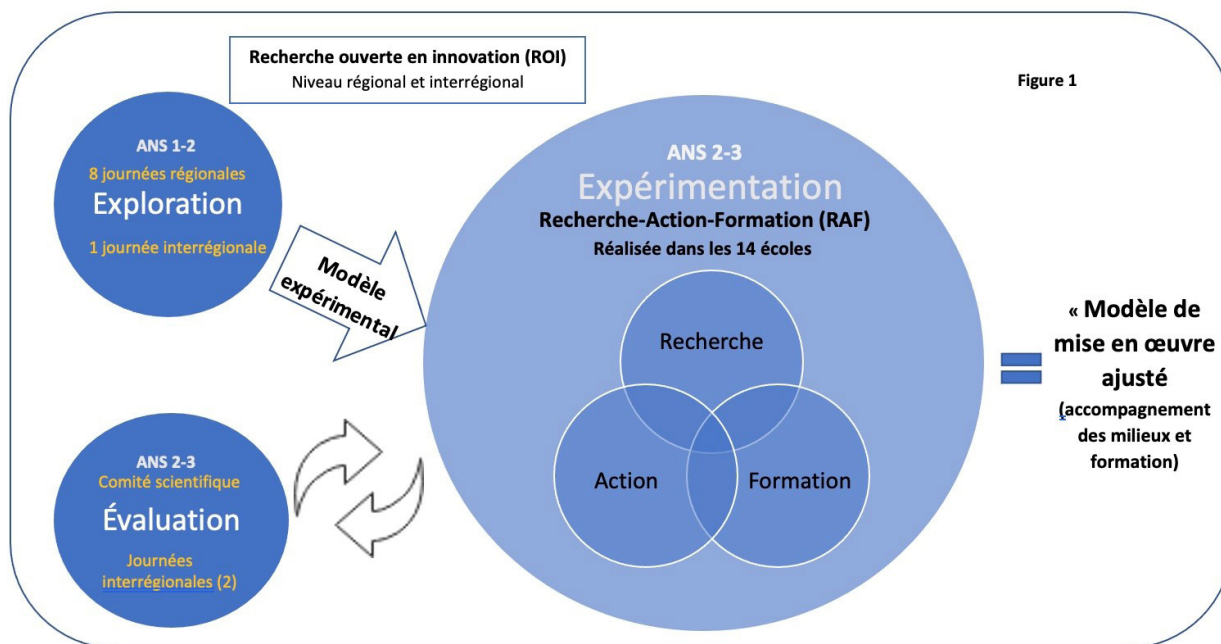
Le concept de travail collaboratif est au cœur des interventions auxquels participeront les intervenants des écoles, ainsi que du processus de coconstruction et d'évaluation du modèle d'accompagnement et de formation. La notion de recherche collaborative se définit comme : « ...une méthodologie d'intervention qui suppose que des praticiens s'engagent, avec le(s) chercheur(s), à explorer un aspect de leur pratique et que l'objet même de la recherche porte sur leur compréhension en contexte de cet aspect. Elle vise une médiation entre le monde de la recherche et celui de la pratique professionnelle, en vue d'étudier le savoir-faire qui sous-tend cette dernière dans le cadre d'une démarche de coconstruction. » (Morrissette, 2013; p.41) Nous croyons que cette démarche de recherche collaborative permettra aux écoles, à terme, de développer l'autonomie nécessaire à un changement de pratiques effectif et durable, plus de conditions favorables au processus de résolution de problème, ainsi qu'un sentiment d'efficacité accru, tant individuel que collectif (DeWitt, 2016; Leadbeater et coll. 2018; Morrissette, 2013; Poirel et coll., 2020).

Concrètement, la structure et le fonctionnement partenarial que nous proposons s'articuleront autour de deux modèles d'actions ayant fait leurs preuves en matière notamment de mobilisation et de coconstruction des connaissances, à savoir, 1- le processus de la Recherche ouverte en innovation (ROI, - « Living Lab » - Evans et coll., 2017 ; Dell'Era et Landoni, 2014 ; Ravetz et coll., 2018), principalement pour les journées d'étude régionales et interrégionales, les comités d'experts et de gouvernance (sur le trois ans du projet); et celui, 2- de la Recherche-action-formation (RAF – Bergeron et coll., 2019) qui sera utilisée pour l'accompagnement et la formation dans les écoles. La figure 1 présente l'intégration des deux modèles d'action au sein des différentes étapes notre démarche de coconstruction. Plus concrètement, les deux prochaines sections décrivent comment ces deux modèles d'actions (ROI et RAF) s'actualiseront dans nos activités partenariales.

Les travaux et les résultats découlant de cet étroit et constant partenariat (journées régionales et interrégionales, comité scientifique) s'appuient comme nous le soulignons précédemment des principes découlant du modèle Recherche ouverte en innovation (ROI) qui se décline en trois phases (schématisées à la figure 1) : 1- Exploration : préciser les besoins des partenaires et construire une problématisation commune autour de la socialisation et de la violence en milieu scolaire, comprenant un état de la situation (à partir notamment des consultations en amont et aval des rencontres régionales et interrégionales). 2- Expérimentation : développer des solutions basées sur un processus de cocréation (RAF dans les 14 milieux); 3- Évaluation : analyser les

Figure 1

**Illustration des rôles et du fonctionnement réciproque des deux modèles d'action (ROI et RAF) dans la construction du modèle de formation et d'accompagnement des milieux scolaires dans la mise en œuvre des pratiques soutenant les apprentissages socioémotionnels**



retombées notamment sur les utilisateurs : (RAF, travaux des deux dernières rencontres interrégionales et de six rencontres du comité scientifique).

### Activités partenariales de coconstruction et d'évaluation du modèle (rencontres régionales et interrégionales (2021-2024))

Pour la première année du projet (2021-2022), le travail collaboratif des praticiens issus des différentes organisations partenaires et des chercheurs/collaborateurs se fera principalement à travers une série de journées d'étude régionales (de 35 à 50 participants par rencontre dans différents centres régionaux, de septembre à décembre 2022), que viendra conclure une première rencontre interrégionale (250-300 participants, à Montréal – janvier 2023). Ce type d'activité flexible géographiquement et d'une durée raisonnable permet une plus grande accessibilité et une participation accrue des partenaires, ainsi qu'une opportunité accrue de connaître la pluralité des contextes socioculturels.

Les éléments des journées d'étude régionales seront en partie élaborés à partir notamment d'un sondage en ligne auprès des participants avant la tenue de l'événement afin de bien déterminer, notamment, les enjeux et les besoins de formation des groupes de partenaires en vue d'accroître l'efficacité des moyens d'interventions auprès des élèves pour promouvoir/soutenir la socialisation et prévenir la violence. Ces

rencontres comme les deux autres rencontres interrégionales (août 2023 et 2024) se feront à travers une série d'activités en comité plénier et en ateliers (chacun coanimés par un chercheur et un membre partenaire et composés de représentants de l'ensemble des partenaires) comportant la séquence suivante pour les huit rencontres régionales : 1- rencontre plénière : présentation des résultats des sondages) ; 2- travail en atelier autour thèmes spécifiques ressortant du sondage; 3- retour en comité plénier : résultats des réflexions en ateliers; 4- pause du dîner; 5- comité plénier : bref rappel des résultats de l'activité 3 et présentation des principaux éléments du modèle, issus notamment de la recherche, à coconstruire; 6- travail en atelier autour de ces dimensions; 7- retour en comité plénier : résultats des réflexions en ateliers (activité 6) et conclusion par les deux animateurs de la journée (un.e chercheur.euse et un.e praticien.ne du milieu scolaire). Ces rencontres régionales auront comme premier objectif d'amener les participants, issus des différentes organisations partenaires, à coconstruire une vision commune de la socialisation des élèves axée à la fois sur le développement des compétences individuelles, ainsi que sur l'établissement d'un milieu socio-éducatif de qualité. Bien que l'on s'entende généralement sur ces deux principes, le défi des rencontres régionales consistera à faire ressortir les éléments les plus saillants et déterminants afin de parvenir à un réel et solide consensus à cet égard. Le second objectif des rencontres régionales consistera à faire ressortir les principaux éléments du modèle de formation et d'accompagnement permettant de mettre en œuvre, l'ensemble des moyens d'action pour soutenir durablement la socialisation des élèves tels que les participants l'auront préalablement défini (premier objectif). L'ensemble des éléments qui feront consensus lors de ces huit journées d'étude régionales concernant ces deux grandes questions seront repris à la première journée interrégionale.

Cette dernière qui regroupera plusieurs participants des huit rencontres régionales aura comme but principal d'élaborer une première version du modèle de formation et d'accompagnement qui sera validé dans la phase d'expérimentation du projet (figure 1 et tableau 1) : coconstruction Pour leur part, les deux dernières journées interrégionales avec les partenaires et les chercheurs, qui se dérouleront à la fin de chacune des deux années d'expérimentation, visera principalement à apporter les ajustements au modèle, tant dans sa définition que dans son application, à la lumière des résultats obtenus dans les 14 écoles mettant à l'essai le modèle (voir la prochaine section). Les travaux de ces journées interrégionales s'alimenteront également à partir des réflexions et des recommandations produites lors des rencontres du comité scientifique (figure 1). Composés d'un représentant de chacun des groupes de partenaires et d'un nombre équivalent de chercheurs/collaborateurs. Le mandat de ce groupe sera d'analyser les données recueillies auprès des établissements scolaires mettant à l'essai une première version du modèle d'accompagnement et de formation des équipes-écoles pour la mise en œuvre des programmes et des interventions auprès des élèves, sous l'angle de l'efficacité et de l'applicabilité du modèle, en fournissant des suggestions d'ajustements des actions entreprises dans les milieux selon le cas.

Il convient de souligner qu'une des retombées attendues très importantes des rencontres régionales et interrégionales est de faciliter les échanges entre professionnels de différents horizons (peu fréquents dans le cadre d'une telle démarche réflexive), d'aller au-delà des échanges limités entre les spécialistes d'un même domaine, en cherchant à créer un véritable réseau interprofessionnel lié par l'objectif commun de soutenir la socialisation et le bien-être dans les écoles québécoises. Ce sont ces conditions de collaboration que nous chercherons tout naturellement à reproduire avec les écoles qui participeront à la validation du modèle à travers la phase d'expérimentation. Il est à noter que nous comptons d'ailleurs profiter de la tenue des

journées d'étude régionales pour recruter ces écoles à partir de l'intérêt manifesté par certains participants dont notamment des directions d'établissements.

**EXPÉRIMENTATION DU MODÈLE : RECHERCHE-ACTION-FORMATION (RAF),  
COMBINÉE À L'APPROCHE ROI POUR EXPÉRIMENTER ET ÉVALUER (ANS 2  
ET 3 – 2022-2024) DANS LES ÉCOLES, LE MODÈLE DÉVELOPPÉ LORS DE LA  
PREMIÈRE ANNÉE DU PROJET.**

Pour chaque école participante, une équipe collaborative sera créée à partir (notamment) des membres du comité climat scolaire/plan de lutte contre la violence (comité prescrit par la loi, constitué de la direction de l'école, d'enseignants.es, d'éducateurs spécialisés ou psychoéducateurs, du responsable du service de garde, etc.) auxquels pourront se joindre des chercheurs/collaborateurs et des représentants de groupes de partenaires (à déterminer en fonction des besoins exprimés par les milieux scolaires). Les ressources du centre de services scolaires (intervenants.es-pivots) des écoles participantes seront également mises à profit. Chaque équipe collaborative élaborera un plan d'action et pilotera les opérations à réaliser pour assurer la réussite du changement à orchestrer dans l'école. C'est par des rencontres régulières de régulation que les membres de l'équipe guideront la fidélité des actions, la disponibilité ainsi que la qualité de la formation pour l'ensemble des acteurs de l'école, et ce, en lien avec le modèle de mise en œuvre développé en collaboration lors de la phase exploration du modèle ROI que nous avons décrit plus haut (Figure 1).

De façon tout à fait complémentaire, la RAF préconise une approche inductive, flexible et adaptative aux besoins et aux réalités des praticiens. Cette approche se caractérise en trois pôles interactifs l'un envers l'autre : 1- la recherche pour la construction du savoir en lien avec la construction du processus de développement des pratiques de socialisation; 2- l'action pour la planification et la mise en œuvre des moyens choisis en fonction des cibles et la formation pour le dialogue 3- les activités de coconstruction et les connaissances issues de la recherche (Bergeron et coll., 2019). Une telle démarche contribuera à susciter l'action dans la formation du personnel des écoles et le développement de l'intelligence collective (Lainey et Pelletier, 2016) afin de s'assurer de l'adhésion, la mobilisation, l'engagement et la pérennité du changement de pratiques éducatives au chapitre du savoir-être, du savoir et du savoir-faire (Morissette et coll., 2019) pour le bien-être des élèves et du personnel de l'école pour un meilleur vivre-ensemble (Gueguen, 2018; Masson, 2018; Maynard et Weinstein, 2019). Finalement, la planification et la gestion du déroulement de l'ensemble du projet de Développement de partenariat seront confiées au comité de gouvernance qui se réunira trois fois par année. Ce comité composé d'un nombre restreint (environ une dizaine) de représentants des groupes de partenaires et de chercheurs, dont le chercheur principal, aura aussi comme mandat de coordonner la stratégie commune de diffusion, de transfert et de mobilisation des connaissances découlant de l'ensemble des travaux de recherche collaborative au cours des trois années du projet.

## CONCLUSION : UNE AVENUE PROMETTEUSE, MAIS EXIGEANTE POUR ASSURER UNE MEILLEURE ADAPTATION PSYCHOSOCIALE D'ÉLÈVES ET DU PERSONNEL SCOLAIRE.

La démarche de coconstruction que nous proposons dans cet article a pour but ultime de permettre aux élèves de profiter du meilleur environnement socio-éducatif possible, d'un véritable milieu de socialisation et de bien-être. Bien que reconnaissant l'importance de choisir les pratiques prometteuses, ou éprouvées, basées sur une recherche évaluative rigoureuse et approfondie (Vitaro et coll., 2019), le propos du présent article a été plutôt d'insister sur le rôle crucial de la mobilisation de tous les acteurs concernés par les interventions à mettre en œuvre et surtout, comment y parvenir de façon efficiente et pérenne. Nous savons depuis plus de vingt ans que la qualité (et la solidité) du processus de mise en œuvre des interventions constitue un facteur déterminant de l'atteinte des objectifs de ces dernières, tout comme leur intégration au sein d'une vision éducative intégrée et cohérente avec les autres pratiques du milieu. Nous savons également que, quelles qu'en soient les raisons, l'appropriation du changement demande du temps et de grands investissements. Cette appropriation, en milieu éducatif, bien qu'ayant d'importants fondements chez l'individu, doit également reposer sur une démarche collective et concertée pour y parvenir. En somme, le projet que nous mettons sur pied avec le partenariat du milieu scolaire québécois pour les prochaines années vise autant le développement des expertises et savoir-faire individuels, que la capacité des gens à se mobiliser collectivement pour l'atteinte d'objectifs éducatifs communs, ainsi que chez ces derniers, la capacité d'exercer un jugement professionnel pleinement adaptée aux besoins et aux caractéristiques des apprenants. Dans cette perspective, et pour reprendre les idées mises de l'avant par Hargreaves et Fullan (2012), ce projet de mobilisation et de partenariat du personnel scolaire et de leurs collaborateurs vise ni plus ni moins, le développement, ce que ces auteurs appellent le « capital professionnel ».

## BIBLIOGRAPHIE

- Bandura, A. (1985). *L'apprentissage social*. Éditions Mardaga.
- Barna, I. et Barna, O. (2014). The Effectiveness of School-based Violence Prevention Programs for Reducing Aggressive Behaviour. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 137, 88-92. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.257>
- Beaumont, C. et Garcia, N. (2018). *La formation initiale des futurs enseignants du primaire les prépare-t-elle à soutenir le développement socioémotionnel de leurs élèves?* Communication présentée au colloque Innovation et Recherche.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Becker, K. D. et Domitrovich, C. E. (2011). The conceptualization, integration, and support of evidence-based interventions in the schools. *School Psychology Review*, 40(4), 582-589.
- Bélangier, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I. et Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, 40(1), 56-75. <https://doi.org/10.7202/1010146ar>
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A. et Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 344-351. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000200016>
- Bergeron, G., Prud'homme, L. et Rousseau, N. (2019). Illustrations, apports et limites d'une posture inductive en recherche-action-formation. *Approches inductives*, 6(1), 10-37. <https://doi.org/10.7202/1060043ar>
- Bowen, F., Lavoie, C., Morissette, E., Fradette, A., Lachance-Guay, R. & Béland, S. (soumis pour publication). A validation study of the *Mobilisation-CVI* questionnaire for elementary and secondary school staff.

- Bowen, F. et Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 32(1), 69-86. <https://doi.org/10.7202/1079116ar>
- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M., Morissette, É. et Bélanger, J. (2020). Les apprentissages socioémotionnels. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p. 319-340). Gaëtan Morin Éditeur.
- Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, É. et St-Arnaud, P. (2018).
- Bowen, F., Levasseur, C., Morissette, É., Fradette, A., Lachance-Guay, R. et Béland, S. (2020). *Étude de validation du questionnaire Mobilisation-CVI destiné au personnel des écoles primaires et secondaires du Québec*. Direction générale de soutien aux élèves du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Bowen, F. et Morissette, É. (en préparation). Réflexions sur la modélisation des processus de mise en œuvre de nouvelles pratiques en milieu scolaire en matière de socialisation et de prévention de la violence (titre provisoire).
- Bowen, F., Morissette, É., Levasseur, C., Beaulieu, J., Montésinos-Gelet, I., Leadbeater, B., Labelle, M., Desbiens, N., Chouinard, R., Cantin, S. et Smith, D. (2018). *Analyse des conditions de mobilisation des écoles pour l'implantation de mesures de prévention de la violence : le cas du Programme DIRE-MENTOR*. Communication présentée au Congrès international sur la réussite scolaire (Organisé par le Conseil Québécois sur les Jeunes en Difficulté de Comportement – CQJDV et l'Observatoire International de la Violence à l'École – OIVE).
- Bowen, F., Morissette, É., Smith, D. M., Leadbeater, B., Beaulieu, J., Montésinos-Gelet, I., Lachance-Guay, R. et Dupuis-Brouillette, M. (2019). *Implementation Readiness of the French adaptation of the WITS Programs (DIRE-MENTOR) within the Legislative, Professional and Administrative Contexts of Québec Elementary Schools*. Communication présentée au 27th Annual Meeting of the SPR (Society for Prevention Research).
- Cappella, E., Jackson, D. R., Bilal, C., Hamre, B. K. et Soulé, C. (2011). Bridging Mental Health and Education in Urban Elementary Schools: Participatory Research to Inform Intervention Development. *School Psychology Review*, 40(4), 486-508. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087526>
- Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M. et Cantin, G. (2012). Le développement et la socialisation des compétences socio-émotionnelles chez l'enfant. Dans G. Tarabulsky, M. Provost, J. Lemelin, A. Plamondon et C. Dufresne, *Le développement social de l'enfant. Tome 1 : le développement normatif* (p. 137-183). Presses de l'Université du Québec.
- Dell'Era, C. et Landoni, P. (2014). Living Lab: A Methodology between User-Centred Design and Participatory Design. *Creativity and Innovation Management*, 23(2), 137-154. <https://doi.org/10.1111/caim.12061>
- DeWitt, P. (2016). *Collaborative Leadership: Six Influences That Matter Most*. Corwin Press Inc.
- DeWitt, P. (2018). *School Climate: Leading with Collective Efficacy*. Corwin.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M. (2006). *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement: Social-Emotional Learning in the Classroom* (\$ {nombre}er édition; édité par H. Arnold). Corwin Press Inc.
- Evans, P., Schuurman, D., Ståhlbröst, A. et Vervoort, K. (2017). Living Lab Methodology Handbook (39 p.). Dans K. Malmberg et I. Vaitinen (dir.), *User engagement for large scale pilots in the internet things*. Commission européenne.
- Fagan, A. A., Bumbarger, B. K., Barth, R. P., Bradshaw, C. P., Cooper, B. R., Supplee, L. H. et Walker, D. K. (2019). Scaling up Evidence-Based Interventions in US Public Systems to Prevent Behavioral Health Problems: Challenges and Opportunities. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 20(8), 1147-1168. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01048-8>
- Feiss, R., Dolinger, S. B., Merritt, M., Reiche, E., Martin, K., Yanes, J. A., Thomas, C. M. et Pangelinan, M. (2019). A Systematic Review and Meta-Analysis of School-Based Stress, Anxiety, and Depression Prevention Programs for Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1668-1685. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01085-0>
- Fullan, M. (2015). *Le leadership moteur : Comprendre les rouages du changement en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D. et Skroban, S. (1998). Can Prevention Work Where It Is Needed Most? *Evaluation Review*, 22(3), 315-340. <https://doi.org/10.1177/0193841X9802200301>

- Gouvernement du Québec. Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école. , n° 56 (2012). <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/intimidation-et-violence-a-lecole/projet-de-loi/>
- Gray, M., Joy, E., Plath, D. et Webb, S. A. (2013). Implementing Evidence-Based Practice: A Review of the Empirical Research Literature. *Research on Social Work Practice*, 23(2), 157-166. <https://doi.org/10.1177/1049731512467072>
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Les Arènes.
- Hargreaves, A. et Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press. Teachers College Press.
- Institut national de santé publique du Québec – INSPQ. (2018). *Rapport québécois sur la violence et la santé*. Gouvernement du Québec.
- Johnstone, K. M., Kemps, E. et Chen, J. (2018). A Meta-Analysis of Universal School-Based Prevention Programs for Anxiety and Depression in Children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21(4), 466-481. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0266-5>
- Jones, S. M. et Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Lainey, P. et Pelletier, K. (2016). *Devenir une organisation apprenante - Un apprentissage en trois volets : individuel, en équipe et organisationnel*. Éditions JFD.
- Lane, K. L., Oakes, W. et Menzies, H. (2010). Systematic Screenings to Prevent the Development of Learning and Behavior Problems: Considerations for Practitioners, Researchers, and Policy Makers. *Journal of Disability Policy Studies*, 21(3), 160-172. <https://doi.org/10.1177/1044207310379123>
- Laurent, G. et Ensink, K. (2017). Le développement socio-émotionnel. Dans R. Miljkovitch, F. Morange-Majoux et E. Sander (dir.), *Psychologie du développement* (p. 135-144). Elsevier-masson.
- Leadbeater, B. J. et Gladstone, E. J. (2016). Supporting schools for the widespread implementation of evidence-based mental health promotion programs: What is needed? Dans R. H. Shute, P. T. Slee (dir.), *Mental health and well-being through schools: The way forward* (p. 27-38). US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Leadbeater, B. J., Gladstone, E. J. et Sukhawathanakul, P. (2015). Planning for Sustainability of an Evidence-Based Mental Health Promotion Program in Canadian Elementary Schools. *American Journal of Community Psychology*, 56(1-2), 120-133. <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9737-8>
- Leadbeater, B. J., Thompson, K. et Sukhawathanakul, P. (2016). Enhancing social responsibility and prosocial leadership to prevent aggression, peer victimization, and emotional problems in elementary school children. *American Journal of Community Psychology*, 58(3-4), 365-376. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12092>
- Leadbeater, B. et Sukhawathanakul, P. (2011). Multicomponent programs for reducing peer victimization in early elementary school: a longitudinal evaluation of the WITS Primary Program. *Journal of Community Psychology*, 39(5), 606-620. <https://doi.org/10.1002/jcop.20447>
- Leadbeater, B., Thompson, K., Sukhawathanakul, P. et Merrin, G. J. (2018). How Program Users Enhance Fidelity: Implementing the WITS Programs in Rural Canadian Elementary Schools. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 19(8), 1066-1078. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0948-8>
- Lopes, P. N., Mestre, J. M., Guil, R., Kremenitzer, J. P. et Salovey, P. (2012). The Role of Knowledge and Skills for Managing Emotions in Adaptation to School: Social Behavior and Misconduct in the Classroom. *American Educational Research Journal*, 49(4), 710-742. <https://doi.org/10.3102/0002831212443077>
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2016). *Leadership scolaire : De la recherche aux résultats*. Presses de l'Université du Québec.
- Masson, J. (2018). *Bienveillance et réussite scolaire* (Dunod). <https://www.dunod.com/sciences-humaines-et-sociales/bienveillance-et-reussite-scolaire-0>
- Meyers, D. C., Durlak, J. A. et Wandersman, A. (2012). The Quality Implementation Framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process. *American Journal of Community Psychology*, 50(3-4), 462-480.
- Morissette, É. (2013). Recherche-action et recherche collaborative - Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Murray-Harvey, R. (2010). Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational and Child Psychology*, 27, 104-115.



- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C. et Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- Poirel, E., Lauzon, N. et Clément, L. (2020). *L'actualisation du leadership*. Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation ; dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.
- Ravetz, J., Evans, J. et Astbury, J. (2018). *Looper – Guidelines for living labs*. Urban Europe – Commission Européenne.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. et Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Rose-Krasnor, L. et Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. Dans K. H. Rubin, W. M. Bokowski, B. Laurent (dir.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (p. 162-179). The Guilford Press.
- Saussez, F. (2016). *Les données probantes en éducation : questions pour un débat*. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Saussez, Frédéric et Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (168), 111-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.1804>
- Savignac, J. et Dunbar, L. (2014). *Guide on the implementation of evidence-based programs: What do we know so far?* Public Safety Canada.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. et Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Vitaro, F., Gauthier-Samuel, M., Livernoche, Leduc, C. et Ugnat-Laurin, I. (2019). Grille d'analyse pour déterminer si un programme de prévention ou d'intervention produit des données probantes. *Revue de psychoéducation*, 48(2), 397-424.
- Wandersman, A. , Duffy, J., Flaspohler, P., Noonan, R., Lubell, K., Stillman, L., Blachman, M., Dunville, R. & Saul, J. (2008). Bridging the Gap Between Prevention research and Practice: the Interactive Systems Framework for Dissemination and Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 171-181. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9174-z>.
- Wanless, S. B. et Domitrovich, C. E. (2015). Readiness to Implement School-Based Social-Emotional Learning Interventions: Using Research on Factors Related to Implementation to Maximize Quality. *Prevention Science*, 16(8), 1037-1043. <https://doi.org/10.1007/s11221-015-0612-5>
- What Is the CASEL Framework?* (2017). CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>