



Trousse d'intervention pour le bien-être à l'école des jeunes élèves :

**Un guide pour le personnel scolaire
intervenant en 1^e, 2^e et 3^e année**

Collection de la Chaire



**UNIVERSITÉ
LAVAL**

Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence
Faculté des sciences de l'éducation

Trousse d'intervention pour le bien-être à l'école des jeunes élèves : Un guide pour le personnel scolaire intervenant en 1^e, 2^e et 3^e année

Auteurs

Claire **Beaumont**, professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Meggy **Pelletier**, doctorante en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Remerciements

Nous tenons à remercier sincèrement tous les collaborateurs, chercheurs, intervenants du milieu scolaire de même que les élèves de 1^e, 2^e et 3^e année qui ont participé à ce projet. Ces travaux ont été subventionnés par le Fonds de soutien à l'innovation sociale de l'Université Laval dans le cadre des travaux de la Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, soutenue financièrement par le ministère de l'Éducation.

Collaborateurs du milieu universitaire/ Université Laval

Eric **Frenette**, professeur titulaire, Faculté des sciences de l'éducation

Caroline **Bouchard**, professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation

Natalia **Garcia**, coordonnatrice de la Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation

Iris **Bourgault-Bouthilier**, professionnelle de recherche, Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation

Alexandre **Baril**, étudiant à la maîtrise/ Psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation

Alexis **Salvador Loye**, doctorant / Mesure et évaluation en éducation, Faculté des sciences de l'éducation

Collaborateurs du milieu scolaire / Centre de services scolaire des Navigateurs

Rémi **Houde**, conseiller pédagogique en promotion de la santé et en prévention

Marianne **Rioux**, directrice adjointe par intérim (école primaire)

Pascale **Girard-Toupin**, directrice des Services éducatifs

ISBN – 978-2-924465-12-7

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives du Québec, 2021

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Canada, 2021

© Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Université Laval

Pour citer ce document

Beaumont, C. et Pelletier, M. (2021). Trousse d'intervention pour le bien-être à l'école des jeunes élèves :
Un guide pour le personnel scolaire qui intervient en 1^e, 2^e et 3^e année. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
<https://www.violence-ecole.ulaval.ca>



2

Trousse d'intervention pour le bien-être à l'école des jeunes élèves :
Un guide pour le personnel scolaire intervenant en 1^e, 2^e et 3^e année

Introduction

Le bien-être des enfants à l'école est un aspect de plus en plus associé à une bonne santé mentale et à la réussite éducative (Conseil supérieur de l'éducation, 2020). Les élèves qui se sentent bien à l'école entretiennent généralement de bonnes relations avec leurs pairs, réussissent mieux et persévèrent davantage dans leurs études (Boniwell, 2011; Seligman et al., 2009). Il n'est donc pas étonnant qu'un climat scolaire positif et sécurisant soit aussi associé au bien-être des élèves (Guimard, 2017; Wang et Degol, 2016; Debarbieux, 2015). Si, à partir de la 4^e année du primaire, les élèves peuvent être interrogés sur ces questions, force est de constater qu'il existe très peu d'instruments pour mesurer la perception des plus jeunes élèves.

En plus de combler ce manque d'outils spécifiques pour mesurer la perception des jeunes élèves de leur bien-être à l'école et de leur climat scolaire, cette trousse vise à promouvoir l'adoption de pratiques éducatives positives et à soutenir le personnel éducatif dans cette voie. Elle contient diverses informations permettant d'élaborer un plan d'action visant à créer un climat scolaire positif pour l'ensemble des élèves du primaire, tout en accordant une attention particulière à ceux de 1^e, 2^e et 3^e année. Destinée à tous les acteurs qui souhaitent consolider leurs actions pour favoriser le bien-être des élèves dès la 1^e année, cette trousse contient sept principales sections qui se présentent de la façon suivante :

1. La mise en contexte;
2. La définition des concepts : bien-être à l'école et climat scolaire;
3. Les caractéristiques développementales des enfants de 6-9 ans;
4. Le questionnaire *Climat scolaire et bien-être à l'école / 1^e, 2^e et 3^e année* et son guide de passation;
5. Une approche globale et positive pour favoriser le bien-être des élèves;
6. Des outils pour prioriser et planifier les actions dans un plan d'action visant à établir un climat scolaire positif et sécurisant;
7. Des perspectives d'intervention adaptées aux jeunes élèves (1^e, 2^e et 3^e année) pour favoriser leur bien-être à l'école.



“

Interroger les jeunes élèves de 1^e, 2^e et 3^e année (6-9 ans) s'avère une avenue privilégiée pour ajuster les interventions et agir tôt afin que, dès le début de leur scolarisation, des mesures soient mises en œuvre pour qu'ils se sentent bien à l'école, s'entourent d'amis et aient envie d'apprendre.

”

1. La mise en contexte

Des chercheurs ont déjà documenté la perception que se font les élèves de leur bien-être à l'école (OCDE, 2018), du climat scolaire ou d'autres aspects tel que la violence pouvant nuire à ce bien-être (Beaumont et al., 2020a; Debarbieux 2012). Bien qu'elles aient été principalement menées auprès des élèves de la 4^e année du primaire (env. 10 ans) jusqu'à la 5^e secondaire (env. 17 ans), ces enquêtes ont permis aux élèves de s'exprimer notamment au sujet de leur climat scolaire, des relations interpersonnelles, de la violence subie ou observée ou encore de la sécurité des lieux. Ces informations sont précieuses. En écoutant la voix des jeunes, le personnel scolaire comprend mieux comment ces derniers voient les choses. Ils peuvent alors ajuster leurs interventions éducatives pour bien répondre aux besoins émotionnels, sociaux et scolaires de leurs élèves.

On connaît cependant bien peu de choses sur ce que pensent les plus jeunes élèves (6-9 ans) de la qualité de leur climat scolaire et de leur bien-être à l'école. Les questionnaires utilisés en milieu scolaire pour les sonder sur ces questions ne sont tout simplement pas adaptés au niveau de compréhension des plus petits. La passation d'un questionnaire en groupe pose aussi un défi de taille aux rares chercheurs qui ont tenté de recueillir la perception des plus jeunes élèves sur ces questions. Le personnel éducatif qui intervient auprès de ces derniers se base généralement sur des perceptions d'adultes pour essayer de comprendre comment les jeunes se sentent et comment ils perçoivent leur environnement scolaire, de même que leurs relations avec leurs pairs. Pourtant, interroger les jeunes élèves de 1^e, 2^e et 3^e année (6-9 ans) s'avère une avenue privilégiée pour ajuster les interventions et agir tôt afin que, dès le début de leur scolarisation, des mesures soient mises en œuvre pour qu'ils se sentent bien à l'école, s'entourent d'amis et aient envie d'apprendre.

Dans le contexte actuel où les équipes éducatives multiplient leurs efforts pour créer des milieux d'apprentissage positifs et sécurisants, nécessaires à la réussite éducative globale des élèves, il s'avère aussi important de connaître la perception qu'ont les plus jeunes de leur environnement scolaire. Connaître leur opinion sur ces questions devient ainsi un atout supplémentaire pour les milieux scolaires qui, jusqu'à maintenant, ne pouvaient s'appuyer que sur celle des élèves plus âgés (4^e année et +) pour élaborer leur plan de lutte contre la violence et l'intimidation prescrit par la loi (Gouvernement du Québec, 2012).

On sait qu'un climat scolaire positif est lié à un plus faible taux de violence à l'école et de décrochage scolaire (Poulin et al., 2015). On sait aussi qu'un plus faible niveau de bien-être s'observe chez les élèves qui fréquentent une école à haut taux de violence entre pairs (Baudoin et Galand, 2018; Baudoin et al., 2014). S'appuyant sur ces constats, nous pouvons avancer que les actions visant l'amélioration du climat scolaire et la prévention de la violence constituent des leviers importants pour veiller au bien-être des élèves. Cette trousse vise donc deux objectifs, soit 1) offrir un instrument de mesure adapté aux élèves de 1^e, 2^e et 3^e année (6-9 ans) pour connaître leur perception sur ces questions et 2) soutenir le personnel scolaire dans la planification et la mise en œuvre d'actions spécifiques visant à bonifier le climat scolaire, à prévenir et à réduire la violence et à veiller au bien-être des plus jeunes élèves.



“

Les personnes qui jouissent d'un haut niveau de bien-être ressentent plus souvent des émotions agréables que désagréables (Diener, 2000), nouent et maintiennent plus facilement des relations positives et de confiance avec les autres, s'engagent davantage dans des activités stimulantes, utilisent leurs forces au service d'autrui et se sentent compétentes dans différentes activités.

”

2. La définition des concepts : bien-être et climat scolaire

Pour l'équipe-école, il apparaît fondamental de se fonder sur une définition commune des aspects sur lesquels on souhaite travailler. C'est pourquoi les concepts de bien-être et de climat scolaire seront décrits ci-dessous.

2.1 Le bien-être à l'école

Le concept de bien-être a été défini de diverses manières dans les domaines de la psychologie et de la psychopédagogie, mais ni sa définition, ni ses indicateurs ne semblent faire l'objet d'un consensus. Un accord paraît toutefois se dégager sur un ensemble d'éléments pouvant définir le bien-être, notamment en ce qui concerne ses dimensions émotives, cognitives, la réalisation de soi et le rôle important que joue l'environnement dans son développement (Kutsyuruba et al., 2015 ; Tapia-Fonllem, et al., 2020).

Avec son modèle PERMA, Seligman (2011) associe le bien-être d'un individu aux émotions positives vécues, à son engagement, à la qualité de ses relations interpersonnelles, à ses réalisations et au sens qu'il donne à sa vie. Les cinq déterminants de son modèle sont illustrés à la figure 1.

5 déterminants du bien-être



Figure 1.

Les cinq déterminants du bien-être selon le modèle PERMA de Seligman (2011)

Ainsi, les personnes qui jouissent d'un haut niveau de bien-être ressentent plus souvent des émotions agréables que désagréables (Diener, 2000), nouent et maintiennent plus facilement des relations positives et de confiance avec les autres, s'engagent davantage dans des activités stimulantes, utilisent leurs forces au service d'autrui et se sentent compétentes dans différentes activités (Kutsyuruba et al., 2019; Ryan et Deci, 2001). L'Agence de la santé publique du Canada (2006) et l'OMS (2014) considèrent ainsi que le bien-être est indissociable d'une

bonne santé mentale. Mais pour bien se développer, se construire une vie satisfaisante, et surmonter les tensions normales de la vie, l'individu doit utiliser ses ressources psychologiques, sociales et environnementales.

En milieu scolaire, le bien-être se définit surtout comme un sentiment de satisfaction personnelle vécu par les élèves ou par les membres du personnel face à différents aspects de l'expérience scolaire incluant les relations interpersonnelles, les activités pédagogiques ou encore un sentiment de compétence dans un domaine quelconque (Guimard et al., 2015; Murat et Simonis-Sueur, 2015). Ainsi, l'élève qui maîtrise bien ses apprentissages se sentira davantage capable de relever des défis de plus en plus complexes (Capron Puozzo, 2018). Il aura aussi besoin d'apprendre à autoréguler ses émotions fortes, qu'elles soient positives ou négatives (Espinosa, 2018), et d'évoluer en toute confiance dans un environnement où il peut développer des amitiés, et ce, sans craindre de subir de mauvais traitements de la part de ses pairs (Beaumont et al., 2014).

2.2 Le climat scolaire

Bien qu'il existe aussi plusieurs définitions du climat scolaire, ce concept peut globalement se décrire comme l'ambiance générale ressentie dans un établissement selon l'évaluation qu'en font les élèves et les adultes de l'école. Ce climat se construit à partir des normes, des valeurs, de l'équité, des pratiques éducatives, des attentes des uns envers les autres, du leadership de la direction, de la structure organisationnelle de l'établissement (Cohen et al., 2009; NSCC, 2007; Thapa et al., 2013). Il se mesure à travers la perception des membres de la communauté éducative. Plus qu'une simple agrégation des niveaux de bien-être individuel, la notion de climat scolaire fait intervenir des dimensions collectives concernant notamment la perception des individus sur la qualité des relations entre les acteurs de l'école ou encore sur les activités pédagogiques qui y sont offertes (Murat et Simonis-Sueur, 2015). Dans sa Politique de la réussite éducative (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p.10), le gouvernement du Québec se réfère à l'importance du climat scolaire « que l'on souhaite bienveillant, inclusif, ouvert à la diversité, exempt de violence et qui favorise le goût d'apprendre et de réussir ».

Parmi les dimensions du climat scolaire les plus souvent étudiées, se retrouvent la sécurité, la justice, les relations interpersonnelles, l'engagement, le sentiment d'appartenance au milieu, le leadership de la direction de même que les pratiques pédagogiques et éducatives (Janosz, 1998; NSCC, 2007). Certains aspects du climat scolaire ont cependant été associés plus directement au bien-être des élèves, à savoir : le climat relationnel (relations élèves-élèves et adultes-élèves), de sécurité (dans la classe et dans l'école), d'apprentissage (soutien scolaire, rapport à l'évaluation), de même que la qualité de l'encadrement offert par l'équipe éducative. Le sentiment d'appartenance a aussi été associé au bien-être à l'école considérant ses dimensions émotionnelles, sociales, participatives et adaptatives (Papazian, 2018; St-Armand, 2017). Des pratiques plus précises, telles que le soutien social des enseignants, la mise en application de règles claires et cohérentes, un climat d'entraide au sein de la classe, de même qu'un environnement éducatif qui met en place des moyens pour prévenir la violence, constituent des leviers importants pour améliorer le bien-être des élèves (Baudoin et Galand, 2018; Beaumont et al., 2014; Guimard et al., 2015).

La figure 2 représente une synthèse des quatre dimensions du climat scolaire les plus souvent associées au bien-être des élèves dans les écrits consultés.

“

Ce climat se construit à partir des normes, des valeurs, de l'équité, des pratiques éducatives, des attentes des uns envers les autres, du leadership de la direction, de la structure organisationnelle de l'établissement.

”

4 dimensions du climat scolaire favorisant le bien-être à l'école

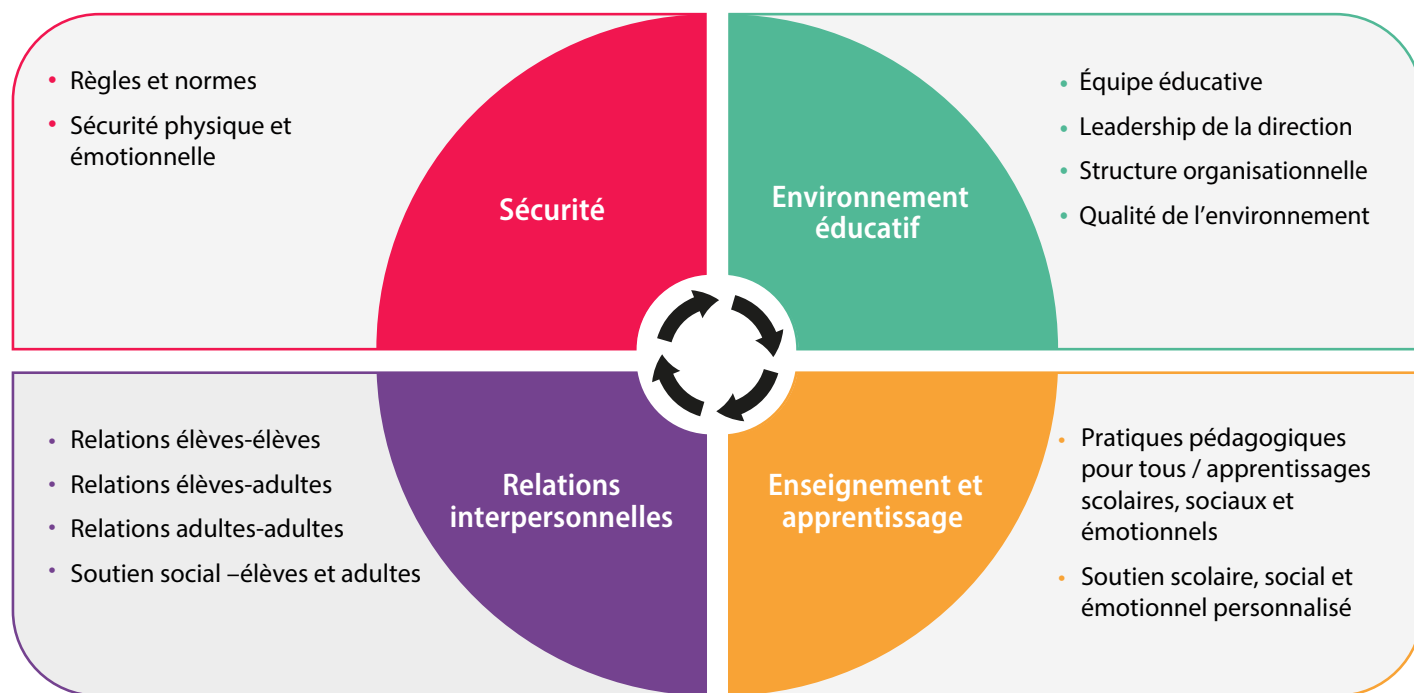


Figure 2.

Quatre dimensions du climat scolaire favorisant le bien-être à l'école



3. Les caractéristiques développementales des enfants de 6-9 ans

Au début de sa scolarisation, l'enfant poursuit le développement de sa personnalité dans un monde élargi. La personnalité se définit comme « l'ensemble des réactions émotionnelles et comportementales propres à chaque enfant, qui résultent à la fois de son tempérament et des influences provenant de son environnement (Bouchard et Fréchette, 2011). Pour pouvoir adapter nos interventions au niveau de maturité des élèves, il convient de revoir brièvement quelques caractéristiques généralement associées au développement des enfants de 6-9 ans.

Développement cognitif 6-9 ans

À l'entrée au primaire, les habiletés cognitives continuent à se développer et à avoir un impact considérable sur les autres aspects du développement de l'enfant, notamment sur les plans affectif, moral et social. Le langage, l'attention et la mémoire se développent, habiletés indispensables aux apprentissages scolaires (Papalia et al., 2010). Se situant au stade de la pensée opératoire concrète (Piaget et Inhelder, 1984), l'enfant arrive peu à peu à effectuer des opérations mentales, la pensée devient plus souple, moins égocentrique, de plus en plus logique et efficace. Il s'ouvre de plus en plus aux autres, devient plus apte à considérer le point de vue d'autrui, se limitant de moins en moins à sa propre perception des situations (Bouchard et Fréchette, 2011). À ce stade, il développe sa capacité à effectuer des opérations mentales pour résoudre des problèmes réels et concrets. Cette nouvelle capacité facilite aussi la résolution de conflits interpersonnels. Avec l'entrée dans la période opératoire concrète, l'enfant peut organiser de manière logique les différentes données d'une même problématique pour la résoudre. Il arrive à organiser sa pensée de façon cohérente, à dégager des liens entre différents aspects d'une situation, à aller au-delà des apparences. La pensée opératoire concrète permet ainsi à l'enfant de porter des jugements à partir d'une situation et d'en tirer des leçons qu'il pourra généraliser à d'autres contextes (Bee et Boyd, 2008). Il aura toutefois besoin de développer ses compétences émotionnelles et sociales pour veiller à son bien-être, ces compétences considérées comme des facteurs de protection contre l'isolement, la solitude ou le rejet et favorisant une bonne estime de soi (Merrell et al., 2007).

Développement émotionnel 6-9 ans

Bouchard et Fréchette (2011) soulignent l'importance d'inclure le concept de soi et l'estime de soi dans le développement socioaffectif de l'enfant. Le concept de soi est défini comme « [...] un ensemble de perceptions riches et détaillées que la personne a au sujet d'elle-même, dans différents contextes, et qui est influencé par ses expériences personnelles ainsi que par le regard des autres » (Bouchard et Fréchette, 2011, p. 125), alors que l'estime de soi « [...] renvoie plutôt au jugement personnel que l'enfant porte sur lui-même, à savoir l'appréciation globale et affective de sa personne. » (Bouchard et Fréchette, 2011, p. 133). Au stade de la pensée opératoire concrète, l'enfant peut développer des images de soi positives fondées sur ses expériences antérieures en les intégrant pour construire progressivement son estime de soi. S'intériorisant très tôt dans la vie d'un individu, ce sentiment de valeur personnelle devient un aspect stable de sa personnalité qui influencera sa manière de gérer les multiples situations rencontrées (défis, succès, échecs, etc.) et de s'adapter à ses divers milieux de vie. Selon Duclos (2000), l'estime de soi se développe aussi à travers les relations avec les pairs et constitue un facteur de protection dans le développement de l'enfant.

“

La pensée opératoire concrète permet ainsi à l'enfant de porter des jugements à partir d'une situation et d'en tirer des leçons qu'il pourra généraliser à d'autres contextes.

”

“

Le vocabulaire des jeunes élèves demeure encore limité et ils ont besoin d'être soutenus pour développer leur capacité à identifier et à exprimer leurs émotions.

”

“

Il prend conscience de la valeur de l'intention et de l'importance des actes qu'il pose.

”

Il précise que les enfants qui ont une bonne estime de soi ressentent des sentiments de :

- bien-être général;
- bien-être dans un groupe;
- sécurité et détente;
- confiance envers les adultes.

Ces enfants sont capables de :

- se souvenir de leurs succès;
- percevoir leurs qualités et leurs habiletés;
- s'affirmer sur le plan personnel;
- faire preuve d'autonomie ;
- persévérer face aux difficultés;
- percevoir leurs différences;
- percevoir et de respecter les différences des autres;
- se faire respecter;
- se motiver face aux nouveaux défis ou apprentissages.

Royer et Coutu (2010) définissent la compétence émotionnelle comme la capacité de l'enfant à ressentir des émotions en adéquation avec la situation, à en prendre conscience, à les exprimer de façon appropriée au contexte et à s'autoréguler. En début de scolarisation, les élèves se développent au plan émotionnel en expérimentant une gamme de situations riches en émotions. Toutefois, le vocabulaire des jeunes élèves demeure encore limité et ils ont besoin d'être soutenus pour développer leur capacité à identifier et à exprimer leurs émotions. Cet âge correspond à une période propice pour leur apprendre à associer les mots justes aux émotions ressenties.

Pour sa part, la régulation émotionnelle permet de prendre en charge ses émotions et de les exprimer adéquatement selon les situations. Le développement de cette compétence émotionnelle peut être soutenu par les adultes à l'aide de différentes stratégies permettant aux enfants de s'autoréguler. Il peut s'agir d'activités d'apaisement, de lieux d'apaisement, d'outils tactiles d'apaisement, d'activités physiques, de techniques de relaxation ou encore de diversion de l'attention (Verret et al., 2020). À l'entrée au primaire, les élèves réagissent de manière plus impulsive que leurs pairs plus âgés. L'autorégulation émotionnelle sera donc l'un des aspects du développement émotionnel à soutenir chez les jeunes élèves au début de leur scolarisation.

Développement moral 6-9 ans

Le développement moral est un processus continu qui dépend du développement cognitif de l'enfant. Il permet de distinguer le bien du mal, de se mettre à la place de l'autre, d'agir en conformité avec ses jugements et de respecter les règles établies. C'est en interagissant avec ses amis que l'enfant développe son code moral. Avec l'expérience et le temps, il devient plus flexible et comprend alors qu'il est en mesure de négocier des règles et des compromis dans le but de coopérer avec les autres. Il prend conscience de la valeur de l'intention et de l'importance des actes qu'il pose. Au stade des opérations concrètes, l'enfant commence à comprendre que les règles sont des ententes négociées socialement entre des parties consentantes. Pour lui, le jugement du bon et du mauvais repose sur les règles dictées par la collectivité. L'enfant atteignant ce stade est un bon joueur qui participe avec plaisir à des jeux d'équipe (Bouchard et Fréchette, 2011).

Selon Selman (1980), le développement moral va de pair avec la maturité cognitive et l'enfant d'âge scolaire se situerait au stade de l'empathie sociocognitive. Alors que jusqu'à 6 ans, seul son point de vue comptait, à son entrée à l'école primaire (autour de 6 ans), il comprend que les autres peuvent avoir des opinions différentes des siennes. Bien qu'entre 8 et 10 ans, il reconnaît la nécessité de faire savoir aux autres que leurs demandes ont été

prises en considération, ce n'est qu'après l'âge de 10 ans qu'il pourra se mettre réellement à la place de l'autre et tenir compte de plusieurs opinions différentes.

Développement social 6-9 ans

C'est le développement de la pensée sociale qui permet à l'enfant de 6 à 9 ans d'entrevoir le monde qui l'entoure. Cet aspect développemental s'avère essentiel dans l'établissement et le maintien de relations sociales positives avec les autres (Rubin et al., 2008). La compétence sociale se décrit globalement comme étant la capacité à interagir efficacement avec autrui (Rubin et Rose-Krasnor, 1992). Elle renvoie notamment à l'acceptation par les pairs et à l'amitié, aspects importants qui contribuent au bien-être des jeunes élèves. Rappelons toutefois que cette compétence sociale prend appui sur les compétences émotionnelles (conscience de soi et autorégulation émotionnelle) abordées précédemment, compétences nécessaires pour parvenir à établir et maintenir des interactions sociales satisfaisantes avec les autres (Jones et al., 2019).

Dans leurs premières années de scolarisation, les enfants auront à développer diverses habiletés sociales pour parvenir à se sentir bien dans leur environnement scolaire. Ils devront notamment apprendre les bases de la négociation, du compromis, de l'empathie, apprendre à utiliser l'humour de manière efficace ou encore à initier adéquatement une conversation (Merrell et al., 2007). Comme la triple mission de l'école québécoise consiste à instruire, qualifier et socialiser (Ministère de l'Éducation, 2001), le volet de la socialisation s'intègre donc au cœur des actions éducatives réalisées auprès des élèves. Dans les diverses situations sociales au sein desquelles ils évoluent, les enfants doivent constamment inférer les intentions, les pensées, les croyances, les perceptions et les émotions de l'autre, afin d'en dégager leur propre perception (Bouchard et al., 2008). Rappelons que ce n'est que vers l'âge de 8 ans qu'ils parviennent généralement à considérer un autre point de vue que le leur et deviennent en mesure d'éprouver de l'empathie envers les autres (Ferland, 2014). Mais pour pouvoir ressentir et exprimer de l'empathie, l'enfant doit d'abord être capable de se décentrer afin de bien reconnaître et identifier les émotions de l'autre, saisir la perspective d'autrui et être sensible à son vécu.

L'école représente ainsi un terreau fertile pour la création de liens avec d'autres individus que les membres de leur famille. L'amitié, de même que l'acceptation sociale, deviennent deux indicateurs fiables du développement psychologique de l'enfant et de son adaptation psychosociale ultérieure. Ainsi, pouvoir développer un lien d'attachement basé sur la confiance mutuelle avec un petit nombre d'amis et se sentir apprécié et accepté par ses pairs (ex. : en classe ou au service de garde) contribue au bien-être des enfants et leur apporte une source de soutien et de réconfort face aux situations difficiles (Beck, 2006; Rubin et al., 2008).

Au début du primaire, les enfants apprennent ainsi à initier des contacts sociaux avec les autres enfants et expérimentent des stratégies leur permettant de tisser des liens d'amitié, et ce, même si ces relations tendent à ne pas durer dans le temps. En développant diverses relations d'amitié, ils peuvent mieux comprendre ce qu'est un bon ami, faire l'expérience de la confiance, de l'entraide et du soutien entre pairs. Plus ils prendront de la maturité, plus la notion de justice deviendra importante pour les élèves du primaire et plus ils seront en mesure de comprendre et d'apprécier les situations propres au partage avec d'autres personnes.

Après l'âge de 3 ans, avec le développement du langage, les comportements d'agressions entre pairs visant à provoquer ou à blesser l'autre, deviennent plutôt de nature verbale. L'agressivité diminue ainsi progressivement vers l'âge de 4 à 6 ans et lorsqu'ils entrent au primaire, plus de la moitié des enfants ne font plus usage d'agressions physiques envers leurs camarades (Tremblay et al., 1996; Gagnon, 1989). Ceux qui y recourent encore sont plus à risque de persister dans ces comportements agressifs à l'adolescence. Entre 6 et 9 ans, l'enfant qui insulte ou donne un surnom humiliant à un camarade est habituellement conscient du caractère blessant de ses propos. Les comportements d'agression indirecte (ex. : parler dans le dos, exclure un ami du groupe), matérielle (ex. : vol ou bris d'objets), de même que l'agression électronique (ex. : par texto ou via Internet) s'observent aussi chez les enfants dès le début du primaire (Pelletier et Beaumont, 2018).

“

L'amitié, de même que l'acceptation sociale, deviennent deux indicateurs fiables du développement psychologique de l'enfant et de son adaptation psychosociale ultérieure.

”



4. Le questionnaire *Climat scolaire et bien-être à l'école* / 1^e, 2^e et 3^e année et son guide de passation

Le questionnaire *Climat scolaire et bien-être à l'école* / 1^e, 2^e, 3^e année (CSBE/1^e, 2^e, 3^e), de même que son guide de passation destiné aux personnes qui superviseront cette activité sont présentés dans cette section. Pour concevoir ce questionnaire, il a d'abord été nécessaire de faire appel à des experts du domaine (chercheurs et praticiens), de même qu'à un petit groupe d'élèves de 1^e, 2^e et 3^e année (6-9 ans) pour éprouver la pertinence des items et les ajuster. L'instrument a par la suite été soumis à un processus de validation¹ auprès de 656 élèves de 1^e, 2^e et 3^e année provenant de 11 écoles primaires de la grande région de Québec. Il comprend cinq sections soit : 1) Identification de l'élève (7 items); 2) Climat scolaire et bien-être à l'école (22 items)²; 3) Comportements observés depuis le début de l'année (6 items); 4) Comportements subis depuis le début de l'année (11 items) et 5) Lieux (13 items). Pour répondre aux questions, une série de quatre émoticônes a été proposée aux enfants afin qu'ils puissent cocher la réponse correspondant le plus à ce qu'ils pensaient, et ce, selon l'échelle : tout à fait d'accord, un peu d'accord, un peu en désaccord ou tout à fait en désaccord.

Le questionnaire peut être rempli dans sa totalité par les élèves de 3^e année. Toutefois, en tenant compte de la maturité des plus jeunes, le questionnaire a été conçu pour que les élèves de 1^e année répondent seulement aux sections 1, 2 et 5, et ceux de 2^e année aux sections 1, 2, 3 et 5 (tel qu'indiqué sur le questionnaire). Les choix de réponse étaient : jamais, quelques fois, souvent, très souvent.

-
- 1 Au cours du processus de validation des échelles, la structure factorielle a été testée respectivement pour les échelles de climat, de lieux, de comportements subis et de comportements observés. Une structure à deux facteurs corrélés a été retenue pour l'échelle de climat : climat ($\alpha = 0,77$) et bien-être ($\alpha = 0,80$). Pour les trois autres échelles, une structure unidimensionnelle a été retenue : lieux ($\alpha = 0,77$), comportements subis ($\alpha = 0,89$) et comportements observés ($\alpha = 0,76$). Pour les quatre modèles retenus, les indices témoignaient d'un bon ajustement du modèle avec les données (CFI entre 0,97 et 0,99; NNFI entre 0,97 et 0,98; RMSEA entre 0,05 et 0,08).
- 2 La section Climat scolaire et bien-être se distribue ainsi : les items #2-5-9-10-11-13-16-17-18-19-21 concernent le climat scolaire, et les items 1-3-4-6-7-8-12-14-15-20-22 mesurent le bien-être à l'école.



Feuillet d'information

À lire aux élèves de 1^e, 2^e et 3^e année

Bonjour,

Tu es invité(e) à répondre à un questionnaire pour nous aider à comprendre comment tu te sens dans ton école, à propos de certaines situations que tu peux voir ou vivre. En nous aidant à comprendre ce que tu penses, nous pourrons rendre ta vie à l'école de plus en plus agréable. C'est pour ça que ton opinion est importante.

Je vais te poser quelques questions sur des situations qui peuvent arriver à ton école, sur ce que tu aimes, ce que tu aimes moins. On parlera du travail scolaire et d'activités à l'école, des relations avec les amis, tes enseignants et les autres adultes de l'école. Tu n'as pas à avoir peur de te tromper, car toutes tes réponses sont bonnes, c'est ce que tu penses vraiment qui est important. En plus, tes réponses sont anonymes, c'est-à-dire que personne ne pourra savoir ce que tu as écrit, puisque tu n'inscris pas ton nom sur le questionnaire. Tu ne seras donc pas évalué par tes enseignants et cela ne comptera pas pour tes notes scolaires. Tu es aussi libre de répondre ou non à ce questionnaire et tu peux arrêter d'y répondre à tout moment, sans avoir à donner de raison. Par contre, en acceptant d'y répondre, tu pourras aider les adultes à mieux comprendre ce que tu penses vraiment afin qu'ils puissent essayer de rendre ton école encore plus agréable.

Si certaines questions te rappellent des souvenirs tristes concernant des situations que tu as vues ou vécues dernièrement à l'école, il est important que tu m'en parles après avoir rempli le questionnaire. Tu peux aussi en parler avec tes parents ou avec un autre adulte de l'école en qui tu as confiance. Je lirai chaque question avec toi et te les expliquerai. Si tu es d'accord, nous commencerons maintenant à répondre au questionnaire.



UNIVERSITÉ
LAVAL

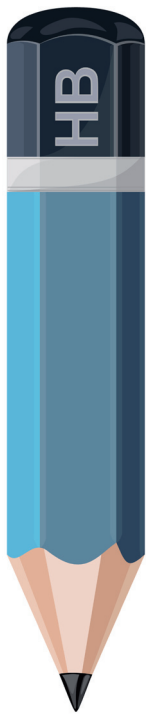
Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif
Faculté des sciences de l'éducation

SECTION 1

Identification

Questionnaire sur le climat scolaire et le bien-être à l'école

Pour les élèves de 1^e année : Sections 1, 2 et 5
Pour les élèves de 2^e année : Sections 1, 2, 3 et 5
Pour les élèves de 3^e année : Toutes les sections



SECTION 1. IDENTIFICATION

(1^e, 2^e et 3^e année)

Inscris le nom de ton école : _____

Pour les prochaines questions coche (✓) la réponse qui te ressemble le plus :

1. Es-tu un garçon  ☐ ou une fille  ☐ ?
2. Quel âge as-tu?
5 ans ☐ 6 ans ☐ 7 ans ☐ 8 ans ☐ 9 ans et + ☐
3. En quelle année es-tu? :
1^e année ☐ 2^e année ☐ 3^e année ☐ Autre classe ☐ _____
4. Est-ce que tu possèdes un appareil électronique à toi (ex.: iPod touch, iPad, tablette) :
Oui ☐ Non ☐
- 4b. Si oui, Est-ce que cet appareil peut envoyer ou recevoir des messages (imessage, textos, etc.) :
Oui ☐ Non ☐
5. Est-ce que tu utilises un appareil électronique qui appartient à quelqu'un d'autre et qui peut envoyer ou recevoir des messages (imessage, textos, etc.) : Oui ☐ Non ☐
6. À la maison, peux-tu utiliser Internet sans la surveillance d'un adulte? Oui ☐ Non ☐
7. À l'école, peux-tu utiliser Internet sans la surveillance d'un adulte? Oui ☐ Non ☐

SECTION 2

Climat scolaire et bien-être

SECTION 2. CLIMAT SCOLAIRE ET BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE

(1^e, 2^e et 3^e année)

Pour chacune des phrases que je vais te lire, coche (✓) la case qui correspond le mieux à ce que tu penses. Par exemple, si je te dis cette phrase: *À mon école, j'aime les cours d'éducation physique?* Tu dois décider si tu es en accord ou en désaccord avec ça.

Si tu aimes les cours d'éducation physique, tu choisis un bonhomme vert, pour dire que tu es d'accord avec cette phrase. Si tu n'aimes pas les cours d'éducation physique, tu choisis plutôt un bonhomme rouge.

Tout à fait en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Tout à fait d'accord
			
☐	☐	☐	☐

Tu dois ensuite préciser ta réponse. Si tu aimes beaucoup les cours d'éducation physique, tu indiques que tu es très d'accord pour dire que tu aimes les cours d'éducation physique, en cochant (✓) le bonhomme grand sourire « Tout à fait d'accord ». Si tu aimes juste un peu les cours d'éducation physique, tu coches (✓) le bonhomme petit sourire « un peu d'accord »,

Au contraire si tu n'aimes pas les cours d'éducation physique, quelle couleur de bonhomme choisiras-tu? Et comment feras-tu pour préciser si tu es juste un peu en désaccord ou très en désaccord avec cette phrase?



Commençons avec des phrases se rapportant à ce que tu vis ou observes à ton école.

Tout à fait
en désaccord Un peu en
désaccord Un peu
d'accord Tout à fait
d'accord



1. J'aime bien venir à cette école.	☐	☐	☐	☐
2. À mon école, les adultes consultent les élèves pour certaines décisions (ex. : règles de vie, activités).	☐	☐	☐	☐
3. J'ai le goût d'apprendre des choses nouvelles à cette école.	☐	☐	☐	☐
4. À mon école, je me sens capable de bien réussir les travaux et les évaluations.	☐	☐	☐	☐
5. À mon école les enseignants(es) donnent des cours qui intéressent les élèves.	☐	☐	☐	☐
6. Je m'entends bien avec les adultes de mon école (ex. : enseignants(es) et autres).	☐	☐	☐	☐
7. J'ai des amis à cette école.	☐	☐	☐	☐
8. À mon école je connais au moins un adulte de confiance avec qui je peux parler si j'ai un problème.	☐	☐	☐	☐
9. À mon école, les enseignants(es) aident les élèves à bien réussir.	☐	☐	☐	☐
10. À mon école, il existe des règlements très clairs concernant la violence.	☐	☐	☐	☐
11. Les adultes de mon école interviennent lorsque des élèves rient des autres ou les rejettent.	☐	☐	☐	☐
12. Les adultes s'occupent bien de moi à mon école.	☐	☐	☐	☐
13. À mon école, les adultes s'occupent bien des élèves.	☐	☐	☐	☐



Tout à fait
en désaccord Un peu en
désaccord Un peu
d'accord Tout à fait
d'accord



14. À mon école, je me sens bien et en sécurité (ex.: je suis détendu(e), je n'ai pas peur de venir à l'école).	☐	☐	☐	☐
15. Je me sens bien et en sécurité sur le chemin entre l'école et la maison.	☐	☐	☐	☐
16. Lorsque les élèves ne respectent pas les règles, ils reçoivent toujours une conséquence (ou une punition).	☐	☐	☐	☐
17. Les adultes de l'école interviennent quand il y a une bataille ou qu'un élève en frappe un autre.	☐	☐	☐	☐
18. Je trouve que les règlements de l'école sont justes (ex.: juste assez sévères).	☐	☐	☐	☐
19. Tous les élèves sont traités également par les adultes.	☐	☐	☐	☐
20. À mon école, je me sens accepté(e) par les autres élèves.	☐	☐	☐	☐
21. À mon école, les élèves reçoivent des conséquences justes (ex.: juste assez sévères pour leurs comportements).	☐	☐	☐	☐
22. À mon école, les adultes me traitent aussi bien que tous les autres élèves.	☐	☐	☐	☐

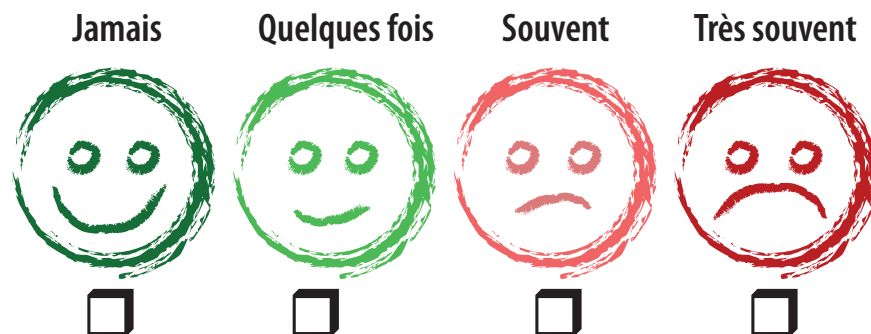
SECTION 3

Comportements observés

SECTION 3. COMPORTEMENTS OBSERVÉS DEPUIS LE DÉBUT DE L'ANNÉE SCOLAIRE (2^e et 3^e année)

Je vais te nommer quelques situations que tu peux parfois observer à l'école. Tu devras indiquer, s'il t'est arrivé de les observer depuis le début de l'année scolaire. Par exemple, si je te dis : *Des élèves sortent de la classe sans permission...*

- Si tu n'as jamais observé cette situation, tu coches (✓) jamais
- Si tu as déjà observé cette situation, indique si tu l'as observée seulement **quelques fois** (1-2 fois/année), **souvent** (2-3 fois/mois) ou **très souvent** (1 fois et +/semaine) depuis le début de l'année scolaire.



Depuis le début de l'année, j'ai observé les situations suivantes à mon école :

	Jamais	Quelques fois	Souvent	Très souvent
				
1. Des élèves se font bousculer.	☐	☐	☐	☐
2. Des élèves se bagarrent.	☐	☐	☐	☐
3. Des élèves se font insulter ou traiter de noms.	☐	☐	☐	☐
4. Des élèves se font rejeter par les autres. (ex.: les autres refusent de jouer avec eux)	☐	☐	☐	☐
5. Des élèves se font prendre des objets qui leur appartiennent (vol).	☐	☐	☐	☐
6. Des élèves répondent avec impolitesse aux adultes de l'école.	☐	☐	☐	☐

SECTION 4

Comportements subis

SECTION 4. COMPORTEMENTS SUBIS DEPUIS LE DÉBUT DE L'ANNÉE SCOLAIRE

(3^e année seulement)

Maintenant je vais te nommer quelques comportements que les élèves peuvent avoir envers toi. Indique si, depuis le début de l'année scolaire, il t'est arrivé de vivre ces situations. Par exemple, si je te dis : *Un élève a refusé de jouer avec toi...*

- Si cela n'est jamais arrivé, tu coches jamais (✓). Si tu réponds que ça t'est déjà arrivé, indique si ça t'est arrivé seulement **quelques fois** (1-2 fois/année), **souvent** (2-3 fois/ mois) ou **très souvent** (1 fois et + / semaine) depuis le début de l'année scolaire.

Jamais Quelques fois Souvent Très souvent



À l'école...

1. Un ou des élèves m'ont insulté(e) ou traité(e) de noms.	☐	☐	☐	☐
2. Un ou des élèves m'ont menacé(e), ont voulu me faire peur.	☐	☐	☐	☐
3. Un ou des élèves m'ont menacé(e) pour me prendre quelque chose de force.	☐	☐	☐	☐
4. Un ou des élèves m'ont bousculé(e) par exprès.	☐	☐	☐	☐
5. Un ou des élèves m'ont frappé(e) (coups de pieds ou de poing).	☐	☐	☐	☐
6. Un ou des élèves m'ont pris quelque chose qui m'appartenait sans me le rendre (ex. : ipod, matériel scolaire, dîner).	☐	☐	☐	☐
7. Un ou des élèves m'ont rejeté(e) et m'ont empêché(e) de jouer avec les autres élèves.	☐	☐	☐	☐
8. Un ou des élèves ont fait circuler des messages méchants dans mon dos à l'école.	☐	☐	☐	☐
9. Un ou des élèves m'ont mis de côté parce qu'ils me trouvent différent(e) d'eux (ex. : mon poids, ma grandeur, ma religion, etc.).	☐	☐	☐	☐
10. Un ou des élèves m'ont envoyé un message méchant par texto ou i-message (ex. : cellulaire, tablette, etc.).	☐	☐	☐	☐
11. Un ou des élèves ont fait circuler des messages méchants sur moi par Internet, texto, i-message.	☐	☐	☐	☐

SECTION 5

Lieux



SECTION 5. LIEUX

(1^e, 2^e et 3^e année)

Est-ce que tu vois souvent des élèves agir de façon méchante (ex. poussent, insultent, menacent) envers d'autres dans les endroits suivants :

Réponds à chaque question en cochant (✓) « oui » ou « non ».

1. Dans le transport (autobus) scolaire	Non ☐	Oui ☐
2. Sur le terrain de l'école		
Si OUI, Coche (✓) si c'est surtout :	Non ☐	Oui ☐
☐ Le matin, avant le début des classes		
☐ Pendant les récréations (avant-midi et après-midi)		
☐ Durant l'heure du dîner		
☐ L'après-midi, tout de suite après les classes		
3. Dans les corridors de l'école	Non ☐	Oui ☐
4. Dans les escaliers	Non ☐	Oui ☐
5. À la cantine, dans le local du dîner ou à la cafétéria	Non ☐	Oui ☐
6. Dans les salles de toilettes	Non ☐	Oui ☐
7. Dans la classe	Non ☐	Oui ☐
8. Au gymnase	Non ☐	Oui ☐
9. Près des casiers	Non ☐	Oui ☐
10. Au service de garde	Non ☐	Oui ☐
11. Sur le chemin de l'école (piétons)	Non ☐	Oui ☐
12. Dans mon quartier	Non ☐	Oui ☐
13. Dans mon équipe sportive (hors de l'école)	Non ☐	Oui ☐

MERCI pour ta collaboration!

4.2 Guide de passation du questionnaire : procédures et consignes

La passation d'un questionnaire auprès de jeunes élèves demande une attention particulière de la part de l'adulte superviseur qui devra accompagner les enfants tout au long de cet exercice. Précisons d'abord que pour sa validation, le questionnaire a été rempli en version papier/crayon, modalité qui avait été recommandée par les experts du milieu scolaire en raison des faibles habiletés numériques des enfants de cet âge à ce moment.

Un guide de passation a été élaboré à l'intention des adultes superviseurs, précisant la procédure à suivre avant, pendant et après la passation. Ce guide, prenant appui sur la procédure utilisée lors de la validation du questionnaire et ayant été bonifié par la suite, permettra de bien réussir la passation auprès des jeunes élèves. (des informations supplémentaires concernant certains items sont aussi disponibles à l'annexe 1).

Guide de passation

Avant la passation

- ☐ Rédiger et envoyer une lettre d'information à l'intention des parents afin de préciser le contexte de votre démarche, le moment choisi pour faire remplir le questionnaire aux élèves, de même que l'usage prévu des résultats obtenus.
- ☐ Faire connaître la démarche à l'ensemble du personnel de l'école, de même que les moments de passation, afin que le personnel scolaire puisse se montrer disponible pour soutenir un élève qui souhaiterait parler à un adulte par la suite.
- ☐ Élaborer l'horaire de passation en priorisant les premières périodes de la journée (meilleure capacité d'attention). Les élèves de 3^e année peuvent répondre au questionnaire en grand groupe, alors que ceux de 1^e et 2^e année devront être séparés en deux groupes (prévoir deux locaux ou deux activités en alternance).
- ☐ Prévoir une période de 60 minutes pour la passation puisqu'elle peut nécessiter entre 35 et 60 minutes, selon les groupes.
- ☐ Prévoir des « caches » en nombre suffisant pour maximiser la concentration des élèves et leur permettre de se centrer sur leur propre expérience (s'il s'agit d'un matériel déjà utilisé par vos élèves).
- ☐ Prévoir aussi des crayons de plomb et des gommes à effacer supplémentaires à remettre rapidement aux élèves qui en auront besoin, sans ralentir le déroulement de la passation.
- ☐ Prendre connaissance du questionnaire avant la passation (pour pouvoir expliquer les consignes aux élèves et bien les accompagner tout au long de l'exercice; consulter le tableau en annexe pour connaître des exemples de précision pour certains énoncés).

Pendant la passation

- ☐ Lire le feuillet d'information aux élèves.
- ☐ Prévoir un moment de transition (ex. : salles de toilettes, remplir les bouteilles d'eau, tailler les crayons) juste avant de débiter la passation afin de minimiser les déplacements des élèves lors de l'activité.
- ☐ Limiter les déplacements des élèves. Si l'un d'eux doit absolument sortir (ex. : toilettes), lui demander de reprendre au même point que les autres à son retour en classe. Il pourra compléter plus tard avec le superviseur.
- ☐ Limiter le matériel accessible aux élèves, par exemple à un cache, crayon(s) au plomb, gomme à effacer, bouteille d'eau.
- ☐ Lire les consignes du questionnaire. Compléter à l'aide des précisions suivantes :
 - Reste en silence jusqu'à la fin. Il est important que tu évites de dire tes réponses à voix haute. Le silence permettra à tout le monde de mieux se concentrer sur le questionnaire.
 - Si tu as une question ou si tu trouves que ça va trop vite, lève ta main et attends ton droit de parole.
 - Tu dois attendre avant de passer à la prochaine question, parce que je dois donner des explications pour chacune des questions. Si tu vas trop vite, je vais devoir te demander d'effacer tes réponses pour que tu procèdes à la même vitesse que les autres. Je veux m'assurer que tu comprends bien toutes les questions.
- ☐ Répéter régulièrement le début des consignes.
- ☐ Demander aux élèves de déposer leur crayon entre chacune des questions.
- ☐ Pour les sections 3 et 4, rappeler régulièrement la particularité de l'échelle de réponses.
- ☐ Circuler dans le local lors de la passation pour vérifier que les élèves suivent le rythme, répondent adéquatement et que le système de réponse est bien maîtrisé.
- ☐ Prévoir une transition calme entre deux sections du questionnaire si les élèves s'agitent (ex. : étirements en position debout, derrière leur chaise).
- ☐ Demeurer attentif au comportement de certains élèves qui pourraient ne pas se sentir bien en répondant à certaines questions (ex. : section des comportements subis).

Après la passation

- ☐ Remercier les élèves de leur participation et leur rappeler que cela permettra aux adultes de rendre l'école plus agréable en les aidant à se sentir bien à l'école.
- ☐ Interroger les élèves sur leur expérience de passation.
- ☐ Demander aux élèves d'identifier un adulte de l'école à qui ils peuvent parler quand ils ne se sentent pas bien.
- ☐ Porter attention aux élèves qui pourraient vivre des émotions négatives suite au questionnaire.
- ☐ Prévoir une courte activité avec les élèves afin de terminer avec des émotions positives : discuter de ce qui les rend heureux à l'école, de ce que serait leur école idéale, animer une période de dessins sur la question, recueillir leurs impressions et suggestions pour créer une école agréable, etc.
- ☐ Ensuite, accompagner les élèves qui auraient quitté la classe en cours de passation, afin qu'ils puissent répondre aux questions manquantes.



“

Cette philosophie bienveillante offre un soutien aux enfants, aux intervenants scolaires de même qu'aux parents, et encourage chacun à s'investir dans des actions qui augmentent le temps agréable passé entre élèves et adultes à l'école

”

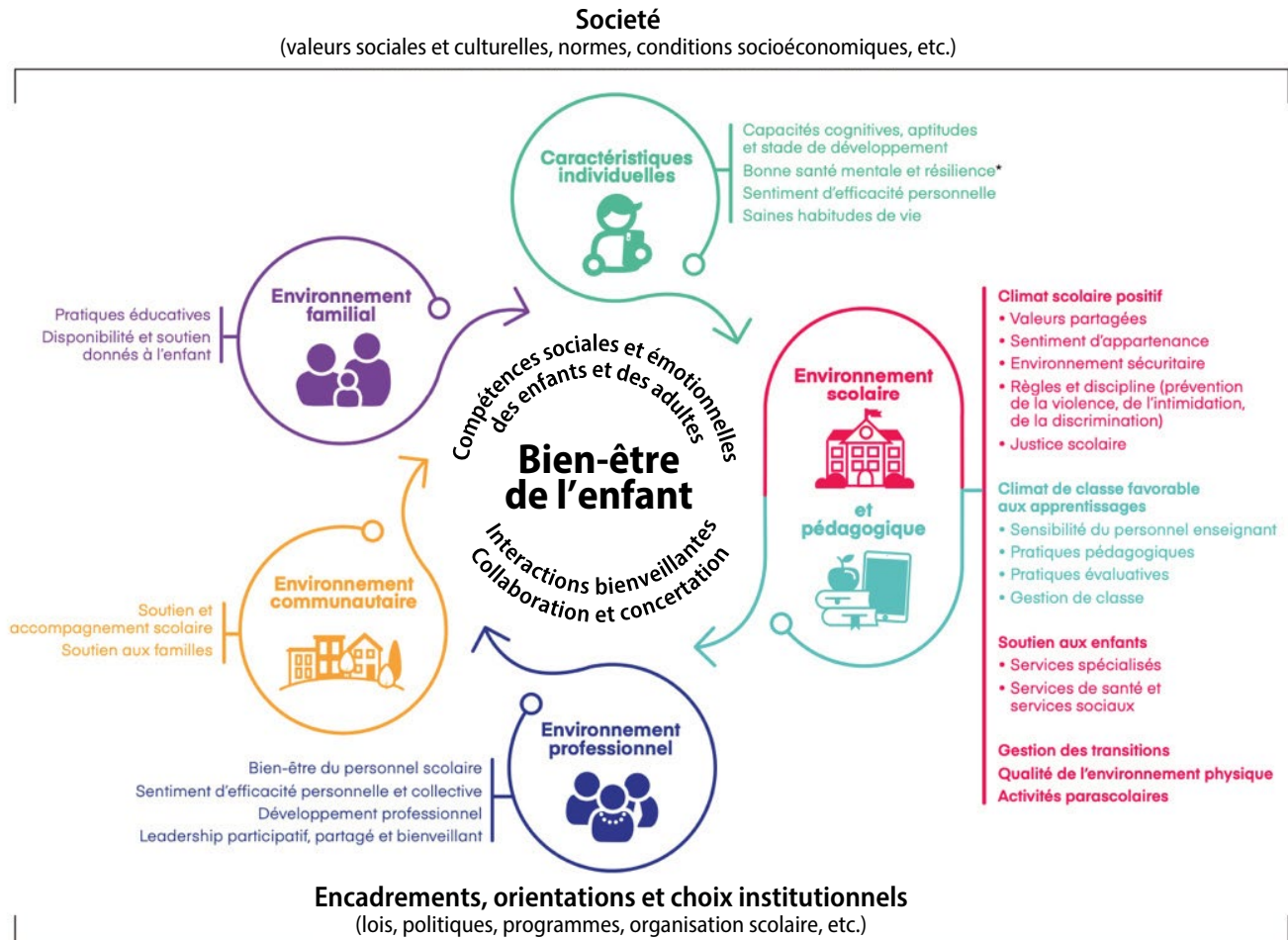
5. Une approche globale et positive pour favoriser le bien-être à l'école

C'est selon l'approche globale et positive qui vise la qualité du climat scolaire que cette trousse a été conçue. Cette section décrit ce qu'est une approche globale et positive, expose certains principes et clés d'action qui la composent, de même qu'un modèle intégrateur à quatre paliers permettant de planifier les actions au niveau de l'école, pour un climat scolaire positif et sécurisant.

5.1 L'approche globale et positive misant sur le climat scolaire pour favoriser le bien-être des élèves

Les écoles qui orientent leurs actions sur l'ensemble des facteurs qui contribuent au bien-être des élèves misent souvent sur l'amélioration de l'environnement scolaire, en s'attardant spécifiquement aux pratiques éducatives, à la qualité des relations interpersonnelles et au climat scolaire (Benbenishty et Astor, 2019; Cohen et al., 2009). En s'appuyant sur une approche globale et positive pour planifier leurs actions éducatives, ces écoles obtiennent de meilleurs résultats, concernant notamment le mieux vivre ensemble, que celles qui adoptent une variété de stratégies éparées et non reliées à des objectifs d'établissement (Shaughnessy, 2006). Cette approche globale de l'environnement scolaire permet d'amorcer des réflexions sur les valeurs éducatives, des changements de culture pouvant orienter les politiques et les pratiques du milieu scolaire (Cefai et al., 2018). Elle mobilise l'école non seulement dans la promotion de l'apprentissage social et émotionnel pour tous, mais aussi dans diverses thématiques de santé (Tessier et Comeau, 2017). L'amélioration du climat et la prévention de la violence et de l'intimidation s'insèrent déjà dans les pratiques, les politiques et les référentiels pour favoriser la réussite éducative et le bien-être des élèves.

Teintée par les valeurs partagées des acteurs de l'école, cette approche est dite *globale* parce qu'elle vise le développement intégral des élèves (personnel, scolaire et social), leur socialisation étant perçue comme indissociable de toute activité d'apprentissage. Dans ces écoles où règne un climat relationnel positif, les élèves comme les adultes conçoivent comme inacceptable tout comportement négatif comme la violence et l'intimidation et se mobilisent dans l'action lorsqu'ils en sont témoins. Cette approche est dite *positive* parce qu'elle favorise les méthodes éducatives non blâmantes, mise sur l'enseignement des comportements attendus et veille à l'inclusion de chaque élève. Cette philosophie bienveillante offre un soutien aux enfants, aux intervenants scolaires de même qu'aux parents, et encourage chacun à s'investir dans des actions qui augmentent le temps agréable passé entre élèves et adultes à l'école, moins de temps étant accordé à la punition, la réprimande ou à des communications aux parents, leur faisant état des problèmes comportementaux de leur enfant. L'approche est dite *systémique*, car les activités et interventions de l'école sollicitent la participation de tous les acteurs de la communauté éducative (élèves, personnel, parents, collectivité), les décisions étant prises en concertation, en tenant compte de tous les milieux de vie de l'élève. La figure 3 illustre bien la systémie nécessaire entre les différents facteurs qui influencent le bien-être des élèves à l'école.



* La résilience n'est pas une caractéristique uniquement individuelle.

Figure 3.

Les facteurs environnementaux et personnels impliqués dans le bien-être de l'enfant à l'école (Conseil supérieur de l'éducation, 2020, p. 32)

5.2 Des principes et des clés d'action

Pour intervenir selon une approche globale et positive dès l'école primaire, des principes d'action doivent être partagés par l'équipe-école et certaines conditions doivent être considérées. Le Tableau 1 propose neuf principes et clés d'action à mettre en place dans une école pour créer un milieu scolaire positif et sécurisant contribuant au bien-être des élèves et du personnel scolaire.

Tableau 1.

Neuf principes et clés d'action pour créer un climat scolaire positif, prévenir et réduire la violence et l'intimidation (Beaumont, 2016).

Principes	Clés d'action
1. Le bien-être général de chacun comme cible première	Identifier les besoins et intérêts des élèves, varier les offres d'activités pour rejoindre chacun, souligner les comportements positifs, reconnaître les efforts, développer les forces, repousser les limites des jeunes.
2. L'engagement de la direction	S'engager à faire la promotion (en paroles et en gestes) des valeurs de l'école; consulter, mobiliser le personnel, être présent aux moments stratégiques de la vie scolaire (ex. : début d'année, dans les comités).
3. Une culture de bienveillance, de collaboration et de soutien	Encourager les élèves et le personnel à être attentifs aux autres, à faire preuve d'empathie, d'écoute, d'entraide; encourager la collaboration en planifiant du temps de partage pour le personnel, prévoir le mentorat du nouveau personnel, impliquer les élèves dans la vie de l'école.
4. Un curriculum intégrant apprentissages scolaires, émotionnels et sociaux	Organiser les activités éducatives en ciblant simultanément les aspects émotionnels, sociaux et cognitifs (ex. : apprentissage coopératif centré sur la tâche et les relations, enseignement et réinvestissement des compétences socio-émotionnelles pour tous, promotion régulière des valeurs, des comportements attendus (ex. : affiches, vidéos, messages).
5. Des politiques et procédures claires, connues et appliquées	Faire connaître les politiques et procédures, veiller à leur application par l'ensemble du personnel et des partenaires (ex. : règles de vie, plan de lutte violence/intimidation). Faire circuler l'information régulièrement et de différentes manières.
6. Une gestion positive des comportements; écarts mineurs/majeurs	Voir les erreurs de conduite comme des situations d'apprentissage social. Choisir des interventions éducatives graduées, selon la maturité des élèves, la gravité du geste, expliquer les comportements attendus. Se rappeler que les mesures répressives ne leur enseignent pas les comportements attendus; intervenir en respectant la dignité de tous.
7. La formation continue du personnel	Choisir des formations/accompagnements qui visent le bien-être de tous, la réussite éducative, agissant sur les aspects sociaux, affectifs et cognitifs (ex.: l'apprentissage coopératif, les communautés de pratique, l'entraide, la gestion du stress, la communication avec les élèves et les parents).
8. La rapidité à identifier et à répondre aux problèmes	Privilégier l'intervention et le soutien de l'adulte en présence dès l'apparition d'incidents mineurs (ex.: résoudre les conflits, référer aux règles de vie, appliquer les conséquences). Prévoir quand référer l'élève à une tierce personne; communiquer rapidement avec les parents.
9. Un partenariat régulier école-famille-communauté	Travailler avec les parents et la communauté, planifier la co-organisation d'événements, exploiter les compétences des parents et l'expertise des organismes communautaires pour soutenir la socialisation des élèves.

Ces quelques principes et clés d'action font partie des multiples facteurs pouvant agir positivement sur le bien-être des enfants. S'agissant d'abord de pratiques universelles pour lesquelles le système scolaire peut exercer une influence, des mesures spécifiques doivent cependant être prévues pour les élèves présentant des besoins particuliers.

5.3 Un modèle intégrateur à quatre niveaux pour intervenir selon une approche globale et positive

Réussir à créer et à maintenir un climat scolaire positif pour le bien-être de tous à l'école ne s'improvise pas. La pyramide de la prévention de Deklerck (2012), développée en prévention de la criminalité juvénile et ensuite transposée au monde de l'enseignement, peut servir de modèle intégrateur lorsqu'on l'applique pour améliorer le climat scolaire d'un établissement. Adapté par Beaumont (2014) au contexte scolaire québécois, ce modèle représente en quelque sorte un continuum dans lequel les interventions suivent une progression, passant de l'ensemble de la population scolaire (ex. : promotion des apprentissages socio-émotionnels / niveau 1), à des interventions de plus en plus ciblées et intensives, de nature explicitement préventive (niveaux 2 et 3), et ultimement curative (niveau 4). Ce modèle intégrateur, illustré à la figure 4, permet au personnel éducatif de planifier ses actions afin de créer un environnement scolaire positif et sécurisant. Il prend appui sur une panoplie d'actions visant à optimiser le potentiel de chacun et à rendre l'école agréable. Il propose des interventions conscientes, qui ne sont pas centrées sur un problème quelconque, mais plutôt axées sur le bien-être des élèves et du personnel scolaire. Agissant également en prévention de la violence et de l'intimidation, ce modèle prévoit aussi des mesures supplémentaires pour prévenir et réagir face à différents problèmes pouvant survenir, notamment celui du décrochage, des difficultés d'apprentissage, etc.

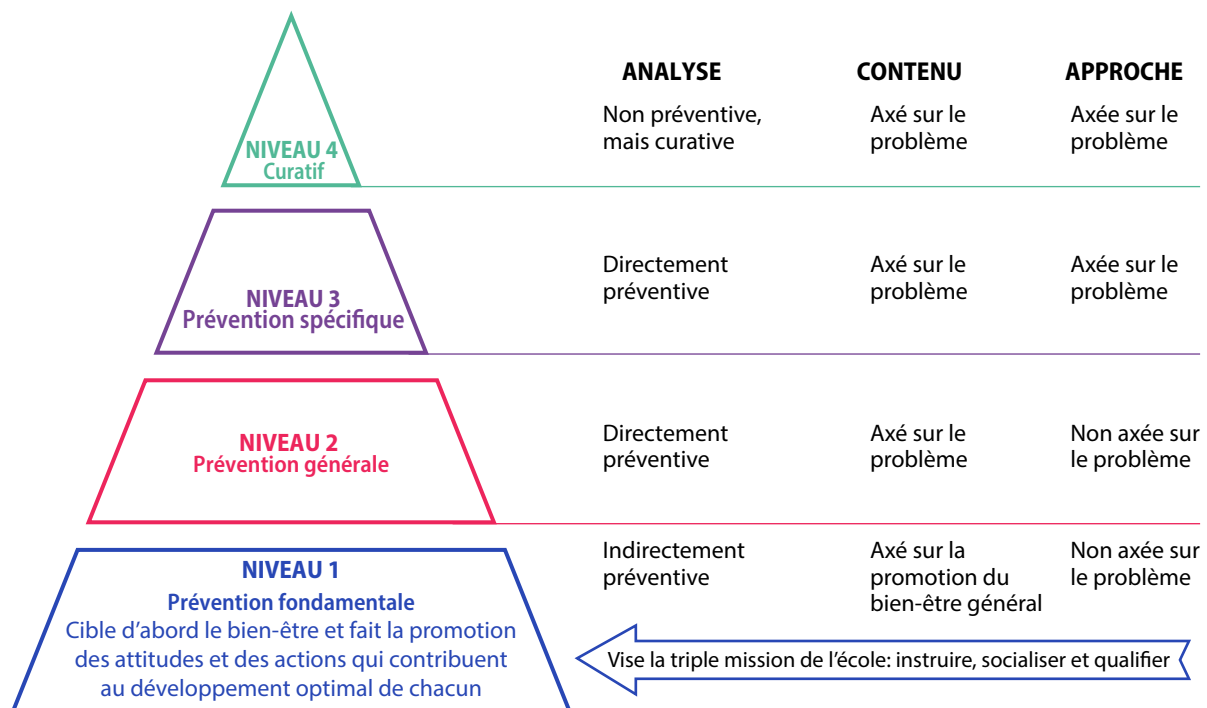


Figure 4.

Un modèle intégrateur pour planifier les actions visant un climat scolaire positif et sécurisant pour le bien-être à l'école (Beaumont 2014, p. 9)

“

Un environnement d'apprentissage centré à la fois sur l'enseignement des compétences émotionnelles, sociales et cognitives s'inscrit dans une approche globale et positive puisqu'il aide les enfants à développer leur résilience en les habitant dès leur jeune âge à faire face à différents défis qu'ils rencontreront au cours de leur vie.

”

“

Enfin, il est aussi fortement recommandé d'inclure la présence des parents dans l'école dans tout type d'activité de la vie scolaire.

”

Niveau 1 : La promotion des attitudes et des actions qui contribuent au bien-être de tous (prévention fondamentale).

Les interventions à planifier à ce niveau visent le développement optimal de chaque élève et font la promotion du bien-être général de tous. Les actions éducatives agiront en prévention fondamentale pour une multitude de problèmes pouvant survenir chez les jeunes (ex. : violence et intimidation, décrochage). Un environnement d'apprentissage centré à la fois sur l'enseignement des compétences émotionnelles, sociales et cognitives s'inscrit dans une approche globale et positive puisqu'il aide les enfants à développer leur résilience en les habitant dès leur jeune âge à faire face à différents défis qu'ils rencontreront au cours de leur vie (Goleman et Senge, 2014). Tous doivent ainsi apprendre à reconnaître leurs forces et leurs limites, à exprimer adéquatement leurs émotions (ex. : tristesse, colère) et à les gérer adéquatement pour répondre à leurs besoins, à maintenir de bonnes relations avec leurs pairs et les adultes (Jones et al., 2019) et à prendre des décisions éclairées. En aidant les élèves à combler leurs différents besoins (sécurité, estime de soi, appartenance, etc.), les adultes apprennent aux enfants qu'il est possible de faire des choix comportementaux éclairés dans le respect de soi et des autres. Qui plus est, évoluer dans un tel climat permet à tous (élèves et adultes) de développer une culture d'entraide. Ainsi, dans une telle école, les comportements de violence et d'intimidation ne sont ni acceptés ni valorisés, ne trouvant plus d'audience pour encourager ces situations (Pepler et al., 2004).

La promotion d'une attitude bienveillante de la part des adultes de l'école constitue aussi un aspect à intégrer au niveau 1 de la pyramide. La présence sécurisante et bienveillante des adultes dans divers endroits de l'école s'avère bénéfique pour accompagner les élèves dans leurs activités quotidiennes. Cette présence attentive des adultes leur permet aussi de repérer ceux qui sont seuls afin de leur proposer des activités pour qu'ils développent des amitiés, offrant ainsi une protection contre l'intimidation (Smith, 2011). Accompagner les élèves de manière bienveillante, et ce, en dépit des comportements que certains élèves peuvent adopter, s'avère essentiel pour répondre aux besoins des jeunes en maintenant le lien de confiance dont ils ont besoin pour se développer. Le Tableau 2 décrit plus concrètement cinq caractéristiques du comportement bienveillant de l'adulte à l'école.

Enfin, il est aussi fortement recommandé d'inclure la présence des parents dans l'école dans tout type d'activité de la vie scolaire. Un nombre accru de parents, dispersés à différents endroits à l'école, réduirait le taux de violence et d'intimidation entre élèves (Lesneskie et Block, 2016). Ces parents aidants qui sont présents dans l'école peuvent ainsi agir positivement sur le climat scolaire, apportant des ressources et du soutien supplémentaires au personnel éducatif.

Tableau 2.

Cinq caractéristiques pour décrire le comportement bienveillant de l'adulte à l'école : le modèle C.E.F.E.R.
(Beaumont, 2020b, p. 169).

Calme	Maîtrise de soi, de ses émotions et de son ton. L'adulte montre ainsi aux jeunes comment faire face aux situations en demeurant posé en actes et en paroles.
Exigeant	Ajusté au niveau de maturité de l'élève/contexte. Lorsque la relation est respectueuse, les élèves sont plus motivés à répondre aux exigences.
Ferme	Assurance et rigueur dans l'expression et l'exécution des actions : attentes clairement exprimées en offrant son soutien (autorité sécurisante).
Encourageant et soutenant	L'élève doit sentir que l'adulte est déterminé à le soutenir, qu'il peut compter sur ce dernier pour l'aider à atteindre les exigences.
Respectueux de la dignité	Les méthodes disciplinaires à l'école doivent se faire en préservant la dignité morale et physique de tous les élèves.

Niveau 2 : La prévention générale (directement préventive). Étant donné que les problèmes peuvent survenir malgré les initiatives instaurées par le personnel scolaire pour maintenir une bonne qualité de vie générale à l'école, la pyramide propose de mettre en place des interventions de deuxième niveau, liées à la prévention de problèmes ciblés (ex. : violence et intimidation, décrochage). Si on prend pour exemple le problème de la violence à l'école, les mesures de niveau 2 viseront la prévention générale, les interventions seront universelles, c'est-à-dire adressées à l'ensemble des élèves. Le contenu des actions sera directement axé sur le problème, alors que l'approche prendra plutôt en considération le bien-être collectif.

Niveau 3 : La prévention spécifique (directement préventive). Ciblant le problème spécifique de la violence à l'école, les mesures de niveau 3 s'adresseront pour leur part aux élèves déjà impliqués dans des situations de violence ou à risque de l'être (prévention spécifique) et devront être adaptées aux problèmes identifiés. Cette prévention spécifique comprendra des interventions sélectives envers certains groupes d'élèves.

Niveau 4 : Les mesures curatives (non préventives, mais curatives). Toujours axé sur un problème identifié (ex. : violence/intimidation), les mesures de niveau 4 de la pyramide ne seront plus de nature préventive, mais plutôt curative. Les interventions ciblées viseront la disparition d'un problème grave ou persistant malgré les actions préalablement mises en place aux niveaux précédents de la pyramide.

Cette pyramide peut servir à dresser le portrait des actions déjà présentes à l'école visant la promotion du bien-être (prévention fondamentale), de même que les interventions nécessaires aux niveaux 2, 3 et 4 ciblant spécifiquement le problème de la violence et de l'intimidation. La figure 5 illustre le portrait pyramidal d'une école primaire qui accueille des élèves de la 1^e à la 6^e année. Le personnel de cette école a planifié ses actions en visant d'abord le bien-être fondamental des élèves. Préoccupés par une hausse des comportements violents dans leur école, et soucieux de bonifier leur plan de lutte contre la violence et l'intimidation, les intervenants ont prévu des mesures pour prévenir et gérer le problème identifié : la violence entre pairs. Les interventions sont systémiques, elles incluent le soutien social, des actions graduées et la prise en compte des effets des interventions sur le climat scolaire. Alors que davantage d'efforts ont été faits pour planifier des actions en prévention fondamentale, rendant ainsi l'expérience scolaire plus positive, les interventions situées aux paliers supérieurs de la pyramide sont moins nombreuses.

Exemples d'actions entreprises par une école selon les quatre niveaux de prévention

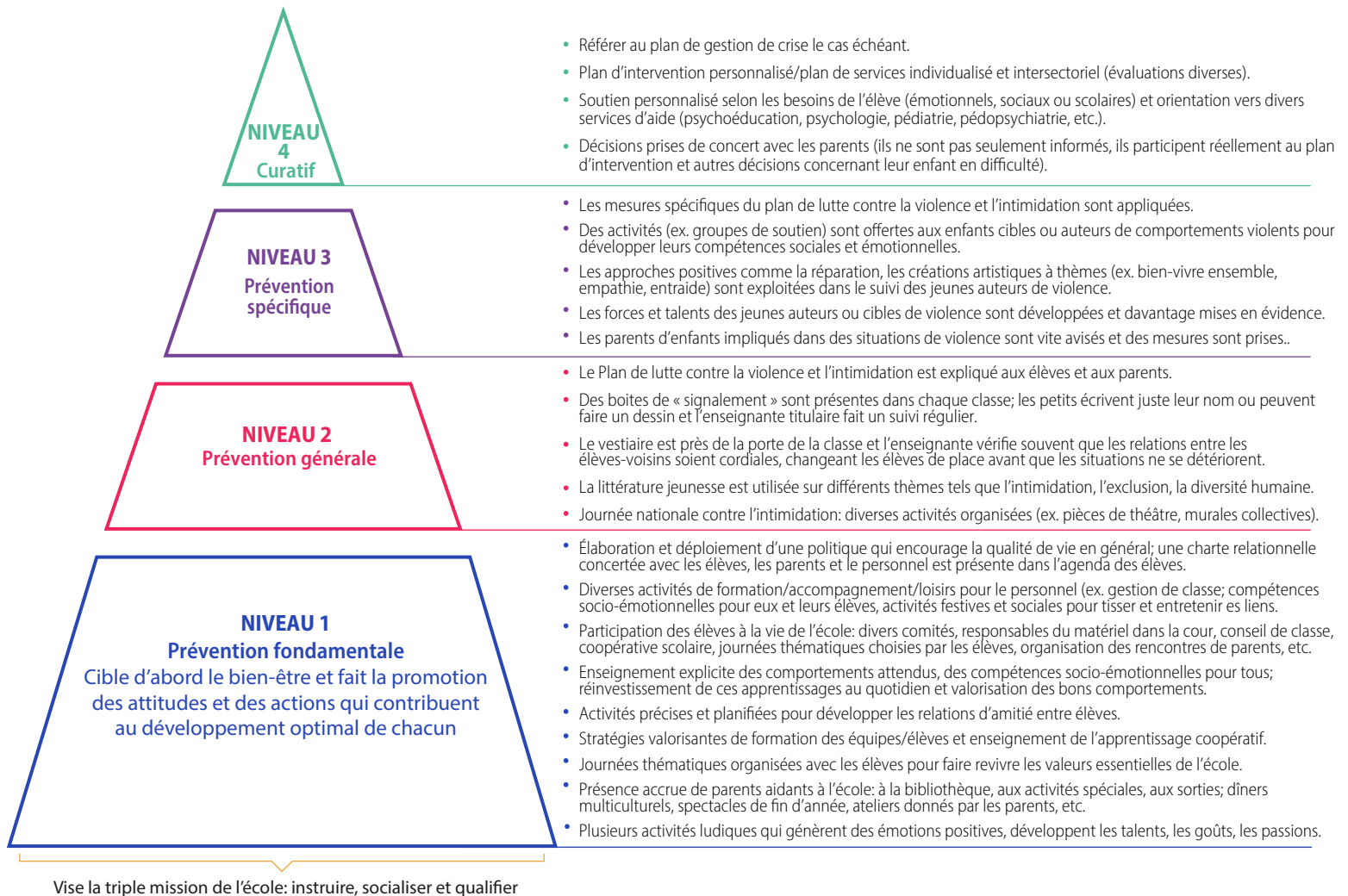


Figure 5.

Exemples d'actions entreprises par une école selon les quatre niveaux de prévention.

5.4 Une démarche structurée pour accompagner une équipe-école dans la prévention et la réduction de la violence

Depuis 2012, les écoles primaires et secondaires québécoises doivent se doter d'un plan de lutte contre la violence et l'intimidation. Pour favoriser l'adhésion du personnel scolaire à ce plan, il est recommandé de l'élaborer en concertation avec l'équipe-école. Ce plan d'action doit également être mis à jour annuellement. La démarche que nous proposons pour accompagner l'équipe-école dans ces tâches s'harmonise parfaitement avec une approche globale et positive centrée sur le climat scolaire (Beaumont, 2017). Elle comprend sept étapes visant d'abord à soutenir la personne responsable du comité-école afin que soient mises en place des actions planifiées et continues sur la base d'un plan d'action renouvelé annuellement.

Rentrée scolaire

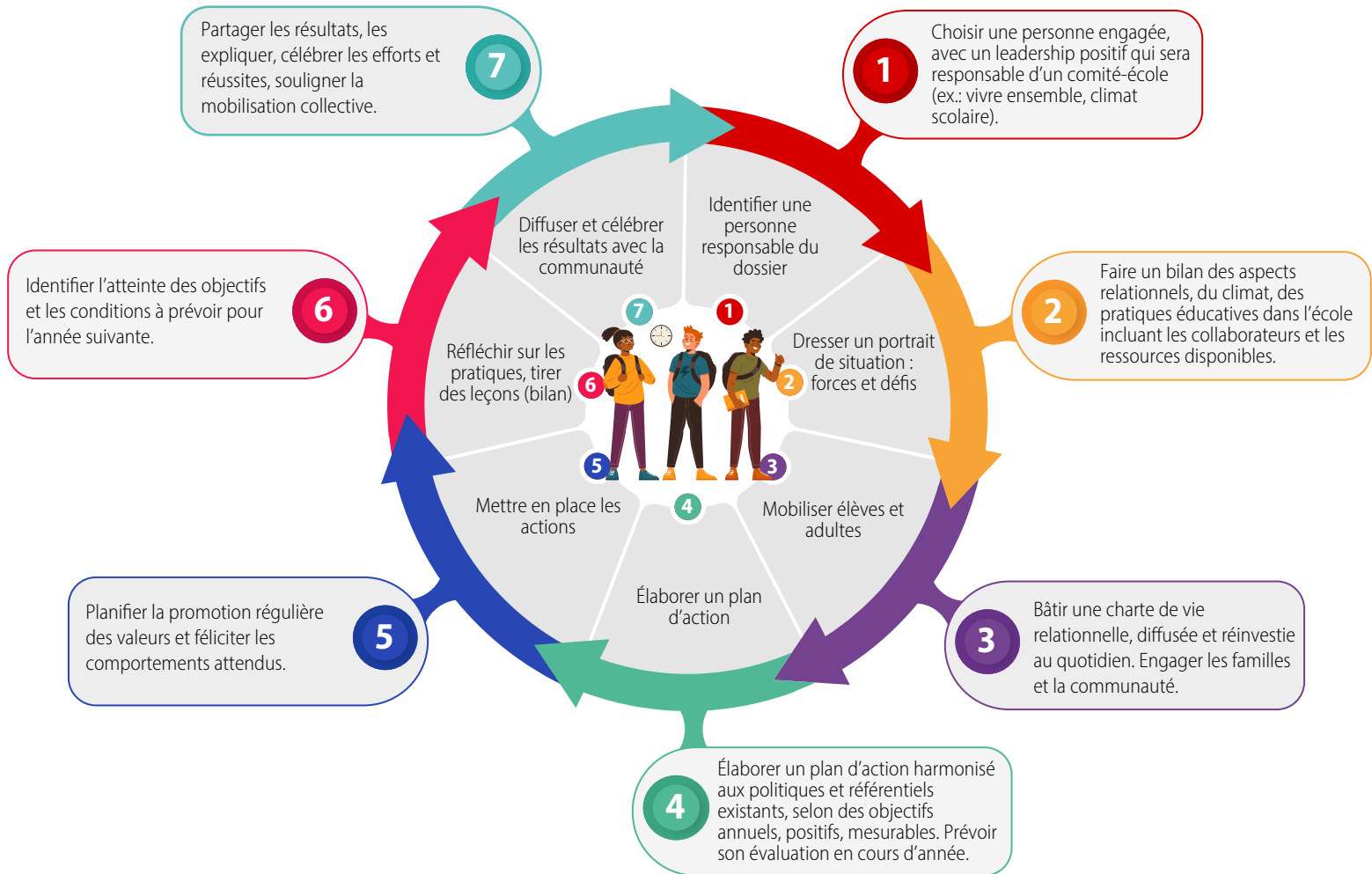


Figure 6.

Une démarche d'accompagnement structurée en prévention de la violence à l'école (Beaumont, 2020 b, p.164).



6. Des outils pour prioriser et planifier les actions dans un plan d'action visant un climat scolaire positif et sécurisant

Dans cette section, des grilles d'analyse et de planification sont proposées pour interpréter les résultats issus du questionnaire *Climat scolaire et bien-être à l'école/1^e, 2^e et 3^e année* ou de n'importe quel autre instrument visant à dresser un portrait de situation sur ces thématiques. Rappelons que l'approche préconisée dans cette trousse vise le bien-être des élèves par l'amélioration continue du climat scolaire et ultimement, la réduction de la violence à l'école. La première grille vous aidera à dresser un portrait de votre établissement (constats et pratiques), alors que la seconde vous permettra d'établir vos priorités pour formuler vos objectifs de travail, soit les aspects que vous souhaitez améliorer dans votre école. Ces outils sont présentés à l'aide d'exemples et des gabarits vierges se trouvant en annexe de la trousse vous permettront de les personnaliser en fonction des besoins de votre école.

6.1 Grille d'analyse : portrait du climat, du bien-être à l'école et bilan des pratiques dans votre établissement

Dans un premier temps, il s'agit de consigner les résultats qui retiennent le plus votre attention dans la section gauche de la *Grille d'analyse*. Sous *Portrait pyramidal des actions*, indiquez ensuite les interventions qui sont déjà présentes dans votre milieu, selon les quatre niveaux de la pyramide de prévention (Beaumont, 2014). Ce bilan vous permettra d'évaluer dans quelle mesure les actions déjà en place à votre école peuvent être bonifiées et si d'autres doivent être ajoutées pour atteindre les objectifs fixés suite à votre analyse de situation. La figure 7 illustre le portrait du climat et du bien-être d'une école primaire effectué à l'aide de cette grille d'analyse.

6.2 Grille de planification

Dans un deuxième temps, rapportez vos résultats dans la *Grille de planification* en choisissant les objectifs qui vous semblent prioritaires à travailler afin d'améliorer le climat de votre établissement. Toujours à partir de vos résultats et des objectifs de travail envisagés, identifiez une série d'interventions possibles en lien avec vos objectifs. La figure 8 présente les objectifs et les actions priorisés pour une école primaire, planification effectuée à l'aide de cette *Grille de planification*.

Grille d'analyse: portrait du climat, du bien-être et bilan des actions présentes à l'école primaire Sainte-Marie

Faits saillants du milieu selon vos résultats

■ Climat (1e-2e-3e)

- Points positifs: règles claires concernant la violence à l'école; les adultes interviennent si un élève en frappe un autre; les adultes s'occupent bien des élèves.
- Points plus faibles: Perception que tous les élèves ne sont pas traités également, que les conséquences ne sont pas toujours appliquées; sentiment d'être peu consultés dans les décisions.
- 12,5% perçoivent plus négativement le climat scolaire, davantage les garçons.

■ Bien-être (1e-2e-3e)

- Points positifs: avoir des amis, l'attention des adultes, je m'entends bien avec les autres.
- Points plus faibles: Ne pas se sentir aussi bien traités que les autres élèves; ne pas aimer venir à l'école; ne pas se sentir acceptés par les autres élèves.
- 10,8% des élèves disent ne pas se sentir bien à l'école, davantage les garçons.

■ Comportements observés (1e-2e-3e)

- Plus souvent observés: bousculades, élève insulté, traité de noms, impolitesse/adultes; les garçons en voient plus que les filles.

■ Comportements subis (3e année seulement)

- Agression directe: insultes, menaces, physiques/ indirecte: sociale, électronique ou matérielle
- Agressions directes : 19,5%; agressions indirectes = 21%
- Agressions directes plus rapportées: 21,3% déclarent souvent / très souvent se faire insulter ou traiter de noms, davantage les garçons.
- Agressions indirectes plus rapportées: 19% déclarent souvent / très souvent se faire mettre à l'écart, autant les filles que les garçons.

■ Lieux plus à risque à l'école (1e-2e-3e)

- Le terrain de l'école, la classe, les casiers et la cantine/local de dîner.

■ Autre

- Globalement, le climat et le bien-être à l'école sont perçus très positivement par les élèves de 1e, 2e et 3e (moyennes 3,5/4).

Portrait pyramidal des actions présentes à l'école

NIVEAU 4 : Curatif

- Déploiement du plan de gestion de crise au besoin.
- Plan d'intervention individualisé et si besoin, plan d'intervention intersectoriel.
- Retrait temporaire des activités, avec soutien.
- Suivi individuel par un professionnel de l'équipe

NIVEAU 3 : Prévention spécifique

- Les actions sont planifiées en cohérence avec le plan de lutte contre l'intimidation et la violence.
- L'éducatrice anime des ateliers avec les titulaires des classes plus difficiles au plan relationnel.
- Les élèves auteurs de situations de violence/intimidation sont ciblés pour participer au programme des Titans. L'engagement des parents est essentiel pour ces ateliers.
- Les élèves cibles et témoins participent au programme L'AMITIÉ.

NIVEAU 2 : Prévention générale

- Création et exposition d'affiches pendant la semaine de sensibilisation à l'intimidation.
- Organisation d'activités (pièce de théâtre, activités de sensibilisation) et réinvestissement en cours d'année : discussions, capsules vidéo, activité d'écriture, etc.
- Surveillance accrue dans les endroits plus isolés (supports à vélo, sentier menant à l'école, etc.).
- Formation du personnel sur l'approche réparatrice.
- Présentation du plan de lutte contre la violence et l'intimidation aux élèves, personnel et parents.

NIVEAU 1 : Prévention fondamentale

- Trois sorties/jour à l'extérieur (15, 20 et 25 minutes) de la maternelle à la 6e année.
- Diverses activités incluant tous les élèves, le personnel et les parents : spectacle/buffet de Noël, gala mérites, bal de fin d'année, Halloween, concours d'art oratoire dans l'école et le CSS, expo sciences, carnaval d'hiver, soirée portes ouvertes, activités parascolaires /club de robotique, de couture, de sport).
- Une journée/mois, un thème drôle choisi par les élèves (ex. : porter son chandail à l'envers).
- Premier lundi du mois, on pose consciemment un acte de gentillesse envers un élève ou un adulte.
- Un enseignant encadre un comité-élèves qui organise des activités spéciales (ex. : Halloween, St-Valentin).
- Collation du matin distribuée à tous les élèves qui le désirent.
- Chaque dernier vendredi/mois, activité spéciale pour toute l'école pour célébrer les efforts (ex. : pique-nique au parc, activité culturelle, activité culinaire).
- Activités sociales pour le personnel à différents moments dans l'année.
- Projet Heure de génie: chaque élève fait un projet selon ses intérêts et passions; aboutit à une exposition.
- Soulignement de l'anniversaire de naissance de chaque élève et membre du personnel à l'intercom.

Figure 7.

Grille d'analyse (exemple) : portrait du climat, du bien-être et bilan des actions présentés à l'école primaire Sainte-Marie

Grille de planification: Objectifs et actions à prioriser dans le plan d'action annuel pour un climat scolaire positif et sécurisant

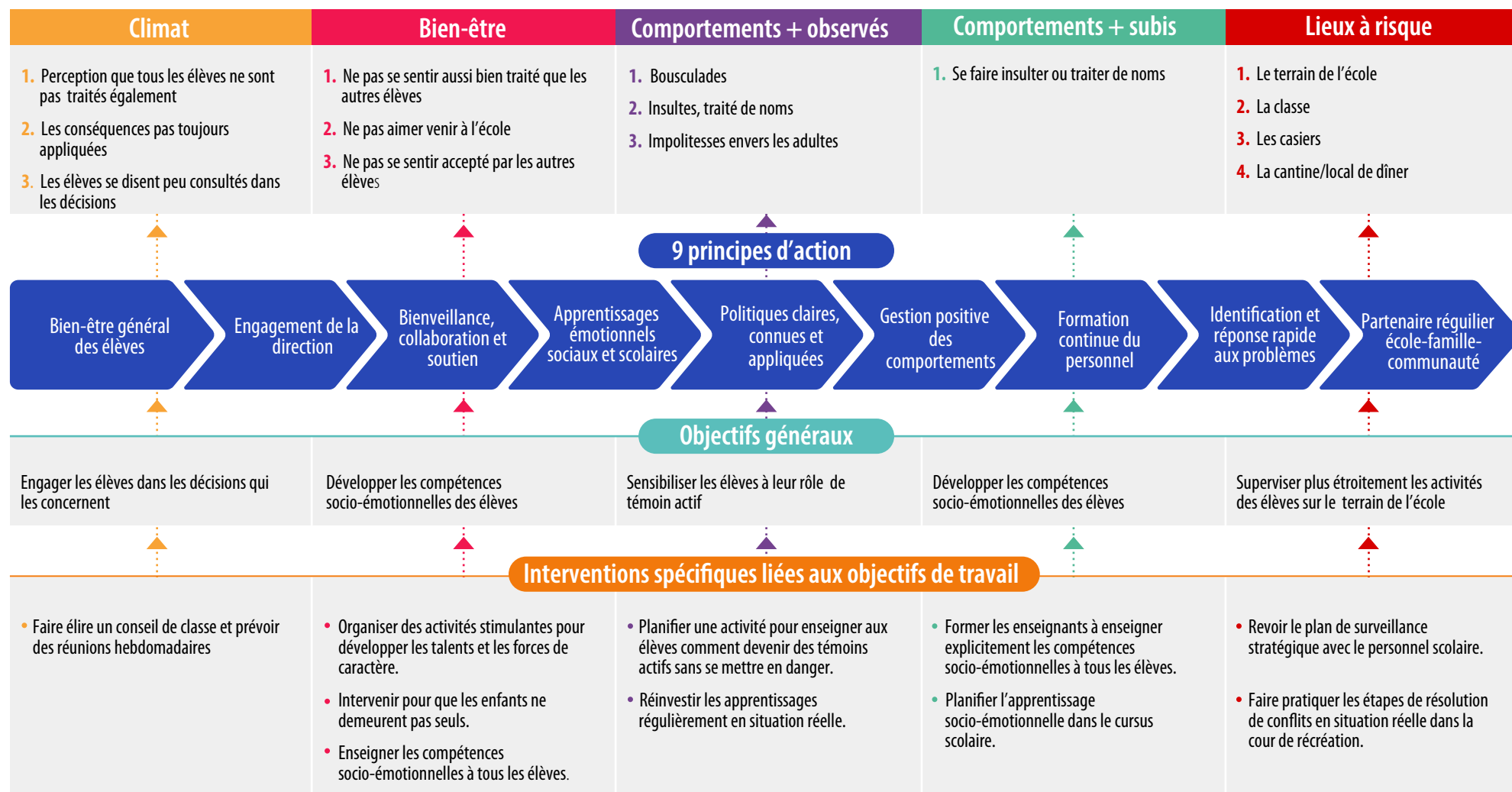


Figure 8.

Grille de planification : Objectifs et actions à prioriser dans le plan d'action annuel pour un climat scolaire positif et sécurisant



“

Les interventions préventives doivent être implantées dès les premières années de scolarisation, et ce, avant même l'apparition de difficultés sociales, émotionnelles ou scolaires. Développer une approche proactive plutôt que réactive permet d'accorder davantage de temps positif aux enfants et d'éviter que les problèmes s'aggravent.

”

“

Des interventions concernant les règles de l'établissement (Beaudoin et Galand, 2018), notamment par le biais du code de vie éducatif, demeurent un incontournable pour un climat scolaire positif.

”

7. Des perspectives d'intervention adaptées aux jeunes élèves (1^e, 2^e et 3^e année) pour favoriser leur bien-être à l'école

S'inspirant de l'approche centrée sur les besoins (Merrell et al., 2007), il devient nécessaire de cibler des interventions en fonctions des particularités développementales des élèves. Ainsi, les activités proposées aux jeunes élèves se doivent d'être explicites, concrètes, intéressantes, les consignes devant être courtes afin de capter et maintenir leur attention. Utiliser des exemples de la vie quotidienne favorisera l'intégration de nouveaux concepts et la répétition s'avèrera un élément essentiel pour faciliter leurs apprentissages émotionnels et sociaux et leur faire pratiquer ces nouvelles habiletés dans différents contextes.

L'intervention auprès des élèves qui débutent leur parcours scolaire exige aussi de considérer un enjeu particulier, soit leur niveau en lecture. Certains de ces jeunes ne sont pas encore autonomes dans les tâches impliquant la lecture. En effet, le niveau de fluidité varie en fonction des élèves. Le niveau de lecture exigé lors des activités doit être minimal (Merrell et al., 2007), des supports visuels et un accompagnement plus soutenu s'avèrent nécessaires pour favoriser leur compréhension. Par ailleurs, les interventions préventives doivent être implantées dès les premières années de scolarisation, et ce, avant même l'apparition de difficultés sociales, émotionnelles ou scolaires. Développer une approche proactive plutôt que réactive permet d'accorder davantage de temps positif aux enfants et d'éviter que les problèmes s'aggravent (Kauffman, 1999). Les interventions offrant un plus haut niveau d'efficacité pour favoriser l'apprentissage des compétences sociales et émotionnelles sont celles mises en œuvre par les enseignants, et effectuées de manière régulière et systémique dans le quotidien de la vie scolaire (Jones et al., 2019; Jennings et al., 2017). Même si l'enseignement explicite de ces compétences demeure sous la responsabilité des enseignants, la direction de l'établissement et l'ensemble des membres du personnel doivent partager cet intérêt pour aider les élèves à généraliser leurs apprentissages dans les activités quotidiennes de l'école (Gottfredson, 2001).

7.1 Développer une perception positive du *climat scolaire* dès le début de la scolarisation

Le climat scolaire influence le sentiment de bien-être des élèves à l'école. Ainsi, en accordant une attention particulière au climat, il est possible d'amener les élèves à se sentir bien à l'école. Les mesures présentées ci-dessous visent la création et le maintien d'un climat scolaire sain et sécurisant, elles se veulent globales et positives et s'adressent à l'ensemble de l'établissement.

Climat de sécurité. L'application d'une politique qui encourage la qualité de vie en général au sein de l'établissement (Deklerck, 2012) permet de prendre position et d'influencer l'ensemble des conduites des élèves. Des interventions concernant les règles de l'établissement (Beaudoin et Galand, 2018), notamment par le biais du code de vie éducatif, demeurent un incontournable pour un climat scolaire positif. Ces règles se doivent d'être claires et transparentes, formulées par écrit, accessibles à tous, mais surtout, appliquées rigoureusement et avec cohérence par les adultes de l'école (Janosz et al., 1998). Intervenir et maintenir une position claire face à diverses situations contribue notamment à accroître le sentiment de sécurité des élèves.

“

Le recours aux renforceurs positifs, aux attentes élevées et claires de la part des adultes (Janosz et al., 1998), au soutien, au développement de la coopération (Archambault et Olivier, 2018), au développement de l'empathie et à l'importance accordée à la valorisation de la diversité humaine, pourront également favoriser l'instauration d'un climat relationnel empreint de respect au sein de l'établissement d'enseignement.

”

Climat de justice. Dès le début du primaire, la notion de justice commence à revêtir une grande importance pour les élèves. Les plus jeunes auront besoin de pratiquer davantage l'intégration de ces règles par l'entremise d'un enseignement explicite des comportements attendus. L'ajout de repères visuels adaptés aux jeunes élèves pourrait les aider à mieux intégrer les règles de l'école. Une cohésion dans l'application des règles saura aussi contribuer au sentiment de justice chez les élèves.

Climat relationnel. Comme mentionné précédemment, les jeunes élèves apprennent à créer des liens d'amitié et intègrent de nouvelles normes sociales en début de scolarisation. Cette dimension sociale, qui constitue l'une des trois missions de l'école québécoise, sera vécue positivement si les élèves bénéficient d'occasions d'apprentissage afin d'intégrer ces concepts. L'établissement de relations positives entre les adultes et les élèves (Baudoin et Galand, 2018), mais également entre les élèves (Janosz et al., 1998), demeure incontournable pour la création d'un climat relationnel positif.

Rappelons que le concept de zone proximale de développement, où l'adulte devient un accompagnateur pour diminuer l'écart entre la compétence du moment et le niveau de développement subséquent, permet à l'enfant d'accomplir aujourd'hui, avec l'aide de l'adulte, ce qu'il sera capable d'accomplir seul demain. Les jeunes élèves bénéficieront encore plus de ce soutien de la part de l'adulte puisqu'ils n'ont pas encore pu construire un répertoire suffisant de situations de résolution de problèmes. Ces occasions d'étayage s'appliquent également pour le développement de compétences socio-émotionnelles (Beaumont, 2018). Le recours aux renforceurs positifs, aux attentes élevées et claires de la part des adultes (Janosz et al., 1998), au soutien, au développement de la coopération (Archambault et Olivier, 2018), au développement de l'empathie et à l'importance accordée à la valorisation de la diversité humaine, pourront également favoriser l'instauration d'un climat relationnel empreint de respect au sein de l'établissement d'enseignement.

Engagement et appartenance. Les jeunes élèves doivent aussi être impliqués dans la prise de certaines décisions, et ce, même lors de leur entrée à l'école primaire. C'est tout aussi vrai pour le choix de certaines règles, qui pourront faire l'objet de discussions avec les élèves. L'engagement est l'une des principales sources de bien-être chez l'individu, avec les relations et les émotions positives et le sens (Seligman, 2011). Engager les élèves dans des activités intéressantes, passionnantes ou représentant un défi pour eux et multiplier les occasions de réussites, en leur proposant des activités dans lesquelles ils peuvent démontrer leurs talents, contribuent à leur bien-être, à leur désir de se dépasser et à leur désir de venir à l'école. L'engagement dans sa vie scolaire contribue au sentiment d'appartenance et au développement de l'autonomie chez l'élève (Seligman et al., 2009).

7.2 Développer un sentiment de *bien-être* à l'école dès les premières années de scolarisation

Tout comme dans la section précédente traitant du climat scolaire, les exemples présentés pour soutenir le bien-être des élèves ne sont pas exhaustifs, mais visent à apporter quelques pistes afin d'inspirer la mise en œuvre d'actions qui s'appuient sur le portrait de votre établissement, lequel a été préalablement effectué. Une école qui vise le bien-être des élèves multiplie les actions pour développer la personnalité, le talent, de même que les compétences socio-émotionnelles des enfants, mais aussi du personnel scolaire (Goyette, 2018).

Puisque le bien-être des élèves a déjà été associé au climat scolaire, plusieurs des pratiques proposées ci-dessous ont le potentiel d'améliorer à la fois ces deux aspects, tout en augmentant les probabilités de faire diminuer la violence et l'intimidation au sein de l'établissement.

“

On peut soutenir l'estime de soi de l'enfant en soulignant ses réussites, ses comportements positifs, mais aussi en lui donnant des occasions de pratiquer des activités dans lesquelles il démontre des compétences particulières.

”

“

Tout en continuant d'appliquer les règles établies, l'adulte doit maintenir des exigences élevées à l'égard de l'élève, tout en lui offrant son écoute, son soutien et en faisant preuve de sensibilité face aux émotions vécues.

”

Quelques pratiques pouvant améliorer le bien-être des élèves à l'école :

Développer les compétences sociales et émotionnelles des élèves. Sur le *plan des compétences émotionnelles*, soutenir le développement de la conscience de soi : connaître ses forces et limites, identifier ses émotions, les exprimer, développer sa confiance en soi et son estime de soi, de même que son optimisme. L'estime de soi est un aspect essentiel au bien-être de l'élève. On peut soutenir l'estime de soi de l'enfant en soulignant ses réussites, ses comportements positifs, mais aussi en lui donnant des occasions de pratiquer des activités dans lesquelles il démontre des compétences particulières. Cette approche se distingue de commentaires visant à faire croire à l'enfant qu'il est meilleur que ce qu'il est. Au contraire, il s'agit plutôt d'aider l'enfant dans la connaissance et la reconnaissance de sa valeur personnelle. En agissant ainsi, on lui offre des occasions de faire des choix, d'assumer les conséquences de ses choix, mais surtout de lui donner le droit à l'erreur. Cette autonomie se développe également à travers des occasions de discuter, d'exprimer ses sentiments ou de présenter son point de vue (Ferland, 2014). Il importe aussi d'enseigner aux élèves à s'autoréguler, c'est-à-dire en développant des stratégies pour s'apaiser, contrôler leur impulsivité et retrouver leur calme (Bouchard et Fréchette, 2011; Verret et al., 2020). Sur le *plan des compétences sociales*, il faudra aussi stimuler l'ouverture aux autres, la conscience sociale, apprendre aux élèves à écouter et à communiquer, soutenir le développement de l'empathie, la résolution de conflits, la coopération, l'entraide, la manière d'établir et de maintenir des relations sociales positives (Beaumont, 2020a; 2020b).

Recourir à des pratiques éducatives faisant intervenir les pairs. L'utilisation de jeux ou de travail coopératif permet de pratiquer au quotidien les compétences sociales et émotionnelles enseignées tout en consolidant les relations personnelles entre les élèves. Les jeux de rôle mis en scène avec les jeunes élèves constituent des pratiques à envisager pour favoriser l'acquisition de compétences sociales et émotionnelles, de façon ludique et concrète (Bouchard et Fréchette, 2011).

Développer et maintenir la relation élève-adulte. La relation entre l'adulte et l'élève est essentielle au bien-être de ce dernier. Tout en continuant d'appliquer les règles établies, l'adulte doit maintenir des exigences élevées à l'égard de l'élève, tout en lui offrant son écoute, son soutien et en faisant preuve de sensibilité face aux émotions vécues. Ainsi, cette relation se veut chaleureuse, bienveillante et permet à l'adulte de montrer à ses élèves qu'il croit en eux. Le dialogue s'avère aussi un outil de choix pour accompagner les enfants et les faire cheminer. Poser des questions sur ce qu'ils pensent, plutôt que d'avancer ce qu'ils devraient penser, leur permettra de vivre un sain déséquilibre au plan cognitif, ce qui leur permettra d'évoluer.

Entretenir la collaboration école-famille-communauté. Maintenir une communication bidirectionnelle avec les parents s'avère un moyen de choix pour contribuer ensemble à une véritable coéducation des enfants. Epstein (2011), cheffe de file dans le domaine de la collaboration école-famille-communauté, propose six catégories de pratiques permettant la collaboration entre l'école, la famille et la communauté, visant à aider chaque milieu à remplir ses responsabilités relatives au bien-être et à la réussite éducative des jeunes. Ces pratiques concernent :

- *Le soutien au rôle parental* : l'école en appui aux parents.
- *Les communications régulières* : sur les aspects positifs de l'élève et non seulement pour annoncer les problèmes rencontrés.
- *Des invitations fréquentes à s'engager bénévolement* : présence des parents à l'école dans différentes activités.
- *L'aide et le soutien dans les apprentissages à la maison* : l'école en appui aux parents.
- *Des invitations à participer aux prises de décisions* : multiplier les occasions de concertation.
- *Des liens avec la communauté* : partage de ressources et d'expertises et suivi élargi pour les jeunes en difficulté.

“

Pour que les élèves se sentent bien à l'école, il s'avère important de se soucier également du bien-être des adultes.

”

“

Offrir de la rétroaction efficace à l'élève en lui donnant de l'information lui permettant de s'améliorer sur le plan comportemental ou scolaire.

”

Bien-être des adultes de l'école. Pour que les élèves se sentent bien à l'école, il s'avère important de se soucier également du bien-être des adultes. Une culture de collaboration, d'entraide, une meilleure compréhension du programme de formation de l'école québécoise et de sa triple mission (instruire, socialiser et qualifier), des occasions de formations/accompagnements en cours d'emploi (ex. : gestion de classe, compétences socio-émotionnelles, enseignement à distance), peuvent contribuer au sentiment d'efficacité personnel et collectif des adultes de l'école (Bernier et Gaudreau, 2017), et accroître ainsi leur satisfaction professionnelle. Favoriser l'établissement de liens entre les membres de l'équipe-école (relations et émotions positives) contribue aussi à leur propre bien-être se reflétant sur l'ensemble des composantes du climat (Goyette, 2018).

7.3 Des pratiques éducatives à instaurer au niveau de la *classe* pour favoriser le bien-être des jeunes élèves

Certaines études ont démontré que le climat de classe jouerait un rôle plus important sur le bien-être des élèves que le climat de l'établissement (Baudoin et al., 2014). Les conclusions de ces études incitent à réfléchir davantage à la question des plus jeunes élèves qui demeurent davantage à proximité de leurs enseignants. En s'appuyant plus précisément sur différentes composantes d'une gestion de classe efficace, nous avons répertorié un certain nombre de bonnes pratiques pour créer un climat de classe positif et propice aux apprentissages des plus jeunes élèves (Archambault et Chouinard, 2009; Drew, 2020; Gaudreau, 2017; Hattie, 2012) :

Établir des liens significatifs

- Être authentique.
- Démontrer un réel intérêt aux enfants, prendre plaisir à partager des moments avec eux.
- Démontrer une attitude positive et ouverte.

Communiquer efficacement

- Écouter pour bien comprendre.
- Vérifier ses perceptions.
- Négocier calmement.
- S'exprimer clairement.

Utiliser des techniques d'intervention positives

- Réagir rapidement dès l'observation de comportements inappropriés, de stratégies d'évitement, d'une baisse de motivation scolaire ou de tout autre type de changement de comportement chez les enfants.
- Offrir de la rétroaction efficace à l'élève en lui donnant de l'information lui permettant de s'améliorer sur le plan comportemental ou scolaire (ex. : souligner l'apparition du comportement attendu, identifier le comportement inapproprié et enseigner un comportement de remplacement ou commenter la compétence visée et le guider dans ce qu'il aura à faire pour atteindre le niveau attendu).
- Souligner et encourager les bons comportements et les réussites.
- Exprimer clairement les attentes et les conséquences d'un non-respect d'une consigne.
- Porter attention et se montrer sensible aux émotions exprimées par les enfants.
- Répondre honnêtement aux questions et aux commentaires des enfants en cohérence avec leur niveau de maturité cognitive et affective.

“

Engager les élèves dans la vie scolaire et dans les décisions qui les concernent.

”

“

Prendre le temps d'écouter les élèves, d'accueillir leurs émotions sans les invalider.

”

Planifier, organiser, mettre en œuvre des activités de qualité et les évaluer

- Établir des objectifs, établir les horaires, allouer les ressources, faire les arrangements nécessaires, définir les tâches et affecter les personnes.

Encourager le développement de diverses habiletés et compétences des enfants

- Proposer des activités qui ont du sens pour eux.
- Soutenir le développement des talents et des passions de chacun des élèves.
- Aménager les zones d'apprentissage en fonction des forces et intérêts des enfants.

Engager les élèves dans la vie scolaire et dans les décisions qui les concernent

- Procéder à l'élection d'un conseil de classe (même chez les jeunes élèves) et leur enseigner la façon de jouer leur rôle au sein de ce conseil.
- Planifier des moments de parole dans les routines de la vie scolaire.
- Attribuer une tâche à chacun pour qu'il se sente concerné par le bon fonctionnement de la classe.
- Consulter les élèves pour certaines décisions (activités, règles de vie, etc.).
- Favoriser l'apprentissage coopératif et l'entraide entre pairs.

Enseigner de manière explicite des compétences sociales et émotionnelles

- Planifier ces enseignements dans l'horaire scolaire.
- Réinvestir ces apprentissages dans les activités quotidiennes de l'école.
- Déterminer une zone d'apaisement dans la classe pour favoriser le retour au calme ou le mieux-être des élèves.
- Demeurer conscient que tous vos petits gestes quotidiens constituent des modèles d'apprentissages sociaux et émotionnels pour les élèves.
- Prendre le temps d'écouter les élèves, d'accueillir leurs émotions sans les invalider.

Pour des interventions plus ciblées selon le niveau scolaire de l'élève, consultez le Référent ÉKIP :

https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/sante/documents/Autres_themes/ekip_savoirs_primaire.pdf?1583248128

“

Utiliser les situations de conflits quotidiens pour soutenir le développement des compétences sociales et faire pratiquer l'empathie, l'écoute, l'expression des émotions, la négociation.

”

“

Éviter de qualifier l'élève (ex. : intimidateur, agresseur, victime) en s'efforçant de décrire les comportements à améliorer. Méfiez-vous du terme intimidation qui est un terme très large; décrire plutôt les comportements

”

7.4 Prévenir la violence et l'intimidation au sein de l'école et soutenir plus spécifiquement les élèves impliqués dans ces situations

Comme la prévention de la violence et de l'intimidation occupe une place importante dans les interventions éducatives veillant au bien-être des élèves, certaines pratiques à mettre en place au niveau de la classe ou encore de l'école (Bouchard et Fréchette, 2011; Drew, 2020), sont à prioriser dès le début du primaire, soit :

- Actualiser le plan de lutte contre la violence et l'intimidation de l'école et s'y référer en soutien à l'intervention.
- Encourager l'usage d'un vocabulaire commun par l'ensemble du personnel pour favoriser la communication et la généralisation des compétences enseignées dans l'école.
- Dès la maternelle, expliquer et enseigner aux enfants les comportements sociaux attendus, ce que sont la violence et l'intimidation, les sentiments vécus par les personnes qui agressent les autres, par celles qui subissent ou observent ces comportements; discuter avec eux des différentes manières de réagir dans ce type de situation.
- Enseigner des compétences sociales et émotionnelles, et réinvestir ces apprentissages dans les activités quotidiennes des enfants.
- Agir de manière bienveillante en faisant preuve d'empathie puisque l'adulte que vous êtes est un modèle social pour les élèves (communication positive avec les enfants, leurs parents et les collègues).
- Être attentif aux enfants qui sont souvent seuls, qui se replient sur eux-mêmes ou qui sont mis à l'écart par les pairs.
- Être sensible aux changements de comportements des enfants.
- Maximiser les occasions de travail coopératif (en leur enseignant comment coopérer) et diminuer les situations de compétition.
- Revoir le code de vie avec eux en formulant des règles claires concernant le respect de chacun, les comportements sociaux attendus, la non-acceptation des comportements violents, l'ouverture à la diversité humaine.
- Face aux écarts de conduite ou aux comportements d'agression des élèves qu'ils soient de nature physique, verbale, sociale, électronique ou matérielle, planifier et appliquer des sanctions éducatives aux comportements inacceptables (ex. : réparation privée ou publique, offrir son aide à un camarade, activités créatives sur des thèmes positifs tels que l'amitié, l'entraide, l'empathie, enseignement et rappel des comportements attendus).
- Utiliser les situations de conflits quotidiens pour soutenir le développement des compétences sociales et faire pratiquer l'empathie, l'écoute, l'expression des émotions, la négociation.
- Stimuler la conscience sociale et l'empathie des élèves en leur rappelant l'importance de porter assistance à un camarade de classe en avisant un adulte lorsque l'un d'eux se fait malmené.
- Après avoir organisé une activité de sensibilisation, planifier des occasions de réinvestissement afin de favoriser la généralisation des apprentissages.
- Aviser rapidement les parents des jeunes élèves qui sont impliqués dans une situation de violence et/ou d'intimidation. Demeurer réceptif et les tenir au courant de vos démarches, que ce soit vous ou les parents qui signalent des situations de violence ou d'intimidation.
- Éviter de qualifier l'élève (ex. : intimidateur, agresseur, victime) en s'efforçant de décrire les comportements à améliorer. Méfiez-vous du terme intimidation qui est un terme très large; décrire plutôt les comportements pour s'assurer que tout le monde parle et comprend le même langage.

- Prévoir du soutien à la fois pour les élèves qui subissent de la violence ou de l'intimidation, pour ceux qui agressent leurs pairs et pour ceux qui observent ces scènes. Plus spécifiquement :
 - **Soutenir l'élève qui subit de la violence ou de l'intimidation :** l'aider à prendre sa place, à s'affirmer positivement, lui enseigner des stratégies pour répondre avec plus d'assurance aux situations de violence ou d'intimidation, l'aider à développer ses amitiés. Adopter une attitude sécurisante, tout en faisant bien attention à la surprotection qui peut nuire à son estime de soi.
 - **Soutenir celui qui agresse ses pairs :** agir face à ce comportement, appliquer les conséquences prévues dans le code de vie et dans le plan de lutte contre la violence et l'intimidation.
 - **Soutenir celui qui observe de la violence ou d'intimidation :** le sécuriser, lui enseigner des stratégies de soutien sans se mettre lui-même en danger (ex. : aviser un adulte de l'école, en parler à ses parents, devenir l'ami de l'enfant malmené, éviter de renforcer les comportements de l'élève auteur). Discuter du rôle important qu'il a pour faire cesser cette situation.

Conclusion

Cette trousse est le fruit d'un travail de collaboration entre les milieux universitaire et scolaire. En s'efforçant de rallier les savoirs scientifiques aux expériences de terrain, ce guide pratique veut lancer le débat autour de la nécessité de donner la parole aux jeunes de 1^e, 2^e et 3^e année afin de connaître leur perception du climat et de leur bien-être à l'école. La violence et l'intimidation à l'école représentant des situations qui nuisent au bien-être et au climat scolaire, il s'avérerait aussi important d'intégrer ces composantes dans cette trousse pour documenter davantage ces aspects auprès des plus jeunes élèves. Considérant que le climat scolaire, le bien-être, de même que la violence à l'école ont très peu été documentés en ce qui concerne les élèves du début du primaire, cette trousse s'appuie sur les grands principes d'intervention s'appliquant à leurs aînés en ciblant quelques particularités inhérentes au niveau de maturité des plus jeunes.

D'autres outils devront être développés afin de fournir davantage de soutien au personnel éducatif qui souhaite bonifier sa pratique pour assurer le bien-être des élèves de 1^e, 2^e et 3^e année. On sait aujourd'hui que les enfants apprennent mieux lorsqu'on intègre les apprentissages émotionnels et sociaux aux apprentissages scolaires. On comprend mieux aussi qu'il leur est plus agréable de venir à l'école lorsqu'ils entretiennent de bonnes relations avec leurs pairs et avec leurs enseignants. L'apprentissage socio-émotionnel se développe de plus en plus en milieu scolaire alors qu'on comprend mieux comment l'amélioration du climat scolaire, de même que la prévention de la violence à l'école, sont des conditions favorisant le bien-être des élèves.

Forts des nouvelles connaissances qui se développeront en donnant la parole aux jeunes élèves, nous pourrions consolider nos actions pour nous assurer qu'ils se sentent bien à l'école et qu'ils souhaitent y demeurer jusqu'à l'obtention d'un diplôme. S'occuper du bien-être des élèves dès le début de leur scolarité en créant un climat scolaire positif et sécurisant nous apparaît ainsi une perspective sérieuse à envisager si nous voulons agir tôt et ainsi encourager la réussite et la persévérance scolaires d'un plus grand nombre de nos jeunes.





Références

- L'Agence de santé publique du Canada (ASPC). (2006). Aspect humain de la santé mentale et de la maladie mentale au Canada. Ottawa.
<http://publications.gc.ca/site/fra/9.683378/publication.html?wbdisable=true>
- Archambault, I. et Olivier, E. (2018). L'engagement des élèves à l'école. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école; enjeux et stratégies gagnantes* (p. 31-46). Presses de l'Université du Québec.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Baudoin, N. et Galand, B. (2018). Le climat scolaire influence-t-il le bien-être des élèves? Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école; enjeux et stratégies gagnantes* (p. 15-30). Presses de l'Université du Québec.
- Baudoin, N., Hospel, V. et Galand, B. (2014). Contexte scolaire et bien-être des élèves. Dans V. Christophe, C. Ducro et P. Antoine (dir.), *Psychologie de la santé: individu, famille et société* (p. 98-101). Presses universitaires du Septentrion..
- Beaumont, C., Leclerc, D., Garcia, N. et Bourgault-Bouthillier, I. (2020a). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement québécois : changements entre 2013 et 2019*. Rapport de recherche. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
<https://www.violence-ecole.ulaval.ca/recherche/>
- Beaumont, C. (2020b). Prévenir la violence et l'intimidation et réagir de manière éducative pour en atténuer les effets. Dans N. Gaudreau (dir.), *Les conduites agressives à l'école : comprendre pour mieux intervenir* (p. 159-184). Presses de l'Université du Québec.
- Beaumont, C. (2018). Climat scolaire et relationnel positifs : essentiels au bien-être et à la réussite éducative. *La santé en action*, (445), 26-29.
<https://www.santepubliquefrance.fr/docs/la-sante-en-action-septembre-2018-n-445-promotion-de-la-sante-a-l-ecole-agir-sur-le-climat-scolaire>
- Beaumont, C. (2017). Un plan d'action global pour un climat scolaire positif : outil d'analyse et d'accompagnement pour le personnel scolaire. Matériel pédagogique publié à la Collection de la Chaire, Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
<https://www.violence-ecole.ulaval.ca/materiel-sp/>
- Beaumont, C. (2016). Peut-on former le personnel scolaire contre la violence à l'école? Dans É. Debarbieux, (dir.), *L'école face à la violence : décrire, expliquer, agir* (p. 208-220). Armand Colin.
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, É., et Proulx, M.-É. (2014). Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec (Rapport du groupe de recherche SÉVEQ). Faculté des sciences de l'Éducation, Université Laval.
<http://www.violence-ecole.ulaval.ca/>
- Beaumont, C. et collaborateur (2014). Revoir notre approche en prévention de la violence et de l'intimidation: des interventions soutenues par la recherche. Mémoire présenté au ministère de la Famille, dans le cadre des consultations menant au plan de lutte national sur l'intimidation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
<https://www.violence-ecole.ulaval.ca/publications/>
- Beck, L.E. (2006). *Child Development* (7e éd.). Pearson.
- Bee, H. et Boyd, D. (2008). *Les âges de la vie* (3e éd.). Éditions du Renouveau pédagogique.
- Bernier, V. et Gaudreau, N. (2017). Les effets d'une formation-accompagnement sur le sentiment d'efficacité collective à prévenir et gérer les comportements difficiles au primaire. *Journal International sur le Climat Scolaire et la Prévention de la Violence*, 2 (1), 31-61.

- Blaya, C. (2006). *Violence et maltraitance en milieu scolaire*. Armand Colin.
- Benbenishty, R. et Astor, R. A. (2019). *Conceptual foundations and ecological influences of school violence, bullying, and safety*. Dans M. J. Mayer et S. R. Jimerson (dir.), *School safety and violence prevention: Science, practice, policy* (p. 19–44). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000106-002>
- Boniwell, I. (2011). L'éducation positive : apporter le bien-être aux enfants et aux jeunes. Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (dir.), *Traité de psychologie positive* (p. 539-556). De Boeck Publishing Group.
- Bouchard, C., Fréchette, N. et Roy, E. (2011). Moi et les autres : le développement socioaffectif 6- 9 ans. Dans C. Bouchard et N. Fréchette (dir.), *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans* (p. 121-175). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., N. Fréchette et F. Gravel (2008). Je pense : le développement cognitif de 3 à 5 ans. Dans C. Bouchard, N. Fréchette et R. Cloutier (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (p. 305-354). Presses de l'Université du Québec.
- Capron Puozzo, I. (2018). Une stratégie gagnante pour le bien-être à l'école : développer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 109-125). Presses de l'Université du Québec.
- Cefai, C., Bartolo, P.A., Cavioni, V. et Downes, P. (2018). Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2d5c94fe-1527-11e8-9253-01aa75ed71a1/language-en>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. et Pickeral, T. (2009). School climate : research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/bien-etre-enfant-50-0524/>
- Deklerck, J. (2012). La pyramide de la prévention, un cadre de prévention intégrale dans l'enseignement. Faculté de Droit, Département de criminologie, Université de Louvain. <https://lartdelinattendu.files.wordpress.com/2012/01/preventiepyramide-onderwijs-bijdr-def-fr-ma10.pdf>
- Debarbieux, É. (2012). Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires. : À l'école des enfants heureux... ou presque. Rapport de recherche, Unicef France. https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf
- Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducatons et formations* (88-89), 11-28. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/13103>
- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Duclos, G. (2000). L'estime de soi : un passeport pour la vie (3^e). Éditions Hôpital Ste-Justine.
- Éditeur officiel du Québec. (2012, 15 juin). Projet de loi no 56 : loi visant à combattre l'intimidation et la violence à l'école. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/intimidation-et-violence-a-lecole/projet-de-loi/>
- Drew, N. (2020). Apprendre à bien vivre ensemble: 120 activités pour enseigner des habiletés socioémotionnelles et prévenir l'intimidation. Adapté par Claire Beaumont. La Chenelière éducation.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Espinosa, G. (2018). Les émotions de l'élève à l'école : L'importance de les reconnaître pour mieux s'adapter. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : Enjeux et stratégies gagnantes* (p. 47-62). Presses de l'Université du Québec.

- Ferland, F. (2014). *Le développement de l'enfant au quotidien - De 6 à 12 ans*. CHU Sainte-Justine edition.
- Gagnon, C. (1989). Comportements agressifs dès le début de la fréquentation scolaire, *Apprentissage et socialisation*, 12, 9-18.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Goleman, D. et Senge, P. (2014). The triple focus: a new approach to education. More Than Sound.
- Gottfredson, D. C. (2001). *Delinquency and schools*. Cambridge University Press.
- Goyette, N. (2018). Les motivations d'enseignantes à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littéracie émotionnelle pour favoriser le bien-être. *Language and Literacy*, 20(1), 107-123.
<https://doi.org/10.20360/langandlit29384>
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. et Ngo, H. T. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducatons et formations* (88-89), 163-184.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de Psycho-éducation*, 27(2), 285-306.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H. et Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication.
<http://dx.doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jones, S., McGarrah, M.W. et Kahn, J. (2019) Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143,
<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Kauffman, J. M. (1999). How We Prevent the Prevention of Emotional and Behavioral Disorders. *Exceptional Children*, 65(4), 448-468.
<https://doi.org/10.1177/001440299906500402>
- Kutsyuruba, B., Stroud Stasel, R., Walker, K. et Al Makhamreh, M. (2019). Developing Resilience and Promoting Well-Being in Early Career Teaching: Advice from the Canadian Beginning Teachers Resilience and Well-Being in Early Career Teaching. *Canadian Journal of Education*, 42, (1), 285-321.
- Lesneskie, E. et Block, S. (2016). School Violence: The Role of Parental and Community Involvement. *Journal of School Violence* 16(4), 1-19.
<https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1168744>
- Ministère de l'Éducation (2001). Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire. Gouvernement du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>
- Ministère de l'éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Politique de la réussite éducative - le plaisir d'apprendre, la chance de réussir. Gouvernement du Québec.
<https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/>
- Merrell, K., Parisi, D. et Whitcomb, S. (2007). *Strong Start--Grades K-2: A Social and Emotional Learning Curriculum*: Brookes Publishing Company.
- Murat, F. et Simonis-Sueur, C. (2015). Climat scolaire et bien-être à l'école. *Revue Éducation et Formations*, 88-89, 3-7.

- National School Climate Centre / NSCC (2007). *The school climate challenge : Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. <https://www.schoolclimate.org/themes/schoolclimate/assets/pdf/policy/school-climate-challenge-web.pdf>
- OCDE (2018). Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves, PISA, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264288850-fr>.
- Organisation mondiale de la Santé (2014). *Faits en image : santé mentale*. https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/fr/.
- Papalia, D.E, Olds, S.W. et Feldman, S.W. (2010). *Psychologie du développement humain* (7e éd.). Chenelière-McGraw-Hill.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., Turpin-Samson, A., Hassan, G. Rousseau, C. et Aoun, R. (2018). Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés : quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires? *Éducation et francophonie*, 46(2), 208-229. <https://id.erudit.org/iderudit/1055569ar>
- Pepler, D. J., Craig, W. M., O'Connell, P., Atlas, R. et Charach, A. (2004). Making a difference in bullying: evaluation of a systemic school-based programme in Canada. Dans P. K. Smith, D. Pepler et K. Rigby (dir.) *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (p. 125–139). Cambridge University Press.
- Pelletier, M., Beaumont, C. et Frenette, E. (2018, 25 avril). *Quelle est la perception du bien-être et du climat scolaire des élèves de la 1e à la 3e année du primaire?* Présentation par affiche, 7e Conférence mondiale Violence à l'école et politiques publiques, Québec.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1984). *La psychologie de l'enfant* (11e éd.). Presses universitaires de France.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. et Frenette, E. (2015). *Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire*. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/issue/view/104>
- Royer, N. et S. Coutu (2010). Se découvrir et s'affirmer à la maternelle. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire pour favoriser le développement global*. Les éditions CEC.
- Rubin, K.H., B. Fredstrom et J. Bowker (2008). Future directions in friendship in childhood and early adolescence. *Social Development*, 17(4), 1085-1096. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00445.x>
- Rubin, K.H. et L. Rose-Krasnor (1992). Interpersonal problem solving. Dans V.B. van Hasselt et M. Hersen (dir.), *Handbook of Social Development*. Plenum.
- Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.52.010101.100001>
- St-Amand, J., Bowen, F. et Wan Jung Lin, T. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 40(1), 1-32. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2308>
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Academic Press.
- Seligman, M., Randal, M. E., Gillham, J., Reivich, K. et Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. www.jstor.org/stable/27784563.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Shaughnessy, J. (2006). Créer un climat de convivialité scolaire (convivance) grâce à des politiques d'établissement. Dans Gittins, C. *Réduction de la violence à l'école : Un guide pour le changement* (p.43-54). Edition du Conseil de l'Europe.
- Smith, P.K. (2011). Bullying in schools: thirty years of research. Dans I. Coyne et C.P. Monks (dir.), *Bullying in Different Contexts* (p. 36-59). Cambridge University Press.

- Tessier, C. et Comeau, L., (2017). Le développement des enfants et des adolescents dans une perspective de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire. Institut national de santé publique du Québec, 2017).
<https://www.inspq.qc.ca/publications/2243>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. et Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tremblay, R.E., Boulerice, B., Harden, P.W., McDuff, P., Pêrusse, D., Pihl, R.O. et Zoccolillo, M. (1996). Do children in Canada become more aggressive as they approach adolescence? Dans Human Resources Development Canada and Statistics Canada (dir.), *Growing Up in Canada: National Longitudinal Survey of Children and Youth* (p. 127-137). Statistics Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/89f0078x/89f0078x2004001-eng.pdf?st=3UO66r3h>
- Verret, C., Massé, L. et Chesnais, N. (2020). Mettre en place des mesures d'apaisement pour favoriser l'autocontrôle des élèves. Dans N. Gaudreau (dir.), *Les conduites agressives à l'école : comprendre pour mieux intervenir*. Presses de l'Université du Québec.
- Wang, M.T. et Degol, J.L. (2016). School Climate: A review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.

Annexe 1

Les items suivants du questionnaire : ***Climat scolaire et bien-être à l'école : 1^e, 2^e et 3^e année*** pourraient requérir plus de précision pour aider les élèves à répondre :

Items	Précisions pour favoriser la compréhension des jeunes élèves
Section 1. Identification	
1	Pour gagner du temps, inscrire préalablement le nom de l'école ou le niveau scolaire sur les questionnaires des élèves.
4	Préciser que l'appareil électronique doit appartenir uniquement à l'enfant et non à sa famille ou à ses parents.
4b	Nommer des exemples d'appareils qui peuvent envoyer et recevoir des messages (ex. : tablette, cellulaire, ordinateur). Préciser la question : l'appareil PEUT envoyer ... Préciser à l'aide de cet exemple : ton parent peut-il envoyer des messages avec cet appareil?
6	Nommer des exemples de moyens utilisés par les parents pour surveiller la navigation de leur enfant (ex. : obtenir leur permission d'utiliser l'appareil, bloquer des sites, regarder ce que l'enfant fait).
Section 2. Climat scolaire et bien-être	
2	Donner des exemples concrets de moyens pris par les adultes pour consulter les élèves.
6	Préciser qu'il s'agit de tous les adultes de l'école, pas seulement des enseignants.
11	Expliquer ce que signifie « intervenir ».
18	Expliquer ce que veut dire « juste ».
19	Préciser : « également » signifie qu'il n'y a pas de favoritisme.
20	Expliquer ce que veut dire « accepté ».
21	Expliquer ce que veut dire « conséquences justes » (juste assez sévères pour leurs comportements).
Section 3. Comportements observés	
1	Préciser qu'il ne s'agit pas de bousculades pour jouer ou s'amuser (ex. : football), ni par accident.
8	Préciser ce que signifie « dans mon dos ». Ils n'inscrivent que les situations dont ils ont eu connaissance.
11	Expliquer que les messages ne leur sont pas envoyés directement, mais que d'autres peuvent les voir.
Section 4. Comportements subis	
Tous	Répéter pour chaque énoncé : ... <i>Est-ce que tu vois souvent des élèves agir de façon méchante...</i>
Conclure l'activité	

Discuter avec les élèves en vous inspirant des questions suivantes :

- Qu'as-tu pensé des questions qui t'ont été posées?
- As-tu trouvé les questions faciles? Difficiles? Moyennement faciles?
- Peux-tu me nommer un adulte ou des adultes à qui tu peux demander de l'aide si tu ne te sens pas bien?

Activité pour conclure

Prévoir une courte activité avec les élèves, afin de terminer sur des émotions positives en priorisant celle qui génère des émotions positives. Exploiter par exemple le thème de la gentillesse.

- *Tu viens de répondre à des questions pour savoir comment tu te sens dans ton école et ce que tu observes. Tu as peut-être identifié des comportements gentils, peut-être d'autres moins gentils ou qui t'ont déjà rendu triste ou en colère.*
- *J'aimerais que tu me donnes des exemples de geste de gentillesse envers les autres.*
- *Que ressens-tu lorsque quelqu'un pose un geste de gentillesse envers toi?*
- *Et toi, quels gestes de gentillesse poses-tu envers les autres?*
- *Pour terminer l'activité, j'aimerais que tu me dessines à quoi ressemble la gentillesse à ton école. Tu peux dessiner un geste que tu as fait ou que quelqu'un d'autre a fait pour toi. Ça peut aussi être un geste que tu as observé dans ton école.*

Annexe 2

Grille d'analyse: portrait du climat, du bien-être et bilan des actions présentes à l'école primaire Sainte-Marie

Faits saillants du milieu selon vos résultats

▪ **Climat** (1e-2e-3e)

▪ **Bien-être** (1e-2e-3e)

▪ **Comportements observés** (1e-2e-3e)

▪ **Comportements subis** (3e année seulement)

▪ **Lieux plus à risque à l'école** (1e-2e-3e)

▪ **Autre**

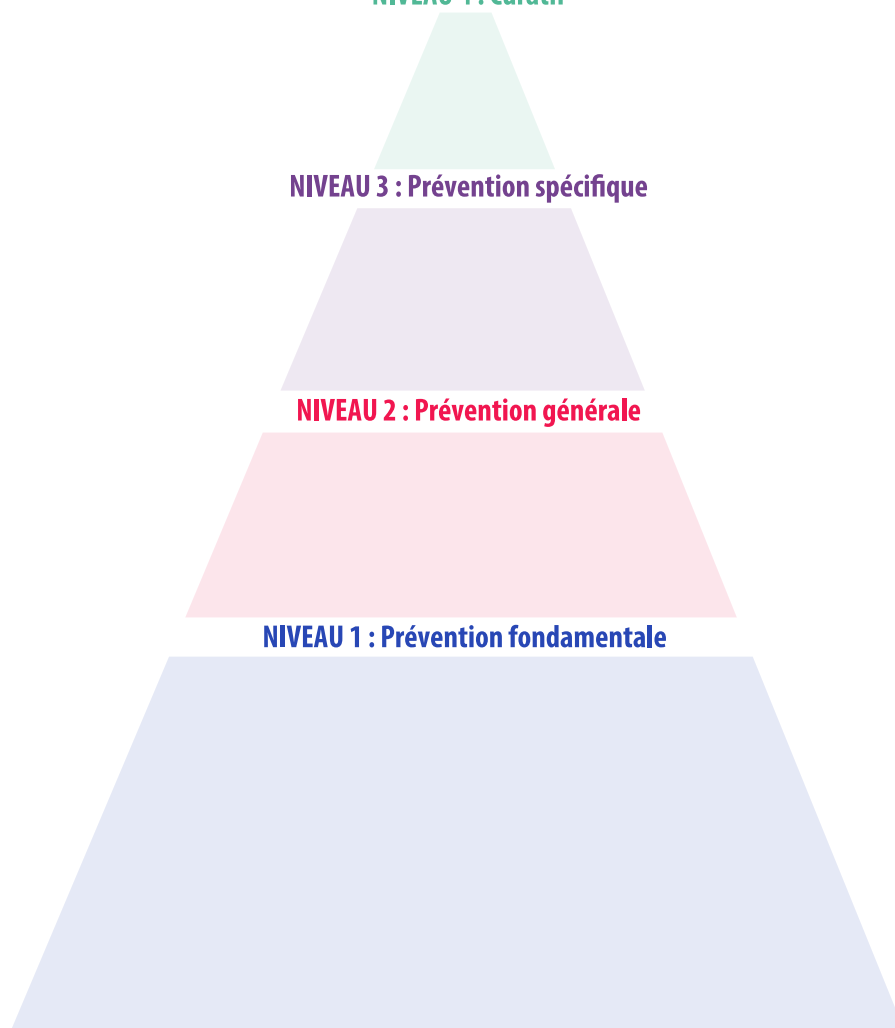
Portrait pyramidal des actions présentes à l'école

NIVEAU 4 : Curatif

NIVEAU 3 : Prévention spécifique

NIVEAU 2 : Prévention générale

NIVEAU 1 : Prévention fondamentale



Annexe 3

Grille de planification : Objectifs et actions à prioriser dans le plan d'action annuel pour un climat scolaire positif et sécurisant

Climat	Bien-être	Comportements + observés	Comportements + subis	Lieux à risque

9 principes d'action



Objectifs généraux

--	--	--	--	--

Interventions spécifiques liées aux objectifs de travail

--	--	--	--	--