

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



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 qui intervient en 1e, 2e et 3e année (2e édition)

Auteurs de ce guide

Claire Beaumont, professeure titulaire, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval

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

Natalia Garcia, professionnelle de recherche, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Avant-propos

La première version de cette trousse a été développée dans le cadre d'un projet subventionné par l'Université Laval via son programme *Fonds de soutien à l'innovation sociale* (2017-2021) et grâce à la contribution de plusieurs collaborateurs, chercheurs, élèves et praticiens du milieu scolaire. Suite à l'intérêt suscité et avec le soutien financier de trois centres de services scolaires (CSS Pointe de l'Île, CSS de Montréal et CSS Marguerite-Bourgeoys), la première version a été revisitée pour accompagner le questionnaire *Climat scolaire et bien-être à l'école / 1e, 2e et 3e année* maintenant rendu disponible en version électronique pour toutes les écoles du Québec. Dans un souci de rejoindre l'ensemble des adultes qui accompagnent les jeunes élèves et pour souligner l'inestimable contribution du personnel des services de garde au bien-être des enfants, une section particulière de cette seconde édition de la Trousse leur a été consacrée.

De sincères remerciements sont adressés à nos collaborateurs.

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

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

Nous tenons à remercier particulièrement le personnel du service de garde du Centre de services scolaire de la Pointe de l'Île qui a collaboré à cette deuxième édition.

Collaborateurs du milieu scolaire / Centre de services scolaire de la Pointe de l'Île (2e édition)

Layla El Aflej, technicienne en service de garde

Chantal Gougeon, technicienne en service de garde et enseignante à la formation professionnelle

Annie Perron, conseillère pédagogique en service de garde

Annik Verschelden, conseillère pédagogique en service de garde

Graphisme :

Camilo Garcia

ISBN - 978-2-924465-18-9

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives du Québec, 2023

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Canada, 2023

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

Pour citer ce document :

Beaumont, C., Pelletier, M., et Garcia, N. (2023). *Trousse d'intervention pour le bien-être à l'école des jeunes élèves : Un guide pour le personnel scolaire qui intervient en 1e, 2e et 3e année* (2e édition). Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. <https://www.violence-ecole.ulaval.ca>





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 (Debarbieux, 2015; Guimard et al., 2015; Wang et Degol, 2016). 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 l'ensemble du personnel éducatif dans cette voie, prenant en compte l'incalculable travail du personnel des services de garde en milieu scolaire. Elle contient diverses informations permettant d'élaborer un plan d'action pour créer un climat scolaire positif pour l'ensemble des élèves du primaire, avec une attention particulière portée 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 et présente :

- 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 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

1 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 concernant notamment leur climat scolaire, les relations

interpersonnelles, la violence subie ou observée ou encore 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 des 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 planifier leurs actions ou encore pour élaborer leur plan de lutte contre l'intimidation et la violence à l'école 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 voulant que les actions qui visent 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.

2 Définition des concepts : bien-être à l'école et climat scolaire

S'appuyer sur une définition commune des aspects sur lesquels on souhaite travailler s'avère une condition de base pour l'équipe-école. C'est pourquoi les concepts de



bien-être et de climat scolaire seront ici décrits.

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.



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 diverses 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 de l'ensemble des membres de la communauté éducative (élèves, enseignants, personnel professionnel, de soutien, du service de garde, etc.). 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 éducatives et scolaires 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 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 soit : 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 tous les adultes qui forment 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-Zohrabian, 2018; St-Armand, 2017). Des pratiques plus précises telles que le soutien social des adultes de l'école, l'application de règles claires et cohérentes, un climat d'entraide au sein de la classe et de l'environnement éducatif et la mise en place de 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 au sein de leur établissement d'enseignement.

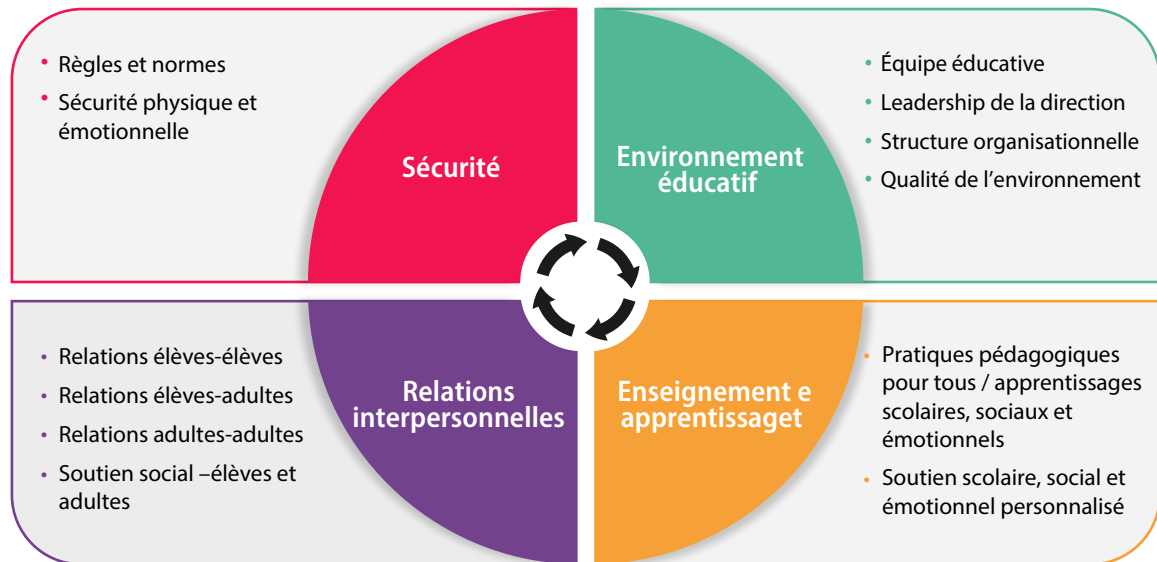


Figure 2. Quatre dimensions du climat scolaire favorisant le bien-être à l'école

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).



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. Il précise que les enfants qui possèdent 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;
- ✓ D'affirmer leur personnalité et autonomie;

- ✓ Persévérance 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 et 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 terrain 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 leur fournissant 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 (Gagnon, 1989; Tremblay et al., 1996). 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). Somme toute, en développant leurs compétences sociales et émotionnelles dès leur plus jeune âge, les enfants apprendront à développer des facteurs de protection contre l'isolement, la solitude ou le rejet des pairs (Merrell et al., 2007) et à maintenir une bonne estime de soi face aux différentes situations de la vie.

4 Le Questionnaire et son guide de passation

Le questionnaire Climat scolaire et bien-être à l'école /1e, 2e, 3e année (CSBE/1e, 2e, 3e) comprend cinq sections soit : 1) Identification de l'élève (7 items); 2) Climat scolaire et bien-être à l'école (22 items)¹ ; 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 est proposée aux enfants afin qu'ils puissent cocher la réponse correspondant le plus à ce qu'ils pensent, et ce, selon l'échelle : tout à fait d'accord, un peu d'accord, un peu en désaccord ou tout à fait en désaccord.

Toutes les sections de ce questionnaire électronique peuvent être remplies par les élèves de 3e année. Toutefois, en tenant compte de la maturité des enfants, ceux de 1e année répondent seulement aux sections 1, 2 et 5, et ceux de 2e année aux sections 1, 2, 3 et 5.

¹ 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.



4.1 Guide de passation du questionnaire électronique : DEUX ÉTAPES IMPORTANTES POUR BIEN RÉUSSIR LA PASSATION

Vous trouverez ci-dessous un guide qui précise la procédure à suivre avant et pendant la passation. Notez que des informations supplémentaires concernant certaines sections du questionnaire sont aussi disponibles à l'annexe 1.

ÉTAPE 1 : PLANIFIER LA PASSATION

- 1.1** L'organisation: Notez que seuls les élèves présents à l'école doivent remplir les questionnaires, puisque la passation doit être faite sous la surveillance attentive d'un adulte.
- ✓ Planifier la date de la passation des élèves entre MARS et MAI pour permettre de répondre après un nombre suffisant de mois de vie sociale en groupe-classe et à l'école, depuis le début de la dernière rentrée scolaire.
 - ✓ Aviser les parents et le personnel scolaire que les enfants auront à répondre à ce questionnaire (voir [courriel type à envoyer aux parents et au personnel scolaire](#)).
 - ✓ Identifier le ou les locaux dans lesquels les élèves répondront au questionnaire. Il peut s'agir d'un local comme la salle des ordinateurs ou la classe (si le nombre d'ordinateurs ou de tablettes le permet).
 - ✓ S'assurer du nombre et du bon fonctionnement du matériel électronique disponible (tout spécialement la connexion avec le réseau sans-fil, ainsi que le fonctionnement de la souris pour les ordinateurs qui n'ont pas d'écrans tactiles).
 - ✓ Identifier les adultes qui superviseront la passation des questionnaires aux élèves. (Nous recommandons deux personnes : le ou la titulaire de la classe pour assurer la gestion du groupe, et une seconde personne, si possible connue des élèves qui se concentrera sur la passation du questionnaire et le respect des directives, avec l'aide au besoin de l'autre adulte).
 - ✓ Planifier l'échéancier de passation (prévoir env. 45 min.).
 - ✓ Prévoir une activité de remplacement pour les élèves qui préféreront ne pas participer (ne pas insister), ou dans le cas d'un groupe multi-niveaux où les plus jeunes n'auront pas à répondre à certaines questions (si la passation se déroule avec l'ensemble du groupe simultanément).
 - ✓ Dans le cas des groupes multi-niveaux, évoqué au point précédent, nous suggérons une passation avec un seul niveau à la fois pour ne pas avoir à s'occuper en même temps du groupe des plus jeunes qui n'auront pas à répondre à certaines questions.
 - ✓ **Se familiariser avec le questionnaire que vous trouverez dans les pages suivantes.**
 - ✓ Vous pourrez aussi connaître l'opinion de votre personnel scolaire sur ces questions en vous inscrivant au Questionnaire sur la sécurité et la violence à l'école réservé au personnel scolaire (QSVE-R/personnel scolaire). Il s'agira alors tout simplement de les inviter à répondre au questionnaire à partir de ce courriel-type (voir [courriel type d'invitation à envoyer au personnel scolaire](#)).

1.2 La gestion des liens électroniques vers le questionnaire pour les élèves et le personnel

- ✓ Ajouter l'hyperlien du questionnaire des élèves dans les postes informatiques (ou tablettes) ou rendre ce lien disponible via le portail sécurisé de votre école. Pour éviter d'avoir à recopier à chaque fois le lien permettant d'ouvrir le questionnaire, il est recommandé d'utiliser une application de type Padlet.
- ✓ L'hyperlien vous menant au questionnaire sera envoyé par courriel à la direction et sera fonctionnel dès la date déterminée par la direction au moment de l'inscription de son école. Toutefois il est recommandé de réserver du temps pour tester ces hyperliens et vous assurer du bon fonctionnement de votre matériel informatique avant de débiter la passation réelle. Notez que l'hyperlien ne sera plus effectif après la date de fin de la passation (déterminée également par la direction au moment de l'inscription).



ÉTAPE 2. RÉALISER LA PASSATION

2.1 Avant de débuter la passation

- ✓ S'assurer que tous les ordinateurs/tablettes sont bien connectés au réseau sans-fil. Vérifier également que le niveau de charge de la batterie des appareils mobiles est suffisant.
- ✓ Ouvrir l'application (ex. : Padlet) sur laquelle se trouve l'hyperlien menant au questionnaire et s'assurer que celui-ci est prêt à être activé.
- ✓ S'assurer que la première page du questionnaire soit ouverte sur toutes les tablettes ou les ordinateurs servant à la collecte de données avant de donner accès aux appareils aux enfants.
- ✓ Donner dès le départ aux élèves la consigne de ne pas toucher à la tablette/ordinateur et leur demander de répondre à la question seulement lorsqu'ils/elles auront reçu la consigne de le faire. À cet égard, il est important que l'adulte guide les enfants une question à la fois. Comme il y a une question par page, un changement de page signifie de passer à la question suivante.

2.2 Pendant la passation

- ✓ Lire aux élèves le feuillet d'information qui précède le questionnaire.
- ✓ Débuter la passation en accompagnant les élèves, et en lisant une question à la fois. S'assurer que les élèves maintiennent leur concentration sur les questions au fur et à mesure que se déroule la passation.
- ✓ S'assurer que tous les élèves ont terminé de répondre à une question avant de passer à la suivante en nommant le numéro de la question à rejoindre. Il faut alors s'assurer que les élèves ont effectivement rejoint cette page et sont prêts à répondre. Il peut arriver que des enfants « sautent » une page en cliquant deux fois le changement de page. Si cela se produit, il suffit de montrer à l'enfant le bouton qui permet le retour en arrière.
- ✓ Lorsqu'arrivent les questions avec les choix de réponses allant de *tout à fait en désaccord* à *tout à fait en accord*, s'assurer que les enfants comprennent bien (avec les nuances) le sens des quatre choix de réponses, ainsi que leur correspondance avec la bonne image du visage du bonhomme.
- ✓ Refaire la même procédure lorsqu'il s'agit des choix de réponses *Jamais*, *Quelque fois*, *Souvent*, *Très souvent*.
- ✓ Concernant les questions touchant les lieux où l'élève voit d'autres enfants *agir de façon méchante avec d'autres...* si la situation ne s'applique pas à l'élève (ex. : dans le transport-autobus scolaire), l'enfant répond *je ne sais pas*.
- ✓ Demeurer à l'avant de la classe et circuler le moins possible pour que les élèves se sentent libres de répondre de manière anonyme. Si une seconde personne est présente, cette dernière pourra intervenir au besoin pour s'assurer du respect des consignes de la part des élèves.
- ✓ Si des élèves s'opposent à remplir le questionnaire, ne pas les obliger outre mesure et leur offrir l'activité de remplacement qui a été prévue à cet effet. Cette activité de remplacement est également nécessaire pour les plus jeunes si l'on décide de passer le questionnaire simultanément aux élèves d'un groupe multi-âge étant donné que certaines questions ne s'adressent qu'aux plus vieux.
- ✓ Être attentif aux élèves qui pourraient vivre des malaises face à certaines questions (être attentif et leur offrir du soutien).
- ✓ Lorsque la dernière question est répondue, demander aux élèves de cliquer/toucher sur le bouton « envoyer » (bouton bleu, en bas à droite).
- ✓ Féliciter les enfants pour leur participation.
- ✓ Animer une activité en lien avec le bien-être à l'école ou le climat scolaire.

Le rapport personnalisé de votre établissement sera envoyé à la direction de même qu'à la personne responsable dès la fin de la passation que vous avez fixée.

4.2 Feuillet d'information

POUR L'ADULTE ACCOMPAGNATEUR

À lire aux élèves de 1^e à 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

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 toi et te les expliquerai. Si tu es d'accord, nous commencerons maintenant à répondre au questionnaire.



4.3 Questionnaire sur le climat scolaire et bien-être à l'école/1^e, 2^e et 3^e année

SECTION 1 Identification

Pour les élèves de :

- » 1^e année : Sections 1, 2 et 5
- » 2^e année : Sections 1, 2, 3 et 5
- » 3^e année : Toutes les sections



1^e, 2^e et 3^e
année

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

- ① Es-tu un garçon ☐ ou une fille ☐ ?
- ② En quelle année es-tu ? : 1^e année ☐ 2^e année ☐ 3^e année ☐
- ③ Est-ce que tu possèdes un appareil électronique à toi (ex.: iPod touch, iPad, tablette) :
Oui ☐ Non ☐
- ④ Si oui, est-ce que cet appareil peut envoyer ou recevoir des messages (ex.: imessage, textos): 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 (ex.: imessage, textos) : 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

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?



SECTION 2

Climat scolaire et bien-être

Coche la case qui correspond le plus à ce que tu penses.

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 adultes). | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 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. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

SECTION 2

Climat scolaire et bien-être

	Tout à fait en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en 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 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'es 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.



Coche la case qui correspond le plus à ce que tu penses.



	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 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.

Coche la case qui correspond le plus à ce que tu penses.



	Jamais	Quelques fois	Souvent	Très souvent
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.: apparence physique, comportements, croyances).	☐	☐	☐	☐
10 Un ou des élèves ont fait circuler des messages méchants sur moi par Internet (texto, iMessage, cellulaire, tablette, etc.).	☐	☐	☐	☐

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 (✓) « Non », « Oui » ou « Je ne sais pas »

1	Dans le transport (autobus) scolaire	Non ☐	Oui ☐	Je ne sais pas ☐
2	Sur le terrain de l'école	Non ☐	Oui ☐	Je ne sais pas ☐
3	Dans les corridors de l'école	Non ☐	Oui ☐	Je ne sais pas ☐
4	Dans les escaliers	Non ☐	Oui ☐	Je ne sais pas ☐
5	À la cantine, dans le local du dîner ou à la cafétéria	Non ☐	Oui ☐	Je ne sais pas ☐
6	Dans les salles de toilettes	Non ☐	Oui ☐	Je ne sais pas ☐
7	Dans la classe	Non ☐	Oui ☐	Je ne sais pas ☐
8	Au gymnase	Non ☐	Oui ☐	Je ne sais pas ☐
9	Près des casiers	Non ☐	Oui ☐	Je ne sais pas ☐
10	Au service de garde	Non ☐	Oui ☐	Je ne sais pas ☐
11	Sur le chemin de l'école (piétons)	Non ☐	Oui ☐	Je ne sais pas ☐
12	Dans mon quartier	Non ☐	Oui ☐	Je ne sais pas ☐
13	Dans mon équipe sportive (hors de l'école)	Non ☐	Oui ☐	Je ne sais pas ☐
14	Autre: (Dis à l'adulte s'il y a un autre endroit)			

MERCI pour ta collaboration!

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. Notons que cette approche globale s'applique à l'ensemble de l'environnement scolaire, incluant naturellement le service de garde en milieu scolaire.

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 éparses et non liées à des objectifs d'établissement (Shaughnessy, 2006). Cette approche globale de l'environnement scolaire permet d'amorcer les 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.



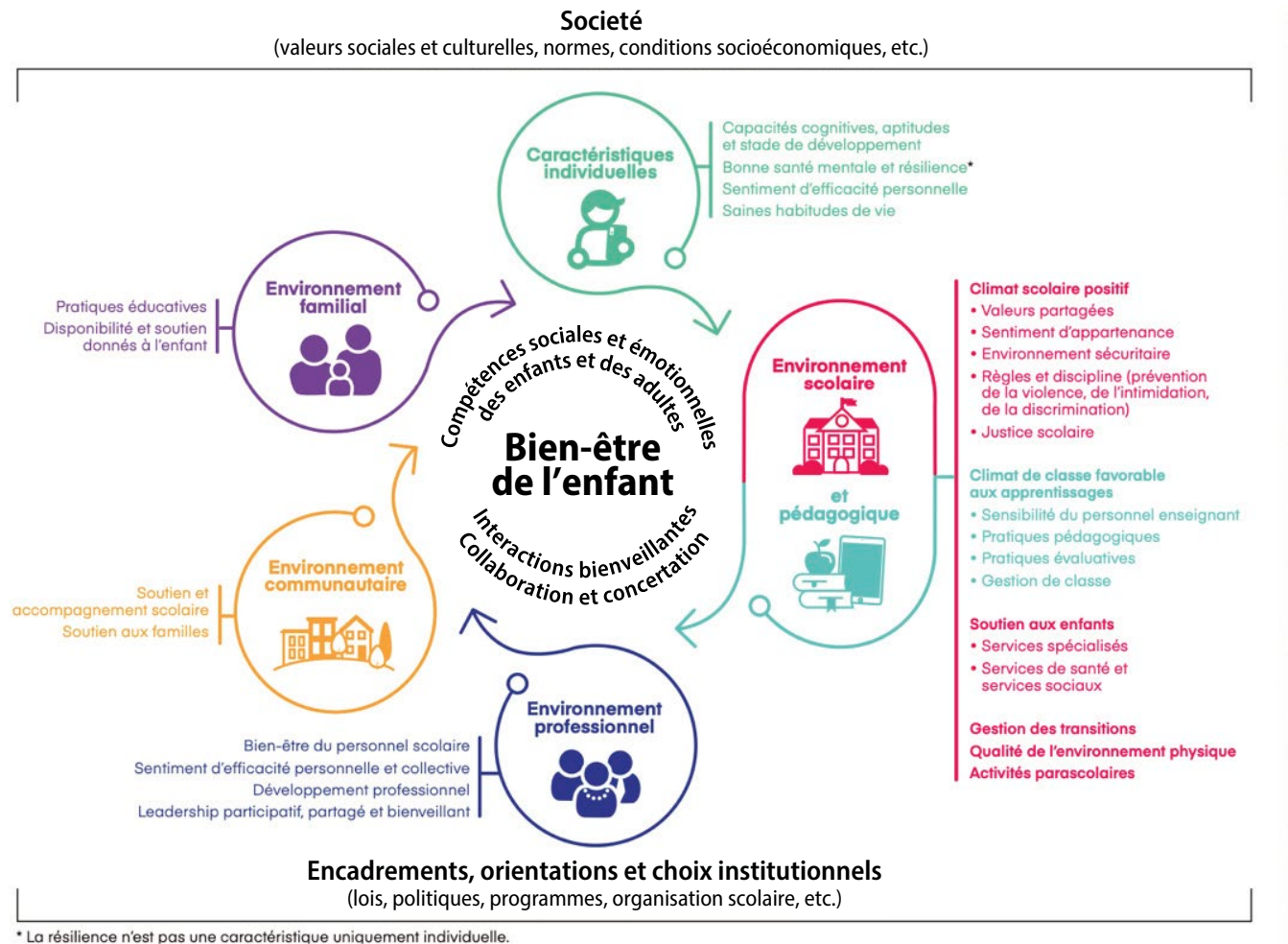


Figure 3. Les facteurs environnementaux et personnels impliqués dans le bien-être de l'enfant à l'école (Conseil supérieur de l'éducation, 2020, p. 32)

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.	 Avez-vous inclus le personnel du service de garde dans la prise de décision touchant les activités prévues?
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 : collaboration et 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.	 Utilisez-vous un langage clair et accessible pour bien vous faire comprendre et favoriser la collaboration entre collègues et avec les parents?
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	

Principes	Clés d'action
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 intimidation/violence). 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.



Assurez-vous la cohérence dans l'application des règles dans tous les lieux, incluant le service de garde, de surveillance et les activités parascolaires?

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, il 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 pour 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, ponctué d'interventions conscientes, non 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 divers problèmes pouvant survenir, notamment celui du décrochage, des difficultés d'apprentissage, etc.

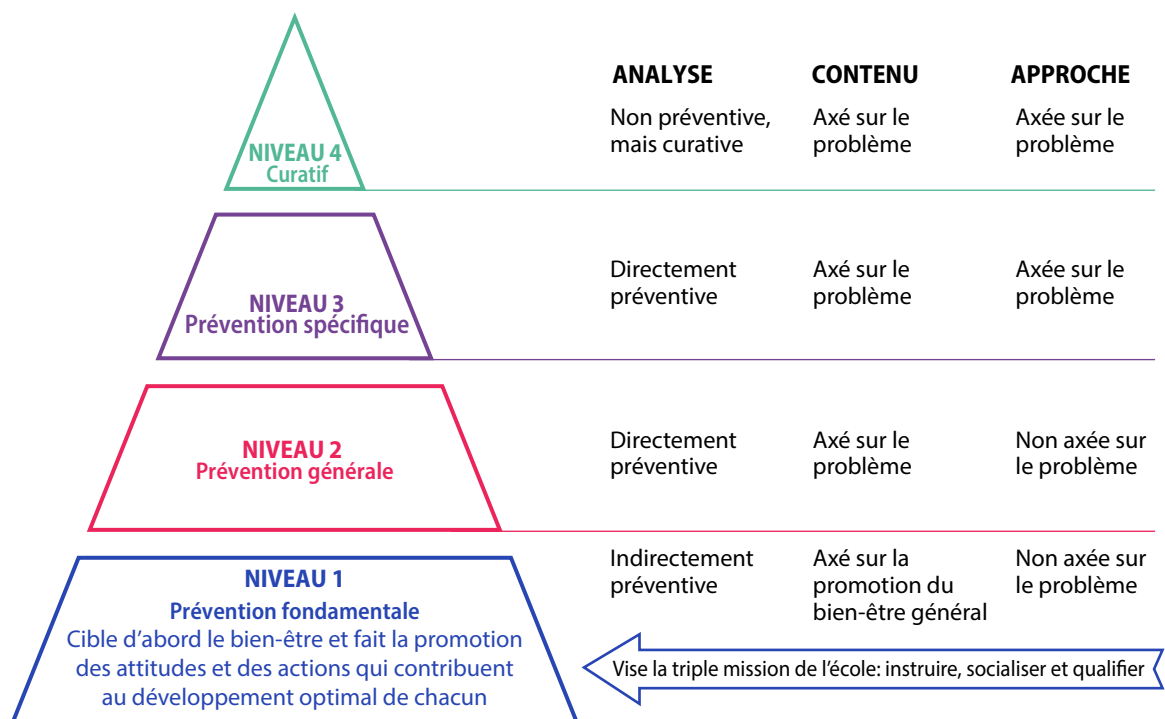


Figure 4. Un modèle intégrateur pour planifier les actions visant un climat scolaire positif et sécurisant pour le bien-être à l'école (Beaumont 2014, p. 9)

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 habilitant dès

leur jeune âge à faire face à divers 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, maintenir de bonnes relations avec leurs pairs et les adultes (Jones et al., 2019) et prendre des décisions éclairées. En aidant les élèves à combler leurs divers 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 de tous les 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 divers 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 vous êtes déterminé à le soutenir, qu'il peut compter sur vous 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, soit 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 brosser 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 l'intimidation et la violence, les intervenants ont prévu des mesures pour prévenir et gérer le problème identifié: la violence entre pairs. Les interventions sont systémiques, 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 plus positive l'expérience scolaire, moins nombreuses sont les interventions situées aux paliers supérieurs de la pyramide.

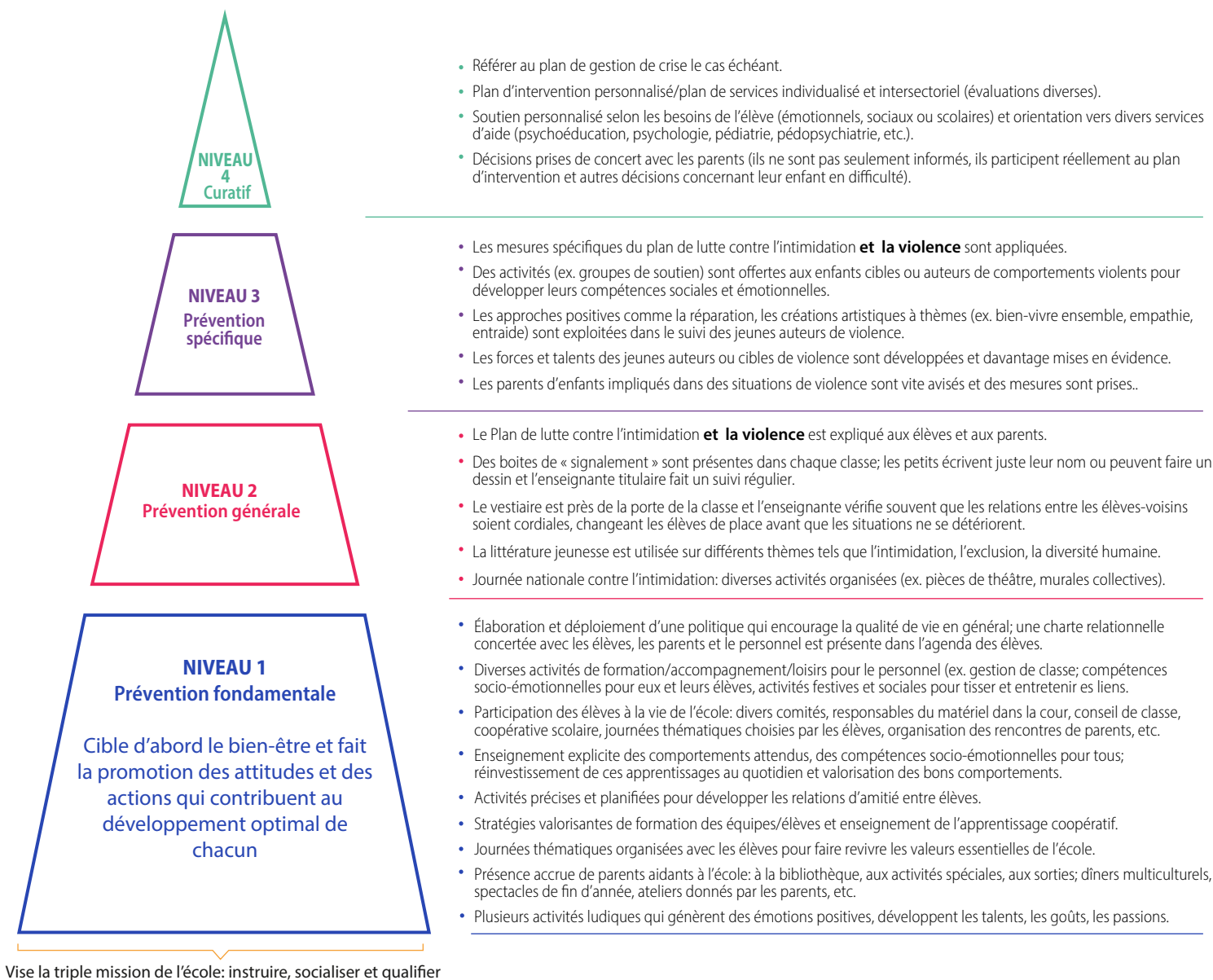


Figure 5. Exemples d'actions entreprises par une école selon les quatre niveaux de prévention

5.4 Une démarche structurée pour accompagner une équipe-école pour prévenir et réduire la violence

Depuis 2012, les écoles primaires et secondaires québécoises doivent se doter d'un plan de lutte contre l'intimidation et la violence. 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.

RENTÉE SCOLAIRE

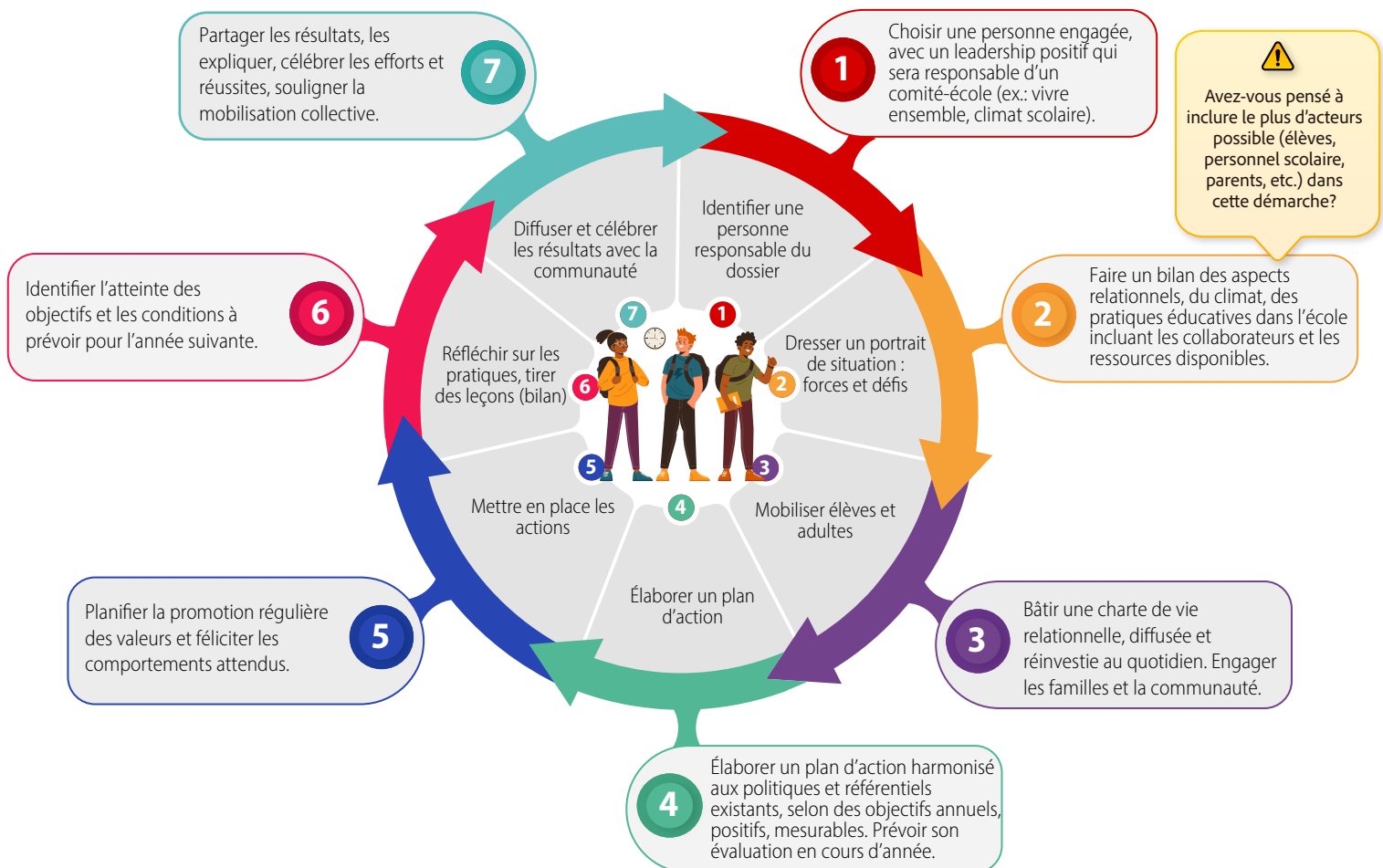


Figure 6. Une démarche d'accompagnement structurée en prévention de la violence à l'école (Beaumont, 2020b, p.164)



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 en accord avec 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 priorités 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

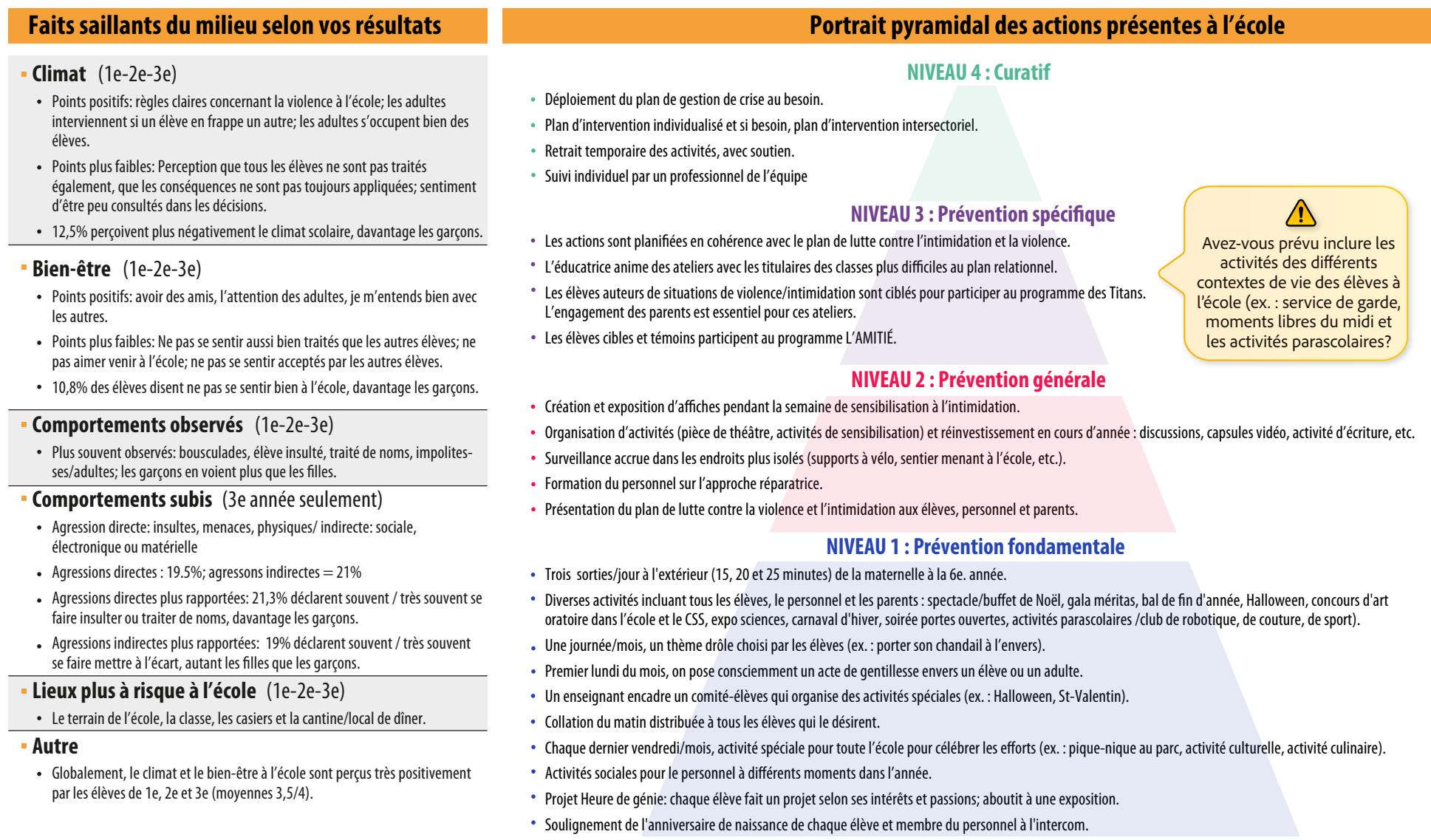


Figure 7. Grille d'analyse (exemple): portrait du climat, du bien-être à l'école et bilan des pratiques à l'école primaire Sainte-Marie

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

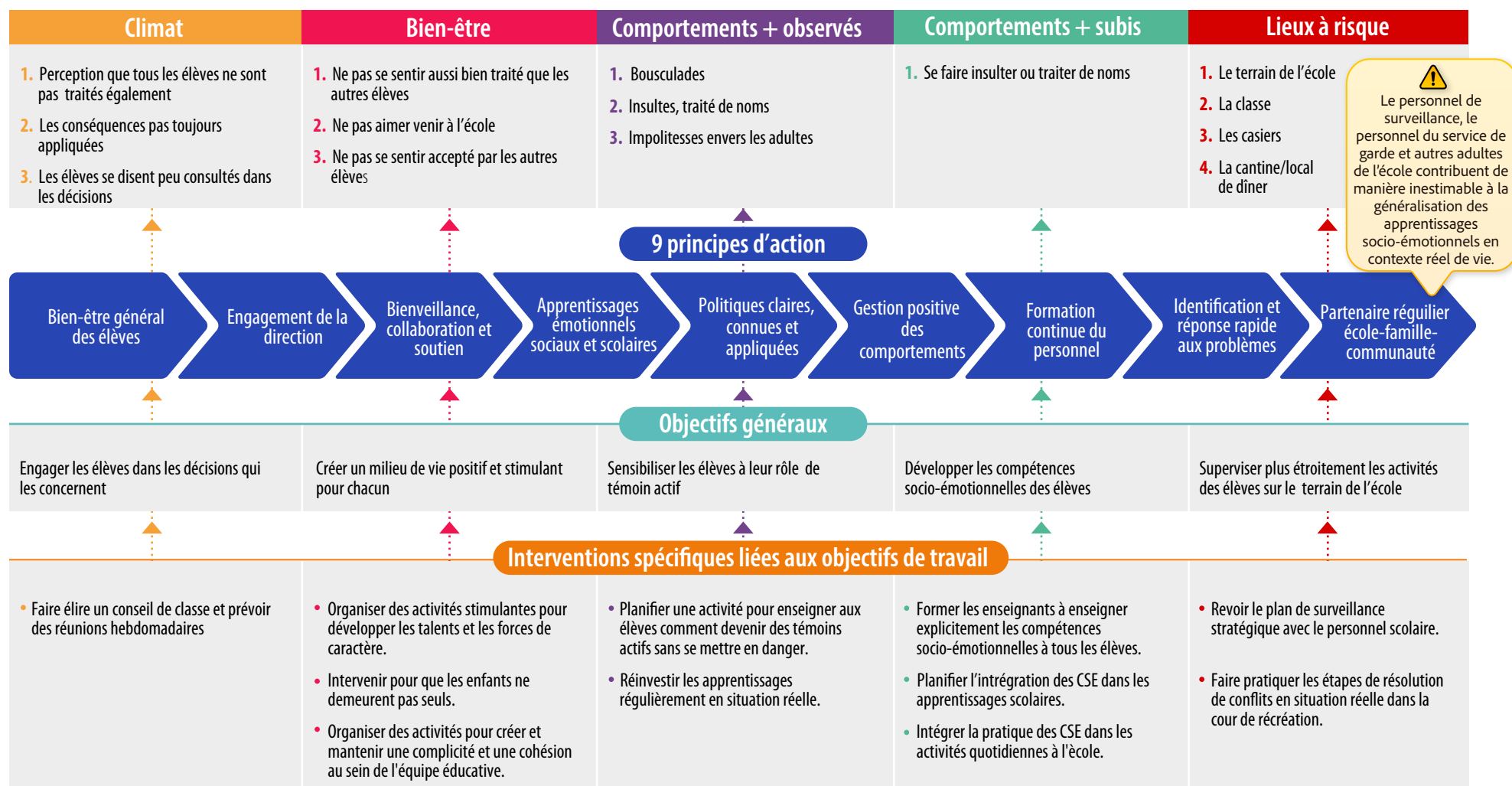


Figure 8. Grille de planification : Objectifs et actions à prioriser dans le plan d'action pour un climat scolaire positif et sécurisant



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

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, leur niveau de fluidité variant 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 systématique 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, 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 incontournables 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.

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'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 aussi le concept de la zone proximale de développement, où l'adulte devient un pilier pour diminuer l'écart entre la compétence actuelle et le niveau de développement subséquent. Ainsi, ce que l'enfant peut accomplir avec de l'aide aujourd'hui, il pourra l'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'étagage s'appliquent également pour le développement de compétences socio-émotionnelles (Beaumont, 2018). Le recours aux renforçateurs 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 ou activités, 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 ainsi que le sens donné à ce qui est entrepris ou vécu (Seligman, 2011). Engager les élèves dans des activités intéressantes, passionnantes, qui évoquent 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 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.

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, soit à développer 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, leur conscience sociale, leur apprendre 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. Interroger les élèves 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 leurs responsabilités relatives au bien-être et à la réussite éducative des jeunes. Ces pratiques concernent :

- Le soutien au rôle parental : l'école en appui éducatif 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.

Se soucier du bien-être des adultes. Le bien-être personnel et la satisfaction professionnelle des adultes de l'école contribuent au développement harmonieux des élèves. 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 à leur sentiment d'efficacité personnelle et collectif (Bernier et Gaudreau, 2017), et accroître ainsi leur satisfaction professionnelle. Favoriser l'établissement de liens entre tous 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 pour favoriser le bien-être des jeunes élèves

7.3.1 En classe...

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 portent à réfléchir davantage sur la question à l'endroit 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 communiquant 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.

- 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.
 - Développer les talents et les passions chez chacun de vos 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

7.3.2 Au service de garde

Certains enfants passent plusieurs heures de la journée au service de garde. Ils y vivent diverses expériences qui se répercutent sur leur bien-être et sur leur désir de fréquenter leur école. Parce que ce milieu est encore trop souvent oublié, bien que faisant partie intégrale du vécu quotidien des jeunes élèves, cette section de la trousse lui a été réservée.

Des représentantes de service de garde en milieu scolaire ont été consultées afin de comprendre de quelle façon l'ensemble des interventions présentées dans cette trousse sont applicables au contexte qui leur est propre. Si dans l'ensemble, plusieurs interventions proposées dans cette trousse leur paraît transposable au milieu de garde, ce milieu spécifique possède aussi ses caractéristiques. Dans une perspective de développement global, le Conseil supérieur de l'éducation (2006) indique que le service de garde en milieu scolaire a notamment pour fonction d'« [...] Offrir des services éducatifs en complément par rapport aux services offerts par l'école, en tenant compte des intérêts et des besoins des enfants [...] » (p. 12). Ainsi, en plus des interventions universelles de cette trousse qui s'appliquent également aux moments vécus au service de garde, quelques interventions plus spécifiques à ce contexte peuvent être suggérées pour travailler en collaboration notamment avec le personnel enseignant et professionnel de l'école et ainsi favoriser le bien-être des jeunes élèves dans leur milieu :



...Il est important de fonctionner de la même façon dans tous les contextes. Les comportements à enseigner sont les mêmes dans tous les milieux de vie de l'enfant....

(Mylène, éducatrice serv de garde).

- L'horaire du service de garde peut faire en sorte que l'enfant se retrouve sous la responsabilité d'adultes différents au cours d'une même journée. L'établissement de liens significatifs, par exemple par l'apprentissage des prénoms et par l'intérêt sincère porté aux enfants peut contribuer à faciliter leur adaptation au fil de la journée.
- Les divers types d'activités vécues en service de garde sont propices à l'enseignement de compétences sociales et émotionnelles en prévention, mais également lors d'interventions où le personnel du service de garde peut susciter la mise en pratique de ces compétences de vie. Le langage commun avec l'équipe enseignante sera alors bénéfique, afin de contribuer à la généralisation de l'apprentissage des compétences. Il en est de même pour le développement d'une vision commune des valeurs et des règles de vie entre les adultes de l'école.
- Les diverses situations vécues au service de garde représentent des moments privilégiés pour l'observation de l'enfant. Il s'avère ainsi important de considérer ces moments lorsqu'il est question d'établir un plan d'intervention ou tout simplement de mettre en commun les observations des intervenants pour bien intervenir auprès des enfants.
- L'accès à des locaux sécurisants, bien identifiés, où l'on peut retrouver, par exemple, une ambiance apaisante est de première importance pour le bien-être des enfants en service de garde.
- La surveillance active demeure un élément incontournable des pratiques de l'équipe du service de garde. Les déplacements préventifs, par exemple en s'approchant d'un regroupement d'enfants permettent d'intervenir avec diligence et en mode éducatif.
- L'usage d'interventions verbales et non verbales, l'intervention sur le champ, le balayage visuel, le port de dossard ne sont que d'autres exemples de moyens qui peuvent contribuer au sentiment de sécurité des élèves.
- L'élaboration de projets dans les lieux du service de garde, en réponse aux intérêts des élèves, peut également contribuer au sentiment d'appartenance. À titre d'illustration, une boîte à suggestions permettant de recueillir les idées des enfants et de leurs parents peut être favorable à l'engagement et à la satisfaction de tous.
- Offrir l'opportunité aux parents de s'impliquer dans la vie du service de garde, par exemple en leur



...En début d'année, l'éducatrice fait de l'observation dans la classe de son groupe afin d'harmoniser ses interventions avec celles de l'enseignante...

(Sonia, éducatrice du service de garde).

offrant une activité « portes ouvertes » s'avère riche pour favoriser la collaboration avec les parents. Il peut s'agir d'une occasion pour les parents de s'investir en cohérence avec leurs intérêts et talents dans l'animation d'activités.

- Enfin, la planification de dispositifs de formation continue au sein de l'équipe du service de garde, mais également avec l'ensemble du personnel pourra permettre d'agir en accord avec les particularités du milieu.



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 l'intimidation et la violence de l'école et s'y référer en soutien à l'intervention.
- Favoriser l'usage d'un vocabulaire commun par l'ensemble du personnel pour privilégier 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 au sujet de différentes comportements à adopter 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 en tant que modèle de socialisation 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'écoute, l'expression des émotions, la négociation.

- Stimuler leur conscience sociale et leur empathie 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 l'intimidation et la violence.
 - 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. Elle vise à jumeler les savoirs scientifiques aux expériences de tous les contextes de vie scolaire des élèves. 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 et rappelle la nécessité de la collaboration entre tous les adultes de l'école. La violence et l'intimidation représentant des situations qui nuisent au bien-être et au climat dans l'établissement, 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 et à leurs différents contextes de vie dont le service de garde en milieu scolaire.

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 les adultes de l'école qu'ils côtoient. Comme l'apprentissage socio-émotionnel se développe de plus en plus en milieu scolaire, il importe de considérer l'enseignement explicite et la mise en pratique des compétences sociales et émotionnelles en classe, mais aussi dans les différents lieux fréquentés par les élèves, notamment au service de garde. On comprend mieux aujourd'hui à quel point les interventions visant l'amélioration du climat scolaire de même que la prévention de la violence sont des conditions favorisant le bien-être des jeunes élèves.

Fort des nouvelles connaissances qui se développeront en donnant la parole aux jeunes élèves, il sera possible de consolider ses actions collectivement, pour s'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, et dans tous les contextes de vie à l'école, c'est contribuer ensemble à créer un climat positif et sécurisant et c'est agir tôt pour 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.-È. (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 à primaire. *Journal International sur le Climat Scolaire et la Prévention de la Violence*, 2 (1), 31-61.
- 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 de 6 à 9 ans. Dans C. Bouchard et N. Fréchette (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 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.; Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/664439
- 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/>

- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Les services de garde en milieu scolaire - Inscrire la qualité au cœur des priorités - Version abrégée avis au ministre de l'Éducation, de loisir et du sport*.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0452-AV-services-de-garde-scolaire.pdf>
- 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* (3e). 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 édition.
- 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.
- Kutsyuruba, B., Klinger, D., Hussain, A (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103-135. DOI: 10.1002/rev3.3043

- 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.
- Tapia-Fonllem C., Fraijo-Sing B., Corral-Verdugo V., Garza-Terán G., & Moreno-Barahona M. (2020) School Environments and Elementary School Children's Well-Being in Northwestern Mexico. *Front. Psychol*, 11(510). doi: 10.3389/fpsyg.2020.00510
- 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., Guiley, 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., Péro, J., 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=3U066r3h>

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

Précisions pour la passation du questionnaire

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

No. Items	Précisions pour favoriser la compréhension des jeunes élèves
Section 1. Identification	
4	Préciser que l'appareil électronique doit appartenir uniquement à l'enfant et non à sa famille ou à ses parents.
5	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 que prennent les adultes pour consulter les élèves.
6	Préciser qu'il s'agit de tous les adultes de l'école, pas seulement les 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.
Section 4. Comportements subis	
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 5. Lieux	
Tous les items	Répéter la consigne ...est-ce que tu vois souvent des élèves agir de façon méchante... aussi souvent que nécessaire avant de nommer les lieux
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	Portrait pyramidal des actions présentes à l'école
▪ Climat (1e-2e-3e)	NIVEAU 4 : Curatif
▪ Bien-être (1e-2e-3e)	NIVEAU 3 : Prévention spécifique
▪ Comportements observés (1e-2e-3e)	NIVEAU 2 : Prévention générale
▪ Comportements subis (3e année seulement)	NIVEAU 1 : Prévention fondamentale
▪ Lieux plus à risque à l'école (1e-2e-3e)	
▪ Autre	

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

--	--	--	--	--

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

www.violence-ecole.ulaval.ca