



Rapport sur la perception de l'environnement sociopédagogique/ socioéducatif et sur l'engagement scolaire des élèves

Centre de services scolaire des Samares

Chercheuse principale

Geneviève Carpentier, Université de Montréal

Printemps 2023



Centre
de services scolaire
des Samares

Québec 

Université 
de Montréal

Dans le cadre du projet

Plan d'engagement vers la réussite : documenter le processus du Comité d'engagement pour la réussite des élèves du Centre de services scolaire des Samares

Équipe de recherche

Caroline Levasseur, Université de Montréal

Claudine Sauvageau, Université de Montréal

Anick Sirard, Centre de services scolaire des Samares

Akhésa Laverdière-Boivin, Université de Montréal

Daniel Ricard, Centre de services scolaire des Samares

Julie Riopel, Centre de services scolaire des Samares

Remerciements

Nous remercions tous les répondants aux questionnaires, les personnes impliquées dans le Comité d'engagement pour la réussite des élèves ainsi que les employés ayant facilité la réalisation de cette enquête au Centre de services scolaire des Samares.

Pour citer ce document

Carpentier, G., Levasseur, C., Sauvageau, C., Sirard, A., Laverdière-Boivin, A., Ricard, D., Riopel, J. et de Tilly-Dion, L. (2023). *Rapport sur la perception de l'environnement sociopédagogique/socioéducatif et sur l'engagement scolaire des élèves - Centre de services scolaire des Samares*. Rapport de recherche. Université de Montréal.

Correspondance : genevieve.carpentier@umontreal.ca

© Geneviève Carpentier, Université de Montréal, 2023

Cette étude a été commandée et subventionnée par le Centre de services scolaire des Samares. Elle a été approuvée par le Comité d'éthique de recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal (Certificat no CEREP-21-112-D)

Table des matières

Liste des tableaux.....	5
Liste des figures.....	7
Liste des sigles et abréviations.....	9
Introduction.....	10
Mise en contexte et déroulement de la recherche.....	11
Repères théoriques.....	11
Questionnaires en ligne.....	12
Description des répondants.....	14
Sommaire global des résultats.....	17
Perceptions de l'environnement sociopédagogique/socioéducatif.....	17
Engagement dans les activités scolaires.....	19
1. Présentation des résultats issus de l'enquête sur les besoins de soutien.....	21
1.1. Élèves de l'éducation préscolaire.....	21
1.1.1. Perception de l'environnement sociopédagogique à la maternelle.....	21
1.1.2. Expériences d'agression par les pairs de la classe à la maternelle.....	23
1.2. Élèves du primaire.....	23
1.2.1. Perception de l'environnement sociopédagogique au primaire.....	24
1.2.2. Expériences d'agression par les pairs de la classe au primaire.....	27
1.3. Élèves du secondaire.....	29
1.3.1. Perception de l'environnement socioéducatif au secondaire.....	29
1.3.2. Expériences d'agression par les pairs au secondaire.....	34
1.4. Élèves du secteur adultes.....	35
1.4.1. Perception de l'environnement socioéducatif au secteur adultes.....	36
1.4.2. Expériences d'agression par les pairs au secteur adultes.....	40
1.5. Perspectives d'ensemble.....	42
1.6. Sommaire de la section.....	53

2. Présentation des résultats issus de l'enquête sur l'engagement scolaire	61
2.1. Élèves de l'éducation préscolaire	61
2.2. Élèves du primaire	61
2.3. Élèves du secondaire	66
2.4. Élèves de la formation des adultes	72
2.5. Perspectives d'ensemble	75
2.6. Sommaire de la section	82
Liste de références	87

Liste des tableaux

TABLEAU 1. Perceptions moyennes des dimensions de l'environnement sociopédagogique chez les élèves du programme ordinaire et les élèves de programmes particuliers au 3e cycle du primaire (n=459).	27
TABLEAU 2. Proportions d'élèves selon leurs expériences d'agression par les pairs de la classe chez les répondants du programme ordinaire et ceux de programmes particuliers au 3e cycle du primaire (n=459).	29
TABLEAU 3. Perceptions moyennes des dimensions de l'environnement socioéducatif chez les élèves du programme ordinaire et les élèves des programmes particuliers au secondaire (n=1569).	33
TABLEAU 4. Perceptions moyennes des dimensions de l'environnement socioéducatif chez les élèves du secondaire en fonction du nombre d'heures travaillées durant l'année scolaire (n=1569).	34
TABLEAU 5. Perceptions moyennes des dimensions de l'environnement socioéducatif chez les élèves du secteur adultes en fonction de leur statut d'emploi durant l'année scolaire (n=546).	39
TABLEAU 6. Perceptions moyennes des dimensions du l'environnement socioéducatif chez les répondants du secteur adultes en fonction de la prévalence d'un diagnostic de trouble d'apprentissage (n=546)	39
TABLEAU 7. Corrélations entre les perceptions moyennes des différentes dimensions de l'environnement scolaire aux secteurs jeunes et adultes (n=3156)	46
TABLEAU 8. Perceptions moyennes des dimensions de l'environnement scolaire en fonction de la perception du climat d'évaluation (n=3156)	47
TABLEAU 9. Perceptions moyennes des différentes dimensions de l'environnement scolaire en fonction de l'expérience des formes d'agression à l'étude (n=3156)	51
TABLEAU 10. Proportions moyennes d'élèves rapportant l'expérience des formes d'agression par les pairs à l'étude en fonction de leur genre (n=3146).	52
TABLEAU 11. Perceptions moyennes des différentes mesures d'engagement chez les élèves du programme ordinaire et les élèves de programmes particuliers au 3e cycle du primaire (n=437)	66
TABLEAU 12. Perceptions moyennes des sphères d'engagement selon l'expérience des formes d'agression à l'étude chez les élèves du primaire (n=1001).	66

TABLEAU 13. Perceptions moyennes des différentes mesures d'engagement chez les élèves du programme ordinaire et les élèves des programmes particuliers au secondaire (n=1561).	70
TABLEAU 14. Perceptions moyennes des différentes mesures d'engagement en fonction du nombre d'heures travaillées durant l'année scolaire chez les élèves du secondaire (n=1573).	71
TABLEAU 15. Perceptions moyennes des différentes mesures d'engagement en fonction de l'expérience des formes d'agression à l'étude chez les élèves du secondaire (n=1569)	72
TABLEAU 16. Perceptions moyennes des sphères d'engagement en fonction du nombre d'heures travaillées durant l'année scolaire chez les élèves du secteur adultes (n=564)	74
TABLEAU 17. Perceptions moyennes des sphères d'engagement en fonction de la prévalence d'un trouble d'apprentissage diagnostiqué chez les élèves du secteur adultes (n=564).	74
TABLEAU 18. Corrélations entre les perceptions moyennes des différentes mesures d'engagement chez les répondants du secteur jeunes (n=2480).	78
TABLEAU 19. Corrélations entre les perceptions moyennes des différentes mesures d'engagement chez les répondants du secteur adultes (n=564).	78
TABLEAU 20. Corrélations entre les perceptions moyennes des différentes mesures d'engagement et les perceptions moyennes des différentes dimensions de l'environnement scolaire chez les répondants du secteur jeunes (n=2480)	80
TABLEAU 21. Corrélations entre les perceptions moyennes des différentes mesures d'engagement et les perceptions moyennes des différentes dimensions de l'environnement scolaire chez les répondants du secteur adultes (n=564)	81
TABLEAU 22. Perceptions moyennes des différentes mesures d'engagement en fonction de la perception du climat d'évaluation au secteur jeunes (n=2480)	81

Liste des figures

FIGURE 1. Proportions d'élèves de maternelle selon leur perception du climat relationnel et du climat de sécurité (n=109)	22
FIGURE 2. Proportions d'élèves de maternelle selon leurs expériences d'agression par les pairs de la classe (n=109)	23
FIGURE 3. Proportions d'élèves du primaire selon leur perception des dimensions de l'environnement sociopédagogique (n=1024)	26
FIGURE 4. Proportions d'élèves du primaire selon leurs expériences d'agression par les pairs de la classe (n=1024)	28
FIGURE 5. Proportions d'élèves du secondaire selon leur perception des différentes dimensions de l'environnement socioéducatif (n=1569)	32
FIGURE 6. Proportions d'élèves du secondaire selon leurs expériences d'agression par les pairs de l'école (n=1569)	35
FIGURE 7. Proportions d'élèves du secteur adultes selon leur perception des différentes dimensions de l'environnement socioéducatif (n=546)	38
FIGURE 8. Proportions d'élèves du secteur adultes selon leurs expériences d'agression par les pairs de l'école (n=546)	41
FIGURE 9. Distribution des perceptions moyennes par classe pour le climat relationnel et le climat de sécurité pour les élèves de la maternelle (n=109)	43
FIGURE 10. Distribution des perceptions moyennes par classe pour les différentes dimensions de l'environnement sociopédagogique chez les élèves du primaire (n=1024)	43
FIGURE 11. Distribution des perceptions moyennes par école pour les différentes dimensions de l'environnement socioéducatif chez les répondants du secondaire (élèves du 1er cycle et 2e cycle représentés séparément) (n=1569)	44
FIGURE 12. Distribution des perceptions moyennes par école pour les différentes dimensions de l'environnement socioéducatif pour les répondants du secteur adultes (élèves de la FGA et de la FP représentés séparément) (n=546)	44
FIGURE 13. Distribution des proportions moyennes par classe de la prévalence des différentes formes d'agression pour les élèves de la maternelle (n=109)	48
FIGURE 14. Distribution des proportions moyennes par classe de la prévalence des différentes formes d'agression pour les élèves des 1er et 2e cycles du primaire (n=1024)	49
FIGURE 15. Distribution des proportions moyennes par classe de la prévalence des différentes formes d'agression pour les élèves du 3e cycle du primaire (n=1569)	49

FIGURE 16. Distribution des proportions moyennes par école de la prévalence des différentes formes d'agression pour les élèves du secondaire (élèves du 1er cycle et du 2e cycle représentés séparément) (n=546)	50
FIGURE 17. Perceptions moyennes de l'appréciation des matières scolaires et du sentiment de compétence dans ces matières pour les élèves du primaire (n=911)	63
FIGURE 18. Proportions d'élèves selon leur perception d'engagement aux différentes sphères en français et en mathématiques chez les répondants du 3e cycle du primaire (n=452)	65
FIGURE 19. Perceptions moyennes de l'appréciation des matières scolaires et du sentiment de compétence dans ces matières pour les élèves du secondaire (n=1569)	67
FIGURE 20. Proportions d'élèves selon leur perception d'engagement aux différentes sphères en français et en mathématiques chez les répondants du secondaire (n=1569)	69
FIGURE 21. Proportions d'élèves selon leur perception d'engagement aux différentes sphères chez les répondants du secteur adultes (n=564)	73
FIGURE 22. Distribution des perceptions moyennes par classe aux différentes sphères d'engagement pour les mathématiques et le français chez les élèves du 3e cycle du primaire (n=452)	76
FIGURE 23. Distribution des perceptions moyennes par école aux différentes sphères d'engagement pour les mathématiques et le français chez les élèves du secondaire (élèves du 1er et du 2e cycle représentés séparément) (n=1569).	76
FIGURE 24. Distribution des perceptions moyennes par école aux différentes sphères d'engagement pour les élèves de la FGA (n=197)	77
FIGURE 25. Distribution des perceptions moyennes par école aux différentes sphères d'engagement pour les élèves de la FP (n=367)	77

Liste des sigles et abréviations

AVSEC : animateur à la vie spirituelle et communautaire

AEP : Attestation d'études professionnelles

ASP : Attestation de spécialisation professionnelle

CERÉ : Comité d'engagement vers la réussite des élèves

CSS : Centre de services scolaire

DEP : Diplôme d'études professionnelles

ECR : Éthique et culture religieuse

FGA : Formation générale des adultes

FP : Formation professionnelle

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

PEVR : Plan d'engagement vers la réussite

RAC : Reconnaissance des acquis

TA : Trouble d'apprentissage

Introduction

Suivant les objectifs de la politique de la réussite éducative du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ([MEES] Gouvernement du Québec, 2017) et du plan stratégique actuel du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2022), le Centre de services scolaire des Samares (CSS des Samares) doit définir, dans son Plan d'engagement vers la réussite (PEVR), les cibles visant à soutenir la réussite éducative de tous ses élèves. À cet effet, le Comité d'engagement vers la réussite (CERÉ) du CSS des Samares a lancé une vaste collecte de données, au cours de l'année scolaire 2021-2022, afin de brosser un portrait de son milieu (forces, zones de vulnérabilité et défis prioritaires) et de déterminer, grâce aux observations effectuées, les nouveaux objectifs et indicateurs du PEVR.

Dans cette visée, le CERÉ du CSS des Samares s'est associé à Geneviève Carpentier, professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal, qui a mis en place un projet de recherche avec une équipe, constituée de chercheurs des milieux pratique et universitaire et d'auxiliaires de recherche. Cette recherche s'articule autour de cinq objectifs spécifiques : 1) documenter le travail du CERÉ du CSS des Samares; 2) documenter la perception de l'environnement sociopédagogique/socioéducatif ainsi que l'engagement des élèves des différents secteurs du CSS des Samares; 3) décrire le sentiment d'efficacité personnel en gestion de classe du personnel enseignant; 4) décrire et comprendre la collaboration (perçue et souhaitée) du personnel scolaire (enseignants et non-enseignants); 5) décrire et comprendre la perception de besoins de soutien ainsi que le soutien reçu du personnel scolaire (enseignants et non-enseignants).

Le présent rapport apporte plus particulièrement un éclairage sur le deuxième objectif spécifique. Dans cette visée, une mise en contexte est d'abord effectuée, précisant notamment ce qui concerne le déroulement de la recherche, les repères théoriques, la collecte et l'analyse de données et le profil des participants au projet de recherche. Les parties principales du rapport présentent ensuite les résultats de l'enquête portant sur la perception de l'environnement sociopédagogique/socioéducatif et sur l'engagement scolaire des élèves du Centre de services scolaire des Samares, selon leur niveau scolaire.

Mise en contexte et déroulement de la recherche

La collecte de données auprès de l'ensemble des élèves s'est déroulée à l'hiver et au printemps 2022 par l'entremise de questionnaires en ligne. L'analyse s'est effectuée à l'automne 2022 selon une méthodologie quantitative. Cette recherche a une visée descriptive, mais aussi compréhensive. À cet effet, Fortin (2010) mentionne que « comme l'approche quantitative permet de déterminer les concepts avec précision, on peut, après les avoir décrits, chercher à établir des liens entre eux. On passe du niveau descriptif au niveau explicatif ou corrélational » (p. 125). Il s'agit, en d'autres termes, de procéder à « l'exploration des relations entre des variables en vue de les décrire » (Fortin et al., 2006, p. 194).

Les prochaines sections présentent plus en détail la méthodologie du projet de recherche, qui visait plus spécifiquement à documenter la perception des élèves de l'éducation préscolaire et du primaire quant à leur environnement sociopédagogique ainsi que celle des élèves du secondaire, de la FGA et de la FP quant à leur environnement socioéducatif. L'engagement scolaire de l'ensemble de ces élèves a aussi été considéré. Il apparaît important d'apporter à priori quelques précisions concernant les repères théoriques qui sous-tendent ces orientations pour ensuite présenter les instruments de collecte de données (questionnaires en ligne) ainsi que le déroulement de la collecte et de l'analyse des données.

Repères théoriques



L'environnement socioéducatif se fonde sur la représentation des élèves de l'école au regard de l'expérience de vie sociale et scolaire. Il comprend, selon le modèle théorique de Janosz et ses collaborateurs (1998), trois composantes (le climat scolaire, les pratiques éducatives et les problèmes scolaires et sociaux). Le présent projet de recherche se base plus spécifiquement sur l'environnement scolaire, qui comporte à son tour cinq dimensions, soit les climats relationnel, éducatif, de sécurité, de justice et d'appartenance. L'environnement socioéducatif est également complété, dans le cadre de ce projet, par le climat d'évaluation (Guimard et al., 2015).

L'environnement sociopédagogique, documenté par Carpentier et ses collaborateurs (2022), oriente davantage vers l'activité quotidienne de la classe. Dans cette recherche, les cinq dimensions du climat scolaire (climats relationnel, éducatif, de sécurité, de justice et d'appartenance) et le climat éducatif sont repris, sous l'angle du climat de la classe pour les élèves de l'éducation préscolaire et du primaire et sous l'angle du climat d'école pour les élèves du secondaire et de la formation des adultes.

Bien que les climats se rapportent d'une part à l'expérience scolaire (environnement socioéducatif) et

Comme les questionnaires ont été conçus à partir de questionnaires déjà validés en recherche, la validation de contenu (Balbinotti et al., 2006) des nouvelles versions créées pour répondre aux besoins de ce projet s'est effectuée auprès d'un échantillon restreint. Ainsi, les versions initiales des questionnaires ont été validées par des membres de l'équipe de recherche, par des membres du CERÉ, des conseillers pédagogiques et des enseignants (n=12), détenant une expertise dans des secteurs différents (primaire, secondaire, FGA, FP). Cette validation a permis certains ajustements sémantiques et lexicaux ainsi que le retrait et l'ajout de certaines questions. Par exemple, des questions ont été remplacées pour mieux représenter la réalité des élèves du secteur adultes. Certains choix ont plutôt été confirmés, comme l'utilisation de pictogrammes et d'une échelle de Likert simplifiée (Harter, 1983) dans le questionnaire destiné aux plus jeunes élèves pour en faciliter la passation (grand carré [tout en fait en désaccord], petit carré [plutôt en désaccord], petit cercle [plutôt en accord], grand cercle [tout à fait en accord]).

Collecte et analyse des données

La sollicitation des élèves et la passation des questionnaires se sont effectuées différemment selon le niveau scolaire. Ainsi, les élèves de l'éducation préscolaire, du primaire et du secondaire ont été sollicités au moyen d'un formulaire d'information et de consentement remis dans les classes où l'enseignant avait préalablement consenti à la participation de ses élèves au projet de recherche par l'intermédiaire du questionnaire leur étant initialement destiné. L'ensemble des élèves de la FGA et de la FP a reçu le lien de participation au questionnaire par l'entremise de leur enseignant. Les élèves de moins de 14 ans devaient obtenir le consentement parental, et les élèves de 14 ans et plus pouvaient consentir à leur participation par eux-mêmes.



Des répondants-écoles, des membres de l'équipe de recherche ou des personnes-ressources extérieures à l'équipe ont assisté la passation des questionnaires auprès des élèves de l'éducation préscolaire, du primaire et du secondaire afin d'assurer une uniformité de passation et un soutien à la compréhension des consignes chez les élèves. Ainsi, un grand déploiement de personnes ressources s'est effectué dans les écoles participantes. Des formations préalables ont été offertes aux personnes ne faisant pas partie de l'équipe de recherche, leur présentant notamment un protocole de collecte des données et un fichier de suivi du processus de passation. Chaque personne en charge de la passation des questionnaires auprès d'une classe ou de plusieurs classes dans une même école entrait en contact avec l'enseignant ou les enseignants concerné.s pour une planification conjointe de la collecte et s'assurait dès lors du consentement

des élèves et des parents (le cas échéant), ainsi que de l'accès au matériel nécessaire (ex. : tablettes électroniques) et à un endroit approprié à la passation (ex. : local fermé et calme dans le cas de la passation auprès de jeunes élèves). Les consignes étaient ensuite présentées aux élèves, parfois suivies de questions préparatoires (auprès des élèves de l'éducation préscolaire, du 1^{er} et du 2^e cycles du primaire) visant à modéliser la façon de répondre aux questions. Les regroupements d'élèves et les ratios adulte-élèves variaient selon l'âge

des élèves (ex. : un adulte-un élève à l'éducation préscolaire et un adulte-une classe au secondaire).

Au terme de la période de disponibilité des questionnaires en ligne, soit à la fin de l'année scolaire 2021-2022, l'équipe de recherche a conservé 3 272 questionnaires achevés pour effectuer l'analyse de données. Dès l'automne 2022, les données issues des questionnaires ont commencé à être analysées par l'équipe de recherche à l'aide du logiciel SPSS (version 28). Certaines questions étaient connotées négativement (ex. : « j'ai peur de... ») ou formulées négativement (ex. : « je n'aime pas... ») négativement. Les échelles de réponses associées à ces questions ont été inversées afin de faciliter l'interprétation des scores calculés par rapport à ceux obtenus pour les autres dimensions du climat. Ainsi, on réfère aux « scores inversés » pour le climat de sécurité et le climat d'évaluation. Des tests de validation ont d'abord été conduits afin de faciliter la comparaison des résultats entre les différentes catégories de répondants lorsque possible et d'identifier les comparaisons directes qui ne s'avéraient pas possibles. Les analyses descriptives ont permis de produire un premier rapport intermédiaire, puis ce rapport complet.

Description des répondants

Ce sont 3 272 élèves qui ont répondu aux questionnaires d'enquête sur 23 991 élèves inscrits au secteur jeunes et 2 102 inscrits au secteur adultes (au moment de la passation) du CSS en 2021-2022. Ces élèves sont issus de 41 écoles primaires et de 10 écoles secondaires. Les répondants du secteur adultes proviennent de 12 centres de formation du CSS.

Élèves de l'éducation préscolaire



L'éducation préscolaire rassemble les groupes de maternelle 4 ans et de maternelle 5 ans. Pour les désigner sans distinction d'âge, l'appellation « les élèves de maternelle » sera employée dans ce rapport. Les réponses de 109 élèves de maternelle ont été compilées, ce qui équivaut à 4,4 % de la population de l'éducation préscolaire qui compte 2 489 élèves inscrits en 2021-2022 au CSS. Les répondants proviennent de 14 groupes différents répartis dans 10 écoles sur les 53 qui accueillent des élèves de maternelle. Parmi ces élèves, 45 % se sont identifiés comme filles et 54,1 % comme garçons (1 personne préférerait ne pas répondre). La grande majorité des répondants (94,5 %) est de langue maternelle française. Parmi les six élèves allophones, quatre disent avoir reçu un service de francisation.

Élèves du primaire

Les réponses de 1 026 élèves du primaire (sur un total de 13 298 inscrits au CSS en 2021-2022, incluant les 383 élèves inscrits en adaptation scolaire) ont été compilées, ce qui équivaut à 7,7 % des élèves du primaire du CSS, parmi lesquels on dénombre 558 élèves des 1^{er} et 2^e cycles (sur un total de 8 713, soit 6,4 %) et 468 élèves du 3^e cycle (sur un total de 4 202, soit 11 %). Les répondants du 1^{er} cycle étaient issus de 24 groupes différents, répartis dans 13 écoles; les répondants du 2^e cycle étaient issus de 29 groupes différents répartis

dans 19 écoles. Les répondants du 3^e cycle étaient issus de 32 groupes différents répartis dans 20 écoles, parmi lesquels ce sont 20 élèves de l'adaptation scolaire qui ont répondu au questionnaire.

Chez les élèves des 1^{er} et 2^e cycles, 48,2 % se sont identifiés comme filles et 49,1 % comme garçons (2,7 % préféraient ne pas répondre). La grande majorité des répondants (96,1 %) est de langue maternelle française. Parmi les 22 élèves allophones, dix ont reçu un service de francisation. De plus, 2,2 % de ces répondants des 1^{er} et 2^e cycles ont indiqué être en adaptation scolaire plutôt que de suivre le programme de formation ordinaire.

Chez les élèves du 3^e cycle, 48,5 % se sont identifiés comme filles et 47,4 % comme garçons (4,1 % préféraient ne pas répondre). La grande majorité des répondants (95,9 %) est de langue maternelle française. Parmi les 19 élèves allophones, huit ont reçu un service de francisation. De plus, moins des trois quarts (71,7 %) des répondants rapportent suivre le programme de formation ordinaire, plus du quart (26,6 %) d'entre eux rapportent prendre part à un profil d'étude particulier (généralement le bain linguistique), et 1,7 % de ces répondants ont indiqué être en adaptation scolaire.

Élèves du secondaire

Les réponses de 1569 élèves du secondaire ont été compilées (sur un total de 8518 incluant les 775 élèves inscrits en adaptation scolaire), ce qui équivaut à 18,4 % des élèves du secondaire du CSS, parmi lesquels on dénombre 479 élèves du 1^{er} cycle (sur un total 3651, soit 13 %) et 1090 élèves du 2^e cycle (sur un total de 4047, soit 26,9 %). Les répondants du 1^{er} cycle étaient issus de 41 groupes différents, répartis dans 7 écoles. Les répondants du 2^e cycle étaient issus de 55 groupes différents, répartis dans 10 écoles. Les élèves en adaptation scolaire représentent 9,1 % des élèves inscrits au secondaire, parmi lesquels ce sont 12 élèves qui ont répondu au questionnaire, ce qui équivaut à 1,5 % du total d'élèves inscrits dans ce profil de scolarisation.



Près de la moitié (52,7 %) des répondants du 1^{er} cycle sont en première année du secondaire et l'autre moitié (47,2 %) est en deuxième année. Parmi ceux-ci, 41,2 % se sont identifiés comme filles, 55,7 % comme garçons et 1,9 % ne s'identifiaient à aucun de ces choix (1,2 % préféraient ne pas répondre). La grande majorité des répondants (97,9 %) est de langue maternelle française. Parmi les dix élèves allophones, deux disent avoir reçu un service de francisation. De plus, plus du tiers (37,9 %) des répondants rapportent suivre le programme de formation ordinaire, la majorité d'entre eux (61,1%) rapporte prendre part à un profil d'étude particulier et 1 % de ces répondants ont indiqué être en adaptation scolaire.

Chez les répondants du 2^e cycle, plus du tiers (35,9 %) sont en troisième année du secondaire, la moitié (50 %) est en quatrième secondaire et 14,2 % sont en cinquième secondaire. Parmi ceux-ci, 45,7 % se sont identifiés comme filles, 49,5 % comme garçons et 2,5 % ne s'identifiaient à aucun de ces choix (2,3 % préféraient ne pas répondre). La grande majorité des répondants (96,4 %) est de langue maternelle française. Parmi les 39 élèves allophones, 15 ont reçu un service de francisation. De plus, plus du tiers (35,7 %) des répondants

rapportent suivre le programme de formation ordinaire, la majorité d'entre eux (63,7%) rapporte prendre part à un profil d'étude particulier et 0,6 % de ces répondants ont indiqué être en adaptation scolaire.

Élèves du secteur adultes

Les réponses de 564 répondants ont été compilées, parmi lesquels on compte 197 élèves (34,9 %) de la formation générale des adultes (FGA) et 367 élèves (65,1 %) de la formation professionnelle (FP). Au moment de la passation du questionnaire entre mars et mai 2022, 1482 élèves étaient inscrits dans un parcours de FP au CSS et 620 l'étaient à la formation générale des adultes. Les répondants provenaient de sept centres offrant des programmes en FGA et de neuf centres de formation offrant des programmes en FP.



Parmi les répondants de la FGA, 52,8 % se sont identifiés comme filles, 43,7 % comme garçons et 1,5 % ne s'identifiaient à aucun de ces choix (2 % préféraient ne pas répondre). Plus du tiers (38,1 %) d'entre eux ont moins de 20 ans, près de la moitié (47,7 %) ont entre 20 et 29 ans, et 14,2 % ont 30 ans ou plus. La grande majorité des répondants est de langue maternelle française (93,9 %) et a complété toutes précédentes études au Québec (92,9 %). De plus, près des trois quarts (72,1 %) des répondants de la FGA rapportent suivre une formation de base diversifiée et moins du tiers d'entre eux (27,9 %) rapportent suivre la formation de base commune.

Parmi les répondants de la FP, 71,8 % se sont identifiés comme filles, 28,1,7 % comme garçons et 0,5 % ne s'identifiaient à aucun de ces choix (0,3 % préféraient ne pas répondre). Près du quart (24,6 %) d'entre eux ont moins de 20 ans, près de la moitié (51,5 %) d'entre eux ont entre 20 et 29 ans, et près du quart (23,9 %) d'entre eux ont 30 ans ou plus. La majorité des répondants est de langue maternelle française (87,7 %) et a complété toutes précédentes études au Québec (86,9 %). De plus, la grande majorité (97,5 %) des répondants de la FP rapportent poursuivre un diplôme d'études professionnelles (DEP) et les autres (2,5 %) rapportent poursuivre une autre forme de diplomation (attestation de spécialisation professionnelle [ASP], attestation d'études professionnelles [AEP], reconnaissance des acquis [RAC]).

L'ensemble des analyses effectuées ont tenu compte de la représentativité des répondants. Pour cette raison certains regroupements (ex. adaptation scolaire et francisation), n'ont pas fait l'objet d'analyses comparatives.

Sommaire des résultats

Perceptions de l'environnement sociopédagogique/socioéducatif

En premier lieu, les élèves du secteur jeunes et ceux du secteur adultes ont rapporté leurs perceptions des environnements sociopédagogiques (classes) ou socioéducatifs (écoles) fréquentés. Ces perceptions peuvent être regroupées sous six dimensions distinctes.

À la maternelle, les répondants rapportent une perception très positive de leurs relations avec leurs pairs et enseignants. Une grande majorité d'entre eux se disent plutôt en accord avec l'idée que leur enseignant leur donne le sentiment qu'ils sont capables de réussir et plutôt en accord avec l'idée que les règles de leur classe sont claires. Cependant, la moitié des répondants se disent généralement en accord avec l'idée qu'ils ont peur de commettre des erreurs en classe. La perception moyenne du climat de sécurité par les répondants de maternelle est plutôt positive, mais ce sont les deux tiers d'entre eux qui rapportent également l'expérience d'au moins une forme d'agression par les pairs. Finalement, la grande majorité de ces élèves disent aimer leur école.

Au primaire, les répondants des 1^{er} et 2^e cycles et ceux du 3^e cycle rapportent une perception moyenne plutôt positive du climat relationnel, du climat pédagogique et du climat d'évaluation de leur classe. Aux 1^{er} et 2^e cycles, la perception moyenne du climat de justice de la classe par les répondants s'avère également plutôt positive alors qu'elle s'avère très positive au 3^e cycle. De plus, la perception moyenne du climat de sécurité est plutôt positive au début du primaire alors que moins de la moitié des répondants rapportent l'expérience d'au moins une forme d'agression. À la fin du primaire, une perception plutôt positive du climat de sécurité est également rapportée et c'est le quart des répondants qui rapportent l'expérience d'au moins une forme d'agression par les pairs. Somme toute, les répondants des 1^{er} et 2^e cycles se montrent en moyenne plutôt positifs à l'égard de leur sentiment d'appartenance à la classe ainsi qu'à l'école, et ce sont près de la moitié d'entre eux qui rapportent un attachement très positif. Les répondants du 3^e cycle se montrent aussi en moyenne plutôt positifs à l'égard de leur sentiment d'appartenance, et ce sont plus de la moitié d'entre eux qui rapportent un attachement très positif.

Au secondaire, les répondants du 1^{er} cycle et ceux du 2^e cycle rapportent une perception moyenne plutôt positive du climat relationnel, du climat pédagogique, du climat d'évaluation et du climat de justice. À plusieurs égards, ce sont les élèves de 3^e et de 4^e secondaire qui rapportent les perceptions moyennes les plus faibles pour ces dimensions de l'environnement socioéducatif. En ce qui a trait au climat de sécurité, les répondants du 1^{er} cycle et ceux de 3^e et de 4^e secondaire rapportent une perception moyenne plutôt positive, tandis que les finissants de 5^e secondaire rapportent une perception moyenne très positive. De plus, c'est moins du quart des élèves du 1^{er} et du 2^e cycles du secondaire qui rapportent l'expérience d'au moins une forme d'agression par les pairs. Les répondants du 1^{er} cycle se montrent en moyenne plutôt positifs à l'égard de leur sentiment d'appartenance à l'école, et c'est plus du quart d'entre eux qui rapportent un attachement très positif. Les

répondants de 3^e et de 4^e secondaire se montrent toutefois en moyenne plutôt négatifs à l'égard de leur sentiment d'appartenance; moins du quart rapporte un attachement très positif. Finalement, les répondants de 5^e secondaire se montrent en moyenne plutôt positifs à l'égard de leur sentiment d'appartenance; le quart rapporte un attachement très positif.

Au secteur jeunes, la distribution des scores par classe ou par école montre toutefois que la perception des différentes dimensions du climat ainsi que l'expérience d'agression varient beaucoup d'un milieu scolaire (classe, école) à un autre.

Au secteur adultes, les répondants de la formation générale des adultes (FGA) et de la formation professionnelle (FP) rapportent une perception moyenne plutôt positive du climat relationnel ainsi qu'une perception moyenne très positive du climat pédagogique et du climat de justice. Cependant, la perception du climat d'évaluation est en moyenne plutôt négative tant chez les répondants de la FGA que chez ceux de la FP. Le climat de sécurité est perçu en moyenne très positivement par les répondants du secteur adultes et ce sont 10 % des répondants de la FGA et 7 % des répondants de la FP qui rapportent l'expérience d'au moins une forme d'agression par les pairs. En bref, les répondants du secteur adultes se montrent en moyenne très positifs à l'égard de leur sentiment d'appartenance à leur centre de formation; plus de la moitié des répondants de la FGA et plus des deux tiers des répondants de la FP rapportent personnellement un attachement très positif.

On constate également que la perception de certaines dimensions de l'environnement sociopédagogique ou socioéducatif est corrélée avec la perception d'autres dimensions, c'est-à-dire qu'une perception plus positive pour l'une de ces dimensions a tendance à s'associer à une perception plus positive pour une autre dimension, et vice-versa. En effet, on observe des liens modérés à forts entre la perception du climat relationnel et celle du climat pédagogique au secondaire et au secteur adultes ainsi que des liens modérés à forts entre la perception du climat relationnel et celle du climat d'appartenance tant au secteur jeunes qu'au secteur adultes. Des liens modérés à forts sont également présents entre la perception du climat pédagogique et celle du climat d'appartenance ainsi qu'entre la perception du climat pédagogique et celle du climat de justice chez les répondants des deux secteurs. Le fait d'entretenir une perception généralement négative du climat d'évaluation est associé à une perception dégradée des autres dimensions du climat scolaire chez les répondants du secteur jeunes, ce qui n'est pas le cas chez les répondants du secteur adultes.

Pour les répondants de tous les secteurs d'éducation, le fait d'avoir révélé l'expérience d'au moins une forme d'agression est associé à une perception moyenne modérément plus négative des climats relationnel, pédagogique, d'appartenance et de justice comparativement aux répondants sans expérience d'agression. Le genre (« garçon » ou « fille ») des répondants n'a toutefois pas permis d'identifier des écarts notables dans l'expérience de différentes formes d'agression.

Finalement, le fait d'être inscrit à un programme particulier est associé à une perception moyenne modérément plus positive du climat de sécurité au 3^e cycle du primaire, modérément plus positive du climat relationnel chez les élèves du 1^{er} cycle du secondaire, modérément plus négative du climat de justice chez les élèves du 1^{er} cycle du secondaire ainsi que modérément plus positive du climat d'appartenance chez les élèves du 2^e cycle du secondaire comparativement aux perceptions rapportées par les élèves des mêmes cohortes inscrits au programme ordinaire. Quant au fait de rapporter un trouble d'apprentissage diagnostiqué chez les répondants du secteur adultes, celui-ci est associé à une perception moyenne modérément plus négative du climat pédagogique ainsi que du climat de sécurité chez les répondants de la FGA comparativement à leurs pairs ne présentant pas de trouble d'apprentissage. Chez les répondants du 1^{er} cycle du secondaire, le fait de travailler durant l'année scolaire est associé à une perception moyenne modérément plus négative du climat pédagogique, du climat de justice ainsi que du climat d'appartenance comparativement aux perceptions

rapportées par les répondants ne travaillant pas. Chez les répondants du 2^e cycle du secondaire, c'est le fait de travailler 15 heures ou plus par semaine durant l'année scolaire qui est associé à une perception moyenne modérément plus négative du climat pédagogique, du climat de justice ainsi que du climat d'appartenance comparativement aux perceptions rapportées par les répondants travaillant 14 heures par semaine ou moins. Chez les répondants du secteur adultes, le fait de travailler pendant la formation est associé à une perception moyenne modérément plus négative du climat d'appartenance comparativement à la perception moyenne des répondants des mêmes cohortes (FGA ou FP) qui ne travaillent pas.

Engagement dans les activités scolaires

En second lieu, les élèves du secteur jeunes ont évalué leur sentiment de compétence ainsi que leur appréciation des matières scolaires à l'étude. Les répondants du secteur jeunes à partir du 3^e cycle du primaire ont également évalué leur engagement en français et en mathématiques alors que les répondants du secteur adultes ont évalué leur engagement dans leurs activités de formation. On différencie trois sphères d'engagement, soit les sphères comportementale, cognitive et affective.

Au primaire comme au secondaire, on constate que les répondants évaluent en moyenne plutôt positivement leur appréciation globale de huit matières scolaires et ainsi que leur sentiment global de compétence dans ces matières. Toutefois, on observe une tendance à la baisse entre les différentes cohortes (1^{er} et 2^e cycles du primaire, 3^e cycle du primaire, 1^{er} cycle du secondaire, 2^e cycle du secondaire) pour ce qui est de l'appréciation des matières à l'étude. Une tendance à la baisse est également présente en ce qui a trait au sentiment de compétence jusqu'à la fin de la 3^e année du secondaire.

Le sentiment global de compétence dans les matières scolaires ainsi que l'appréciation globale de ces matières sont fortement corrélés entre eux, mais on n'observe pas de lien notable avec les perceptions des différentes dimensions de l'environnement sociopédagogique ou socioéducatif. Cela dit, les répondants du secondaire ayant rapporté l'expérience d'au moins une forme d'agression par les pairs présentent une perception moyenne modérément plus négative de leur sentiment de compétence dans les matières scolaires que leurs pairs sans expérience d'agression.

L'engagement comportemental constitue la sphère évaluée en moyenne la plus positivement au secteur jeunes ainsi qu'à la FGA. Les répondants du 3^e cycle du primaire (pour le français et les mathématiques) ainsi que ceux du secteur adultes (pour leur formation en général) évaluent en moyenne très positivement leur engagement comportemental, tandis que les élèves du secondaire (pour le français et les mathématiques) l'évaluent en moyenne plutôt positivement. Les répondants du secteur jeunes (pour le français et les mathématiques) et ceux de la FGA (pour leur formation en général) évaluent en moyenne plutôt positivement leur engagement cognitif, tandis que les répondants de la FP l'évaluent en moyenne très positivement. Finalement, l'engagement affectif constitue la sphère évaluée la plus positivement à la FP, soit en moyenne très positivement pour ces répondants. Les répondants du 3^e cycle du primaire (pour le français et les mathématiques) ainsi que ceux du secteur adultes (pour leur formation en général) évaluent en moyenne plutôt positivement leur engagement affectif, tandis que les élèves du secondaire (pour le français et les mathématiques) l'évaluent en moyenne plutôt négativement.

Dans l'ensemble, on observe une tendance à la baisse de l'engagement global en mathématiques et (surtout) en français entre les différentes cohortes du secteur jeunes. Ainsi, l'engagement global en mathématiques et celui en français sont fortement corrélés chez les répondants du 3^e cycle du primaire, modérément corrélés chez les répondants du 1^{er} cycle du secondaire et ne sont pas notablement reliés chez les répondants du 2^e cycle du secondaire. On remarque également certains liens notables entre ces mesures et la perception de deux dimensions de l'environnement sociopédagogique ou socioéducatif, soit le climat pédagogique et le climat d'appartenance, et ce, tant au secteur jeunes qu'au secteur adultes. De plus, le fait d'entretenir une perception généralement négative du climat d'évaluation est associé à une perception modérément plus négative de l'engagement global en mathématiques chez les répondants du secteur jeunes ainsi que de l'engagement global en français chez les répondants du primaire. Une disposition négative à l'égard du climat d'évaluation n'est toutefois pas reliée de façon notable à l'engagement des élèves du secteur adultes dans leurs activités de formation.

Finalement, le fait d'être inscrit à un programme particulier est associé à une perception moyenne modérément plus positive des quatre mesures d'engagement (sentiment global de compétence, appréciation globale des matières, engagement global en mathématiques, engagement global en français) chez les élèves du 3^e cycle du primaire, modérément plus positive du sentiment global de compétence chez les élèves du secondaire et modérément plus positive de l'engagement global en mathématiques chez les élèves du 2^e cycle du secondaire comparativement aux perceptions rapportées par les élèves des mêmes cohortes inscrits au programme ordinaire.

Quant au fait de rapporter un trouble d'apprentissage diagnostiqué chez les répondants du secteur adultes, celui-ci est associé à une perception moyenne modérément plus négative de l'engagement global dans la formation comparativement à leurs pairs ne présentant pas de trouble d'apprentissage.

Chez les répondants du 1^{er} cycle du secondaire, le fait de travailler durant l'année scolaire est associé à une perception moyenne modérément plus négative de leur engagement comportemental en mathématiques et de leur engagement comportemental en français comparativement aux répondants ne travaillant pas. Chez les répondants du 2^e cycle du secondaire, c'est le fait de travailler 15 heures ou plus par semaine durant l'année scolaire qui est associé à une perception moyenne modérément plus négative de leur sentiment global de compétence dans les matières scolaires, de leur appréciation globale de ces matières ainsi que de leur engagement global en mathématiques comparativement aux perceptions rapportées par les répondants travaillant 14 heures par semaine ou moins. Chez les répondants du secteur adultes, le fait de travailler pendant la formation est associé à une perception moyenne modérément plus négative de leur engagement global dans la formation comparativement à la perception moyenne des répondants des mêmes cohortes (FGA ou FP) qui ne travaillent pas durant leurs études.

1. Présentation des résultats issus de l'enquête sur les besoins de soutien

Cette section aborde la perception de l'environnement scolaire par le biais de six dimensions du climat de classe ou d'école, au moyen d'énoncés qui diffèrent légèrement selon le cycle d'enseignement, ainsi que l'expérience d'agression, qui se concentre sur trois ou quatre formes d'agression selon le cycle d'enseignement. **En ce qui a trait aux scores moyens obtenus pour la perception des différentes dimensions du climat, ceux-ci peuvent être interprétés comme suit : 1 à 1,74 perception très négative, 1,75 à 2,49 perception plutôt négative, 2,50 à 3,24 perception plutôt positive et 3,25 à 4,00 perception très positive. Seuls les écarts notables entre les perceptions de différents groupes d'élèves sont rapportés, soit des tailles d'effet (ampleur de l'écart) pouvant être interprétées comme suit : $d = 0,5$ à $d = 0,8$ taille d'effet modérée, $d > 0,8$ grande taille d'effet (Cohen, 1988).**

1.1. Élèves de l'éducation préscolaire

Pour aborder la perception de l'environnement sociopédagogique à la maternelle ($n=109$), deux dimensions du climat de classe ont pu être traitées sous forme d'échelle. La première de ces échelles est celle du climat relationnel, qui regroupe des énoncés portant à la fois sur la relation avec les pairs et, exceptionnellement, sur la relation avec l'enseignant (ces mêmes énoncés étant liés au climat pédagogique chez les élèves plus âgés). La seconde échelle est celle du climat de sécurité. Des énoncés isolés permettent toutefois d'offrir une perspective sur la perception des autres dimensions de l'environnement sociopédagogique, soit le climat de justice, le climat d'évaluation et le climat d'appartenance, qui sont présentes chez les élèves plus âgés.

1.1.1. Perception de l'environnement sociopédagogique à la maternelle

La perception du climat relationnel pour les élèves de maternelle repose sur le niveau d'accord avec six énoncés tels que « Les élèves de ma classe s'entraident », « J'aime être avec les élèves de ma classe », « J'ai du plaisir avec mon enseignant.e » et « Mon enseignant me donne le goût d'apprendre ». Un score moyen de

3,30 sur 4 a été calculé pour les élèves de maternelle, ce qui représente une disposition très positive à l'égard des pairs de la classe et de l'enseignant.

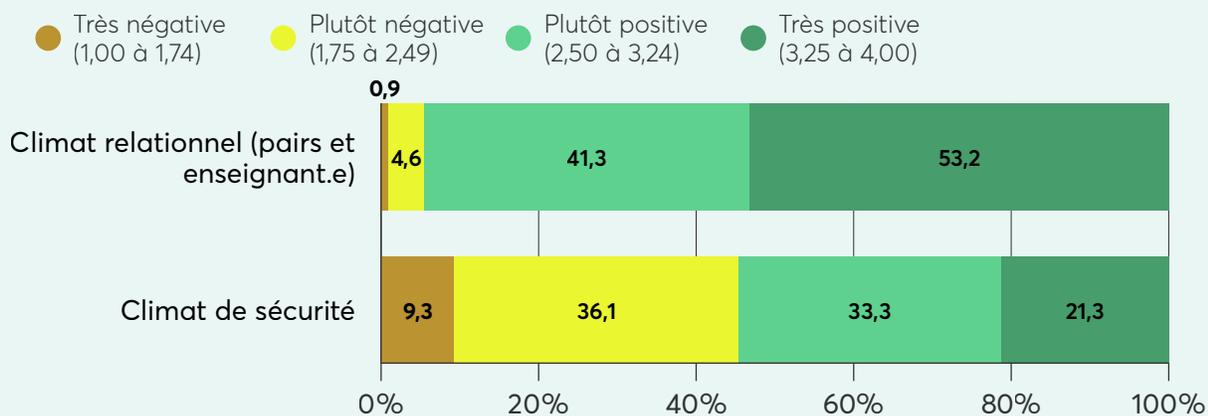
Quant au climat de sécurité, il repose sur le niveau d'accord avec sept énoncés tels que « J'ai peur de me faire voler des choses qui m'appartiennent par les élèves de ma classe » ou « J'ai peur que des élèves de ma classe me fassent mal » ainsi que les énoncés équivalents pour le contexte de la cour d'école et un énoncé au sujet des élèves les plus jeunes de l'école ayant peur des élèves plus vieux de l'école. Un score moyen (inversé) de 2,62 sur 4 a été calculé pour les élèves de maternelle, ce qui correspond à une disposition plutôt positive.



La Figure 1 présente les proportions d'élèves de maternelle en fonction de leur perception de ces deux dimensions de l'environnement sociopédagogique. On remarque qu'une petite minorité (5,5 %) de répondants a une perception généralement négative du climat relationnel de sa classe et que plus de la moitié (53,2 %) juge très positivement cette dimension. On constate également que près de la moitié (45,4 %) des élèves de maternelle ont une perception généralement négative du climat de

sécurité de leur classe et que moins du quart (21,3 %) évalue très positivement cette dimension. Une inspection détaillée des réponses aux différents énoncés permet de confirmer que les élèves de maternelle s'inquiètent généralement davantage de leur sécurité en classe que dans la cour d'école ou en relation avec les élèves plus âgés de l'école.

FIGURE 1. Proportions d'élèves de maternelle selon leur perception du climat relationnel et du climat de sécurité (n=109)



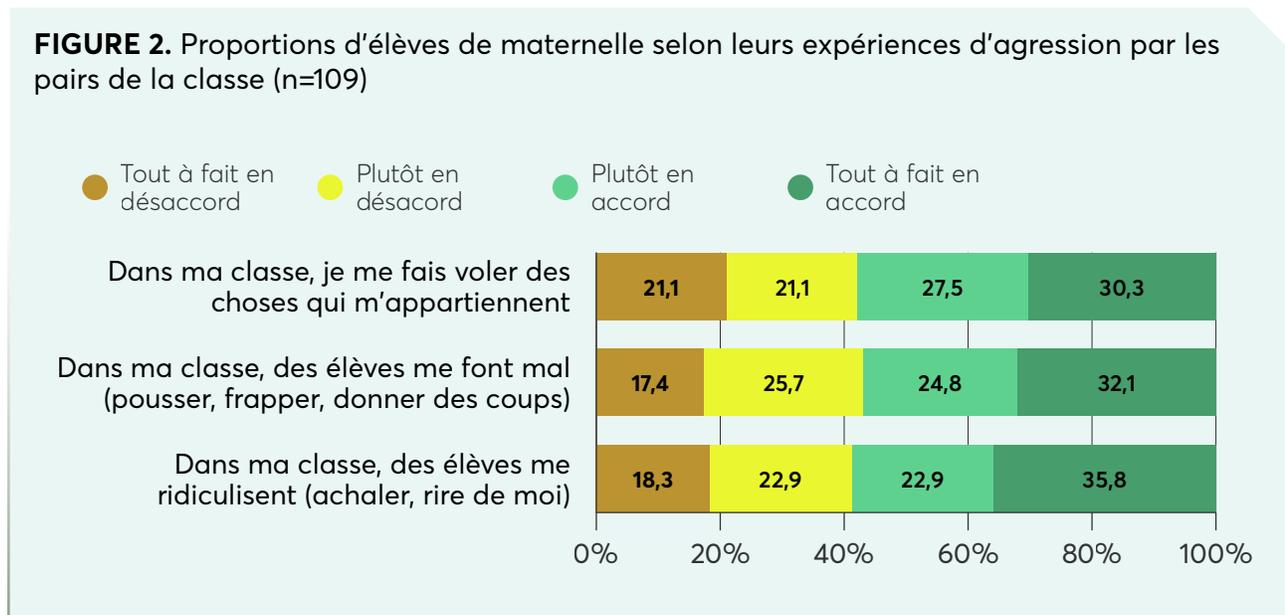
Bien que les réponses des élèves de maternelle ne permettent pas de recréer les échelles du climat correspondant aux autres dimensions de l'environnement sociopédagogique, elles offrent un éclairage intéressant au sujet de certains thèmes. Par exemple, une grande majorité (91,7%) des répondants de maternelle se disent généralement en accord avec l'idée que leur enseignant leur donne le sentiment qu'ils sont capables

de réussir, un aspect important du climat pédagogique. De plus, en ce qui a trait à la peur de commettre des erreurs, un aspect du climat d'évaluation, c'est la moitié (50 %) d'entre eux qui se disent généralement en accord. De plus, près de la moitié des élèves (43,5 %) se disent également généralement en accord lorsqu'on leur demande s'ils craignent que l'enseignant communique avec leurs parents.

Parmi les énoncés se rapportant au climat de justice, on remarque que la majorité (61,1 %) des répondants de maternelle se disent généralement en accord avec l'idée que leur enseignant agit de la même façon avec tous les élèves de la classe, et une grande majorité (90,7%) des répondants se disent généralement en accord avec l'idée que les règles de leur classe sont claires. Finalement, les élèves de maternelle semblent développer positivement leur sentiment d'appartenance puisque la grande majorité (92,6 %) d'entre eux répondent généralement positivement lorsqu'on leur demande s'ils aiment leur école.

1.1.2. Expériences d'agression par les pairs de la classe à la maternelle

Trois formes d'agression ont été abordées avec les élèves de maternelle. La Figure 2 illustre les proportions de ces répondants en fonction de leurs expériences d'agression en classe. On constate que près de la moitié des élèves de maternelle rapportent le vol d'effets personnels (42,2 %), l'agression physique (43,1 %) et l'agression morale (41,3 %).



1.2. Élèves du primaire

La perception de l'environnement sociopédagogique par les élèves du primaire (n=1026) a été calculée séparément pour les élèves des 1^{er} et 2^e cycles (n=558) et pour les élèves du 3^e cycle (n=468) pour l'ensemble des dimensions du climat à l'étude. Bien que les différences dans la formulation des énoncés n'entraînent pas

de différence dans l'interprétation, la composition de l'échelle du climat justice diffère entre les plus jeunes répondants (quatre énoncés) et les plus vieux (cinq énoncés). De plus, en ce qui a trait à la perception du climat de sécurité et à l'expérience d'agression, des énoncés concernant l'agression vécue sur Internet viennent s'ajouter au 3^e cycle.

1.2.1. Perception de l'environnement sociopédagogique au primaire

La perception du climat relationnel repose sur le niveau d'accord avec quatre énoncés tels que « Les élèves de ma classe s'entraident » et « J'aime être avec les élèves de ma classe ». Un score moyen de 3,11 sur 4 a été calculé pour les répondants des 1^{er} et 2^e cycles, et un score moyen de 2,81 pour les élèves du 3^e cycle, ce qui représente, dans les deux cas, une disposition plutôt positive à l'égard des pairs de la classe.

La perception du climat pédagogique repose sur le niveau d'accord avec cinq énoncés tels que « J'ai du plaisir avec mon enseignant.e », « Mon enseignant.e me donne vraiment le goût d'apprendre » et « Mon enseignant.e me fait sentir que je suis capable de réussir ». Un score moyen de 3,36 sur 4 a été calculé pour les élèves des 1^{er} et 2^e cycles, et un score moyen de 3,39 pour les élèves du 3^e cycle, ce qui représente, dans les deux cas, une perception très positive du climat pédagogique de la classe.

La perception du climat d'évaluation repose sur le niveau d'accord avec cinq énoncés tels que « J'ai peur de me tromper quand je fais un travail » ou « J'ai peur que mon enseignant parle à mes parents ». Un score moyen (inversé) de 2,64 sur 4 a été calculé pour les élèves des 1^{er} et 2^e cycles, et un score moyen (inversé) de 2,74 pour les élèves du 3^e cycle, ce qui représente, dans les deux cas, une perception plutôt positive de l'évaluation scolaire.



La perception du climat de justice repose sur le niveau d'accord avec quatre énoncés tels que « Les règles de ma classe sont claires » et « Mon enseignant.e explique à l'élève qui se comporte mal pourquoi ce n'était pas bien », ainsi qu'un cinquième énoncé pour les élèves du 3^e cycle, soit « Mon enseignant.e agit de la même façon avec tous les élèves de la classe ». Un score moyen de 3,20 sur 4 a été calculé pour les élèves des 1^{er} et 2^e cycles, et un score moyen de 3,30 pour les élèves du 3^e cycle, ce qui représente une perception

plutôt positive du climat de justice de la classe aux 1^{er} et 2^e cycles et une perception très positive au 3^e cycle.

La perception du climat de sécurité repose sur le niveau d'accord avec sept énoncés tels que « J'ai peur de me faire voler des choses qui m'appartiennent par les élèves de ma classe » ou « J'ai peur que des élèves de ma classe me fassent mal » ainsi que les énoncés équivalents pour le contexte de la cour d'école et un énoncé au sujet des élèves les plus jeunes de l'école ayant peur des élèves plus vieux de l'école. Pour les élèves du 3^e cycle vient s'ajouter un énoncé portant sur l'intimidation par des élèves de la classe sur Internet, pour un total de huit énoncés. Un score moyen (inversé) de 2,60 sur 4 a été calculé pour les élèves des 1^{er} et 2^e cycles, et un score moyen (inversé) de 3,20 pour les élèves du 3^e cycle, ce qui représente, dans les deux cas, une disposition plutôt positive. Une inspection détaillée des réponses des élèves des 1^{er} et 2^e cycles aux différents énoncés permet de confirmer que ces élèves s'inquiètent généralement davantage de leur sécurité en classe que dans la cour d'école ou en relation avec les élèves plus âgés de l'école.

Les élèves du primaire entretiennent en moyenne un sentiment d'appartenance à la classe et l'école plutôt positif.



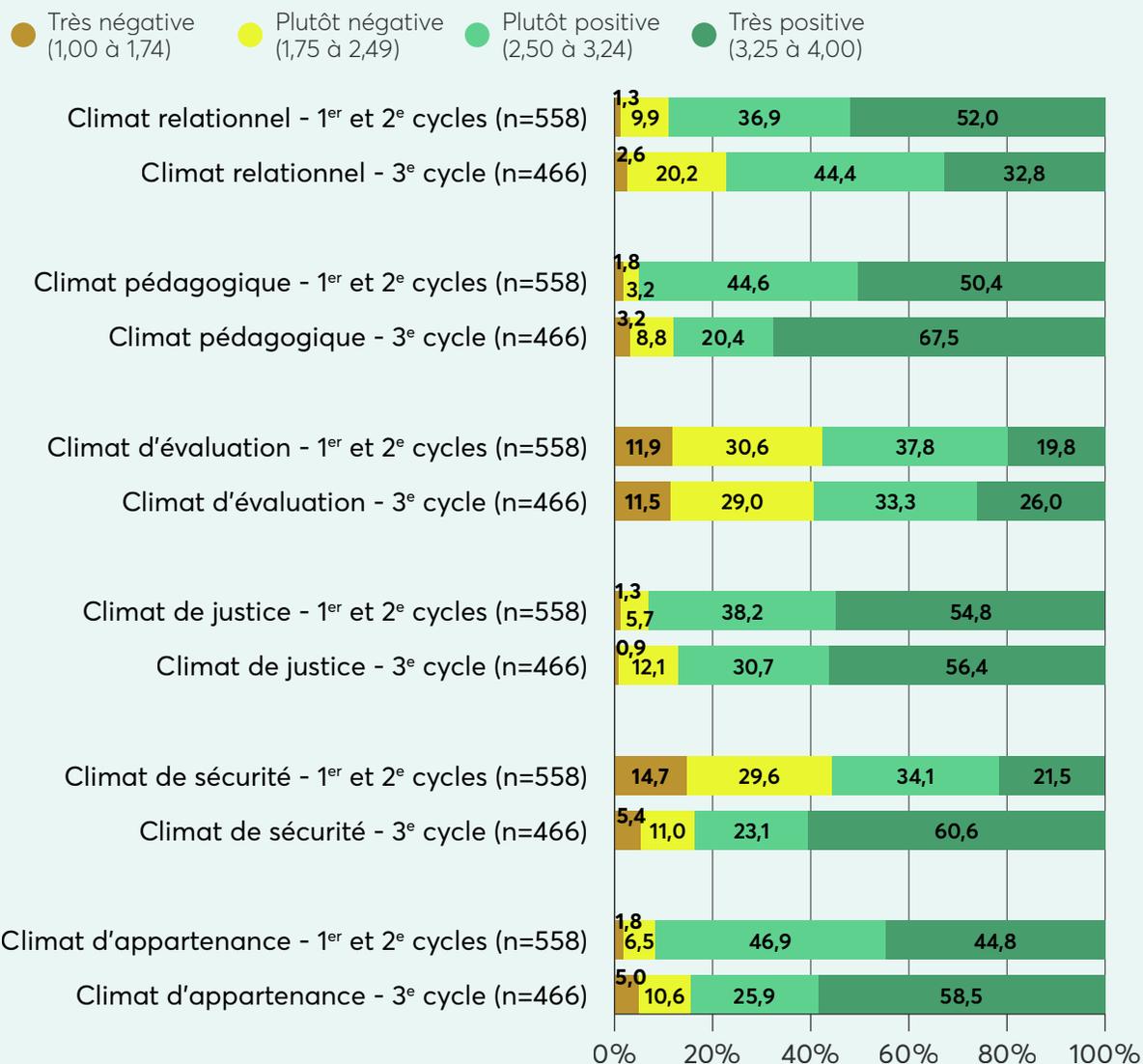
La perception du climat d'appartenance repose sur le niveau d'accord avec cinq énoncés tels que « J'aime mon école » et « Je suis content.e d'être de retour dans ma classe après un long congé ». Un score moyen de 3,24 sur 4 a été calculé pour les élèves des 1^{er} et 2^e cycles, et un score moyen de 3,16 pour les élèves du 3^e cycle, ce qui représente, dans les deux cas, une disposition plutôt positive à l'égard de leur classe et de leur école.

La Figure 3 de la page suivante présente les proportions d'élèves du primaire en fonction de leur perception des différentes dimensions de l'environnement sociopédagogique. On remarque qu'aux 1^{er} et 2^e cycles, plus de la moitié des répondants jugent très positivement le climat relationnel (52,0 %), le climat pédagogique (50,4 %) et le climat de justice (54,8 %) de leur classe. De plus, c'est une petite minorité des répondants qui ont une perception généralement négative du climat relationnel (11,2 %), du climat pédagogique (5 %) ou du climat de justice de leur classe (7 %). Cependant, c'est moins du quart des répondants qui jugent très positivement le climat d'évaluation (19,8 %) et le climat de sécurité (21,5 %) de leur classe. De plus, c'est moins de la moitié d'entre eux qui rapportent une perception généralement négative (42,5 % pour le climat d'évaluation et 44,3 % pour le climat de sécurité). L'ensemble de ces perceptions peut contribuer à expliquer que moins de la moitié (44,8 %) des répondants des 1^{er} et 2^e cycles jugent très positivement leur sentiment d'appartenance à la classe ainsi qu'à l'école et que 8,3 % rapportent une disposition généralement négative.

En ce qui a trait aux répondants du 3^e cycle, une majorité d'entre eux jugent très positivement le climat pédagogique (67,5 %), le climat de justice (56,4 %) et le climat de sécurité (60,6 %) de leur classe. De plus, c'est une minorité des répondants qui disent avoir une perception généralement négative du climat pédagogique (12 %), du climat de justice (13 %) ou du climat de sécurité (16,4 %). Cependant, moins du quart des répondants jugent très positivement le climat relationnel (32,8 %) et le climat d'évaluation (26,2 %). De plus, c'est près du quart (22,8 %) des répondants du 3^e cycle qui rapportent une perception généralement négative du climat relationnel, et 40,5 % d'entre eux qui rapportent une perception généralement négative du climat d'évaluation. L'ensemble de ces perceptions peut contribuer à expliquer qu'une majorité (58,5 %) des répondants du cycle

jugent très positivement leur sentiment d'appartenance à la classe ou à l'école et que 15,6 % présentent une disposition généralement négative.

FIGURE 3. Proportions d'élèves du primaire selon leur perception des dimensions de l'environnement sociopédagogique (n=1024)



Parmi les élèves du 3^e cycle du primaire (n=459), près du quart (26,8 %) a indiqué être inscrit dans un profil d'étude particulier, soit généralement le bain linguistique. Le Tableau 1, présente les scores moyens de perception de l'environnement socioépédagogique pour ces élèves selon qu'ils poursuivent le programme d'étude ordinaire ou un programme d'étude particulier.

TABEAU 1. Perceptions moyennes des dimensions de l'environnement sociopédagogique chez les élèves du programme ordinaire et les élèves de programmes particuliers au 3^e cycle du primaire (n=459)

	Élèves poursuivant le programme ordinaire (n=334)	Élèves poursuivant un programme particulier (n=125)
Climat relationnel	2,79	2,85
Climat pédagogique	3,41	3,34
Climat d'évaluation	2,74	2,75
Climat de justice	3,31	3,29
Climat de sécurité	3,12	3,41
Climat d'appartenance	3,11	3,31

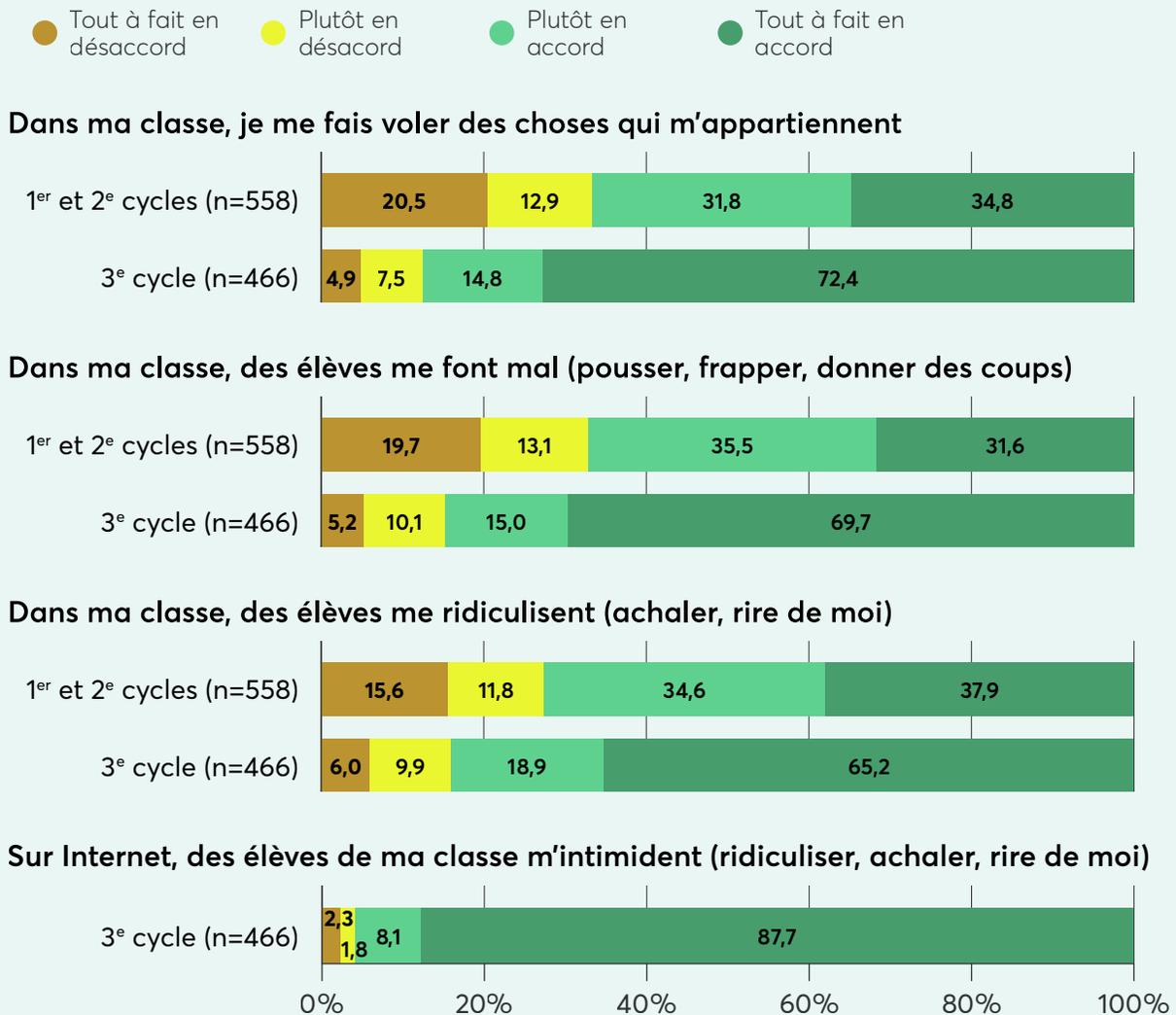
Seul l'écart en faveur des élèves inscrits dans un programme particulier dans la perception du climat de sécurité s'avère notable ($p < 0,001$, $d = 0,71$). En effet, ce sont 18,5 % des répondants du programme ordinaire qui rapportent une perception généralement négative du climat de sécurité comparativement à 8,8 % des répondants d'un programme particulier. Cependant, des tendances similaires sont présentes en ce qui a trait à la perception du climat relationnel et du climat d'appartenance, ainsi qu'une tendance inverse en ce qui a trait au climat pédagogique.

1.2.2. Expériences d'agression par les pairs de la classe au primaire



Trois formes d'agression ont été abordées avec les élèves des 1^{er} et 2^e cycles, et quatre avec les élèves du 3^e cycle. La Figure 4 de la page suivante illustre les proportions de ces répondants en fonction de leurs expériences d'agression en classe. On constate que chez les plus jeunes, ce sont près du tiers des élèves qui rapportent le vol d'effets personnels (33,4 %), l'agression physique (32,8 %) et l'agression morale (27,4 %). Chez les plus vieux, c'est une minorité des élèves qui rapportent le vol d'effets personnels (12,4 %), l'agression physique (15,3 %), l'agression morale (15,9 %) et l'agression sur Internet (4,1 %).

FIGURE 4. Proportions d'élèves du primaire selon leurs expériences d'agression par les pairs de la classe (n=1024)



Le Tableau 2 présente l'expérience d'agression par les pairs en fonction du programme des répondants du 3^e cycle. Une inspection détaillée des écarts entre les élèves inscrits au programme ordinaire et ceux inscrits dans un programme particulier en ce qui a trait à la prévalence des agressions vécues permet de constater qu'un peu moins d'élèves inscrits dans un programme particulier au 3^e cycle du primaire rapportent l'ensemble des différentes formes d'agression étudiées comparativement aux élèves inscrits au programme ordinaire.

TABLEAU 2. Proportions d'élèves selon leurs expériences d'agression par les pairs de la classe chez les répondants du programme ordinaire et ceux de programmes particuliers au 3^e cycle du primaire (n=459)

	Élèves poursuivant le programme ordinaire (n=334)	Élèves poursuivant un programme particulier (n=125)
Vol d'effets personnels	13,6 %	8,0 %
Agression physique	17,2 %	6,4 %
Agression morale	18,4 %	8,0 %
Agression sur Internet	4,7 %	2,4 %

1.3. Élèves du secondaire

Les perceptions moyennes des dimensions de l'environnement socioéducatif par les élèves du secondaire (n=1569) ont été calculées séparément pour les élèves du 1^{er} cycle (n=479), les élèves du début du 2^e cycle (n=936) et les élèves finissants (5^e secondaire : n=154). En ce qui a trait aux expériences d'agression, celles-ci incluent l'agression vécue sur Internet et l'analyse de ces questions a été réalisée séparément pour les élèves du 1^{er} cycle (n=479) et ceux du 2^e cycle (n= 1090).

1.3.1. Perception de l'environnement socioéducatif au secondaire

La perception du climat relationnel repose sur le niveau d'accord avec quatre énoncés tels que « Les élèves de mon école s'entraident » et « J'aime être avec les élèves de mon école ». Un score moyen de 2,75 sur 4 a été calculé pour les élèves du 1^{er} cycle, un score moyen de 2,53 pour les élèves du début du 2^e cycle, et un score moyen de 2,77 pour les finissants, ce qui représente, dans tous les cas, une disposition plutôt positive à l'égard des pairs de leur l'école.

La perception du climat pédagogique repose sur le niveau d'accord avec cinq énoncés tels que « J'ai du plaisir avec mes enseignant.e.s », « Mes enseignant.e.s me donnent vraiment le gout d'apprendre » et « Mes enseignant.e.s me font sentir que je suis capable de réussir ». Un score moyen de 3,01 sur 4 a été calculé pour les élèves du 1^{er} cycle, un score moyen de 2,78 pour les élèves du début du 2^e cycle, et un score moyen de 2,90 pour les finissants, ce qui représente, dans tous les cas, une perception plutôt positive du climat pédagogique.



La perception du climat d'évaluation repose sur le niveau d'accord avec cinq énoncés tels que « J'ai peur de me tromper quand je fais un travail » ou « J'ai peur que mes enseignant.e.s parlent à mes parents ». Un score moyen (inversé) de 2,70 sur 4 a été calculé pour les élèves du 1^{er} cycle, un score moyen (inversé) de 2,72 pour les élèves du début du 2^e cycle et un score moyen (inversé) de 2,89 pour les finissants, ce qui représente, dans tous les cas, une perception plutôt positive de l'évaluation scolaire.

La perception du climat de justice repose sur le niveau d'accord avec sept énoncés tels que « Les règles de mon école sont claires » et différentes variantes de « Mes enseignant.e.s agissent de la même façon avec tous les élèves... » quel que soit leur genre, leur nationalité, qu'ils soient bons ou non en classe, etc. Un score moyen de 3,20 sur 4 a été calculé pour les élèves du 1^{er} cycle, un score moyen de 2,93 pour les élèves du début du 2^e cycle et un score moyen de 2,89 pour les finissants, ce qui représente, dans tous les cas, une perception plutôt positive du climat de justice.

La perception du climat de sécurité repose sur le niveau d'accord avec cinq énoncés tels que « Dans mon école, j'ai peur de me faire voler des choses qui m'appartiennent » ou « Dans mon école, j'ai peur que des élèves me fassent mal » ainsi qu'un énoncé au sujet des élèves les plus jeunes ayant peur des élèves les plus vieux de l'école. Un score moyen (inversé) de 3,06 sur 4 a été calculé pour les élèves du 1^{er} cycle, un score moyen (inversé) de 3,13 pour les élèves du début du 2^e cycle, et un score moyen (inversé) de 3,29 pour les finissants, ce qui représente, dans tous les cas, une disposition plutôt positive. Une inspection détaillée des réponses des élèves du 1^{er} cycle montre que ceux-ci ne semblent pas particulièrement inquiétés par les élèves plus âgés de l'école.

Les élèves du secondaire entretiennent en moyenne une perception plutôt positive du climat relationnel avec les pairs et une perception plutôt positive du climat pédagogique.

La perception du climat d'appartenance repose sur le niveau d'accord avec cinq énoncés tels que « J'aime mon école » et « Je suis content.e d'être de retour à l'école après un long congé ». Un score moyen de 2,90 sur 4 a été calculé pour les élèves du 1^{er} cycle, un score moyen de 2,47 pour les élèves du début du 2^e cycle et un score moyen de 2,72 pour les finissants. Ces scores représentent une disposition plutôt positive à l'égard de leur école chez les élèves du 1^{er} cycle et les finissants et une disposition plutôt négative chez les élèves du début du 2^e cycle (3^e et 4^e secondaire).



La Figure 5 de la page suivante présente les proportions d'élèves du secondaire en fonction de leur perception des différentes dimensions de l'environnement socioéducatif. On remarque qu'au 1^{er} cycle, plus de la moitié (54,5 %) des répondants jugent très positivement le climat de justice de leur école et moins de la moitié (43,3 %) d'entre eux jugent très positivement le climat de sécurité. De plus, c'est une minorité de répondants qui rapportent une perception généralement négative du climat de justice (7,6 %) ou du climat de sécurité (18,5 %). Cependant, c'est près du tiers (35,2 %) d'entre eux qui jugent très positivement le climat pédagogique de leur école et près du quart d'entre eux qui jugent très positivement le climat d'évaluation (25,3 %) et le climat relationnel (23,4 %). De plus, c'est plus du tiers (38,3 %) des élèves qui ont une perception généralement négative du climat d'évaluation de leur école et moins du quart d'entre eux qui ont une perception généralement négative du climat pédagogique (20,2 %) et du climat relationnel (23,2 %). L'ensemble de ces perceptions peut contribuer à expliquer que c'est moins de la moitié (39,1 %) des répondants de 1^{er} cycle qui ont un sentiment d'appartenance très positif envers leur école et près du quart (24,4 %) d'entre eux qui rapportent une disposition généralement négative à l'égard de leur environnement socioéducatif.



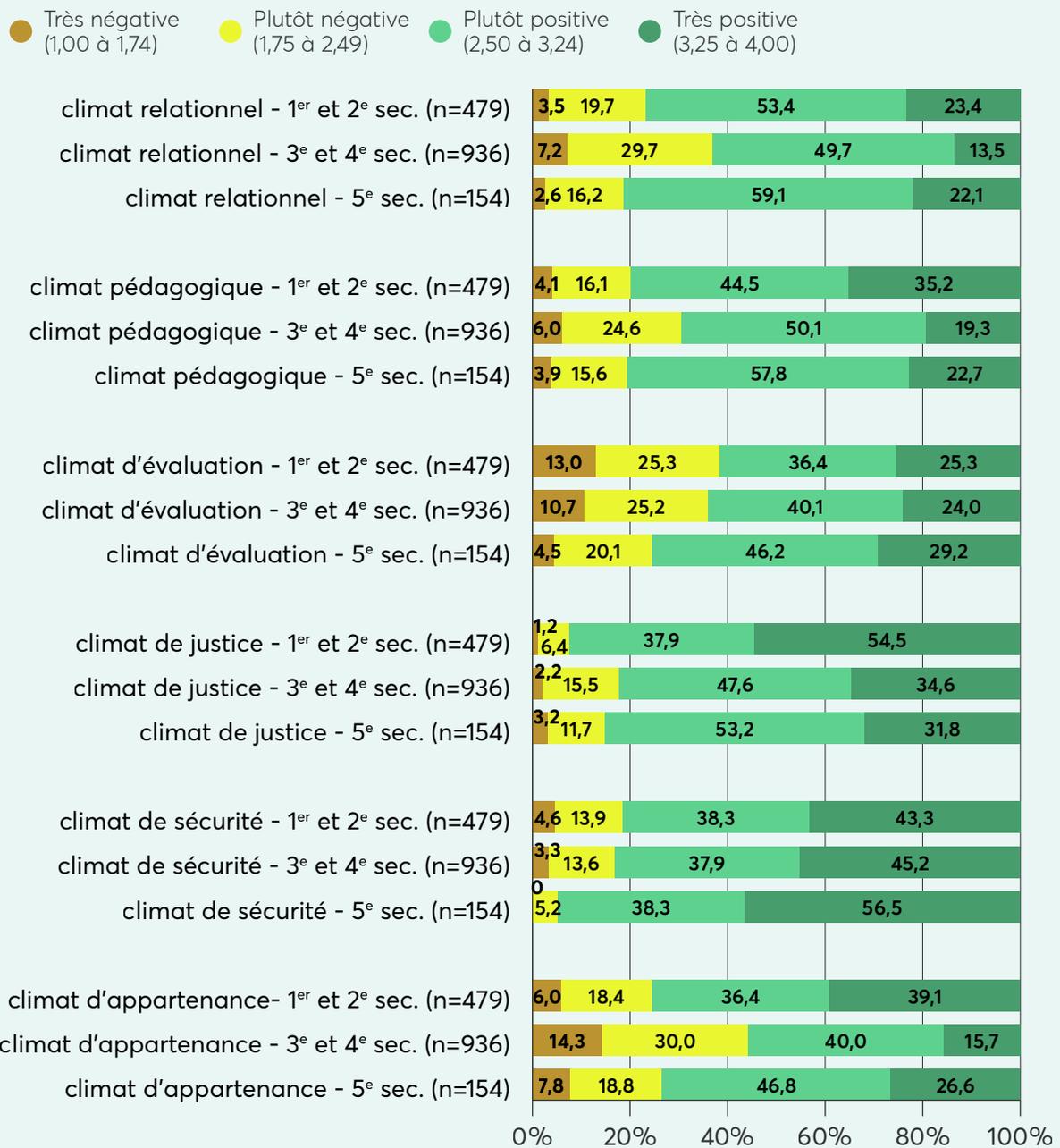
En ce qui a trait aux élèves du début du 2^e cycle (3^e et 4^e secondaire), on remarque que près de la moitié (45,2 %) des répondants jugent très positivement le climat de sécurité de leur école et que c'est une minorité d'élèves (16,9 %) qui rapportent une disposition généralement négative. Cependant, c'est près du tiers (34,6 %) d'entre eux qui jugent très positivement le climat de justice de leur école et moins du quart d'entre eux

qui jugent très positivement le climat d'évaluation (24 %), le climat pédagogique (19,3 %) et le climat relationnel (13,5 %). De plus, c'est près du tiers des élèves qui ont une perception généralement négative du climat relationnel (36,5 %), du climat d'évaluation (35,9 %) ou du climat pédagogique (30,6 %) de leur école et moins du quart (17,7 %) d'entre eux qui jugent généralement négativement le climat de justice. L'ensemble de ces perceptions peut contribuer à expliquer que c'est une minorité (15,7 %) des répondants du début du 2^e cycle qui ont un sentiment d'appartenance très positif envers leur école et moins de la moitié (44,3 %) d'entre eux qui rapportent une disposition généralement négative à l'égard de leur environnement socioéducatif.

Finalement, chez les finissants de 5^e secondaire, on remarque que plus de la moitié (56,5 %) des répondants jugent très positivement le climat de sécurité de leur école et que c'est une petite minorité d'élèves (5,2 %) qui rapportent une disposition généralement négative à cet égard. Cependant, c'est près du tiers d'entre eux qui jugent très positivement le climat de justice (31,8 %) ou le climat d'évaluation (29,3 %) de leur école, et moins du quart d'entre eux qui jugent très positivement le climat pédagogique (22,7 %) ou le climat relationnel (22,1 %). De plus, c'est moins du quart des finissants qui rapportent une perception généralement négative du climat d'évaluation (24,6 %), du climat relationnel (18,8 %), du climat pédagogique (18,5 %) ou du climat de justice (14,9 %) de leur école. L'ensemble de ces perceptions peut contribuer à expliquer que c'est près du quart (26,6 %) des élèves de 5^e secondaire qui rapportent un sentiment d'appartenance très positif envers leur école et près du quart (26,6 %) d'entre eux qui rapportent une disposition généralement négative à l'égard de leur environnement socioéducatif.

Les élèves du 1^{er} cycle du secondaire ainsi que les finissants de 5^e secondaire entretiennent en moyenne un sentiment d'appartenance à l'école plutôt positif. Les élèves de 3^e et 4^e secondaire entretiennent en moyenne une disposition plutôt négative.

FIGURE 5. Proportions d'élèves du secondaire selon leur perception des différentes dimensions de l'environnement socioéducatif (n=1569)



Parmi les répondants du secondaire, 61 % (n=295) des élèves du 1^{er} cycle et 56 % (n=694) des élèves du 2^e cycle ont indiqué poursuivre un programme particulier (sports, arts, etc.). Le Tableau 3 présente les scores moyens de perception des différentes dimensions de l'environnement socioéducatif pour ces deux regroupements d'élèves. Au 1^{er} cycle, les élèves inscrits au programme ordinaire ont une perception modérément moins positive ($p = 0,03$, $d = 0,56$) du climat relationnel de leur école et une perception modérément plus positive ($p = 0,01$, $d = 0,51$) du climat de justice. En effet, c'est moins du quart (17,5 %) des répondants inscrits au programme ordinaire qui jugent très positivement le climat relationnel de leur école comparativement à plus du quart (27,1 %) des répondants inscrits à un programme particulier. De plus, c'est plus de la majorité (60,7 %) des répondants du programme ordinaire qui jugent très positivement le climat de justice de leur école comparativement à la moitié (50,8 %) des répondants inscrits à un programme particulier. Cependant, la perception du climat d'appartenance entre les deux regroupements ne diffère pas significativement.

Au 2^e cycle, les élèves inscrits à un programme particulier entretiennent en moyenne un sentiment d'appartenance à l'école modérément plus positif que les élèves inscrits au programme régulier.

Au 2^e cycle, on observe une tendance générale chez les répondants inscrits à des programmes particuliers à rapporter des perceptions moyennes aux différentes dimensions de l'environnement socioéducatif (à l'exception du climat de justice) généralement plus favorables comparativement aux répondants inscrits au programme ordinaire. De plus, l'écart en ce qui a trait au sentiment d'appartenance s'avère notable ($p < 0.001$, $d = 0,72$). En effet, ce sont 11,8 % des répondants du programme ordinaire qui se montrent très attachés à leur école comparativement à 20,2 % des répondants de programmes particuliers.

TABLEAU 3. Perceptions moyennes des dimensions de l'environnement socioéducatif chez les élèves du programme ordinaire et les élèves des programmes particuliers au secondaire (n=1569)

	Élèves du 1 ^{er} cycle		Élèves du 2 ^e cycle	
	Programme ordinaire (n=183)	Programmes particuliers (n=295)	Programme ordinaire (n=389)	Programmes particuliers (n=694)
Climat relationnel	2,68	2,80	2,51	2,59
Climat pédagogique	3,04	2,99	2,74	2,82
Climat d'évaluation	2,62	2,76	2,71	2,76
Climat de justice	3,28	3,17	2,92	2,92
Climat de sécurité	3,02	3,10	3,12	3,15
Climat d'appartenance	2,88	2,90	2,39	2,57

Le fait de travailler durant l'année scolaire et le nombre d'heures travaillées peuvent être reliés à la perception de l'environnement socioéducatif par les adolescents. Au 1^{er} cycle, c'est moins du tiers (28,6 %, n=138) des répondants qui indiquent travailler durant l'année scolaire, alors qu'au 2^e cycle, ce sont moins des deux tiers (62,4 %, n=680). Chez ces derniers, moins de la moitié (38 %, n=414) des répondants travaillent 14 h ou moins et près du quart (24,4 %, n=266) d'entre eux travaillent 15 h ou plus par semaine. Le Tableau 4 présente les perceptions des dimensions du climat scolaire chez les élèves du secondaire en fonction du nombre d'heures travaillées. En premier lieu, on constate que les élèves qui travaillent durant l'année scolaire au 1^{er} cycle ainsi que les élèves qui travaillent 15 heures ou plus par semaine au 2^e cycle ont tendance à rapporter une perception dégradée de leur environnement socioéducatif comparativement aux élèves qui ne

travaillent pas. Cette tendance rejoint moins de dimensions au 2^e cycle puisque les climats d'évaluation et de sécurité en sont exclus.

TABLEAU 4. Perceptions moyennes des dimensions de l'environnement socioéducatif chez les élèves du secondaire en fonction du nombre d'heures travaillées durant l'année scolaire (n=1569)

	Élèves du 1 ^{er} cycle		Élèves du 2 ^e cycle		
	Aucune (n=345)	Au moins 1h par semaine (n=138)	Aucune (n=410)	14h ou moins (n=414)	15h ou plus (n=266)
Climat relationnel	2,77	2,72	2,58	2,60	2,49
Climat pédagogique	3,07	2,86	2,85	2,82	2,66
Climat d'évaluation	2,73	2,62	2,76	2,74	2,75
Climat de justice	3,25	3,10	3,02	2,91	2,79
Climat de sécurité	3,08	3,04	3,13	3,17	3,16
Climat d'appartenance	2,96	2,73	2,54	2,55	2,39

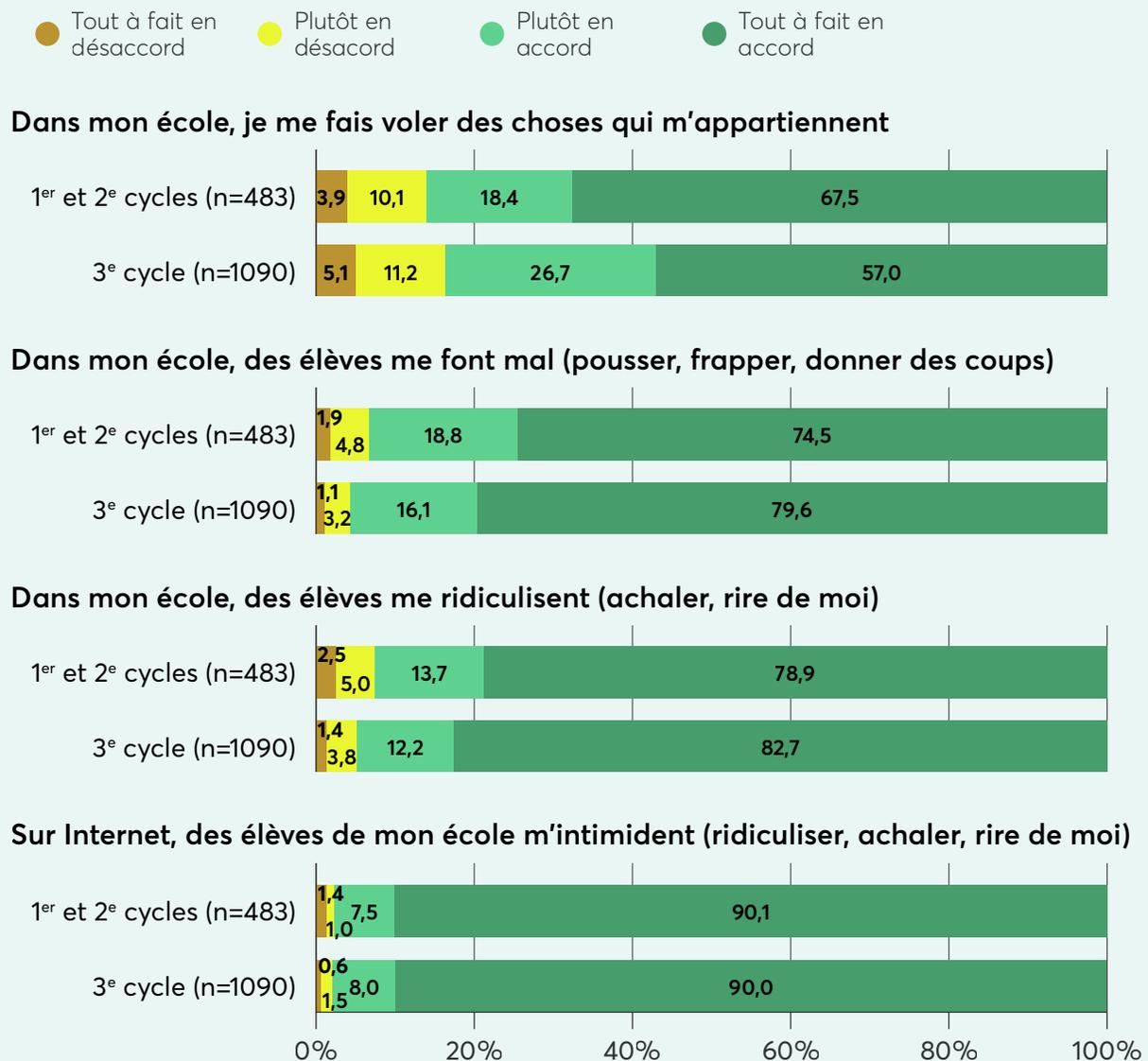
En second lieu, on remarque que des écarts significatifs d'ampleur modérée sont présents pour trois dimensions, soit le climat pédagogique (1^{er} cycle : $p < 0,001$ $d = 0,56$; 2^e cycle 15h+ : $p < 0,001$ $d = 0,61$), le climat de justice (1^{er} cycle : $p < 0,002$ $d = 0,51$; 2^e cycle 15h+ : $p < 0,001$ $d = 0,55$), et le climat d'appartenance (1^{er} cycle : $p = 0,001$ $d = 0,71$; 2^e cycle 15h+ : $p = 0,002$ $d = 0,72$). Au 1^{er} cycle, on peut illustrer l'ampleur de ces écarts par le fait que ce sont 83,8 % des élèves ne travaillant pas qui rapportent une perception généralement positive du climat pédagogique comparativement à 64,5 % des élèves travaillant durant l'année scolaire, ainsi que 80 % des élèves ne travaillant pas qui rapportent un sentiment d'appartenance généralement positif envers l'école comparativement à 69,4 % des élèves travaillant durant l'année scolaire. Au 2^e cycle, chez les élèves travaillant moins de 15h par semaine, ce sont 12,1 % des répondants qui rapportent un sentiment d'appartenance très négatif envers l'école et 19,1 % qui rapportent un sentiment d'appartenance très positif, tandis que chez les élèves qui travaillent 15h ou plus, ce sont 17,3 % des répondants qui rapportent un sentiment d'appartenance très négatif envers l'école et 11,7 % qui ont un sentiment d'appartenance très positif.

Le nombre d'heures travaillées durant l'année scolaire est associé à la perception des climats pédagogique, de justice et d'appartenance.

1.3.2. Expériences d'agression par les pairs au secondaire

Quatre formes d'agression ont été abordées avec les élèves du secondaire. La Figure 6 de la page suivante illustre les proportions de ces répondants en fonction de leurs expériences d'agression à l'école. On constate que chez les élèves du 1^{er} cycle, une minorité de répondants rapportent le vol d'effets personnels (14 %), l'agression physique (6,7 %), l'agression morale (7,5 %) et l'agression sur Internet (2,4 %). Chez les élèves du 2^e cycle, c'est également une minorité de répondants qui rapportent le vol d'effets personnels (16,3 %), l'agression physique (4,3 %), l'agression verbale/sociale (5,2 %) et l'agression sur Internet (2,1 %).

FIGURE 6. Proportions d'élèves du secondaire selon leurs expériences d'agression par les pairs de l'école (n=1569)



1.4. Élèves du secteur adultes

La perception des dimensions de l'environnement socioéducatif par les élèves du secteur adultes (n=564) a été calculée séparément pour les élèves de la formation générale des adultes (FGA; n=179) et pour les élèves de la formation professionnelle (FP; n=367) avec l'utilisation des mêmes énoncés dans les différents profils de formation. L'analyse des expériences d'agression inclut celles vécues sur Internet.

1.4.1. Perception de l'environnement socioéducatif au secteur adultes

La perception du climat relationnel repose sur le niveau d'accord avec trois énoncés tels que « Les élèves de mon école s'entraident » et « Mes relations avec les autres élèves m'encouragent à persévérer ». Un score moyen de 3,16 sur 4 a été calculé pour les élèves de la FGA et un score moyen de 3,24 pour les élèves de la FP, ce qui représente, dans les deux cas, une disposition plutôt positive à l'égard des pairs.

La perception du climat pédagogique repose sur le niveau d'accord avec six énoncés tels que « J'ai du plaisir avec mes enseignant.e.s », « Je sens que mes enseignant.e.s m'apprécient » et « Mes enseignant.e.s me font sentir que je suis capable de réussir ». Un score moyen de 3,50 sur 4 a été calculé pour les élèves de la FGA, et un score moyen de 3,51 pour les élèves de la FP, ce qui représente, dans les deux cas, une perception très positive du climat pédagogique.

La perception du climat d'évaluation repose sur le niveau d'accord avec cinq énoncés tels que « J'ai peur de me tromper quand je fais un travail » ou « Je vis du stress lors des évaluations ». Un score moyen (inversé) de 2,34 sur 4 a été calculé pour les élèves de la FGA et un score moyen (inversé) de 2,24 pour les élèves de la FP, ce qui représente, dans les deux cas, une perception plutôt négative de l'évaluation scolaire.

La perception du climat de justice repose sur le niveau d'accord avec six énoncés représentant différentes variantes de l'énoncé « Mes enseignant.e.s agissent de la même façon avec tous les élèves... » quel que soit leur genre, leur nationalité, qu'ils soient bons ou non en classe, etc. Un score moyen de 3,51 sur 4 a été calculé pour les élèves de la FGA, et un score moyen de 3,34 pour les élèves de la FP, ce qui représente, dans les deux cas, une perception très positive du climat de justice.

Les élèves du secteur adultes entretiennent en moyenne une perception plutôt positive du climat relationnel avec les pairs et une perception très positive du climat pédagogique.



La perception du climat de sécurité repose sur le niveau d'accord avec quatre énoncés tels que « Dans mon école, j'ai peur de me faire voler des choses qui m'appartiennent » ou « Dans mon école, j'ai peur que des élèves me fassent mal ». Un score moyen (inversé) de 3,57 sur 4 a été calculé pour les élèves de la FGA, et un score moyen (inversé) de 3,64 pour les élèves de la FP, ce qui représente, dans les deux cas, une disposition très positive.



La perception du climat d'appartenance repose sur le niveau d'accord avec cinq énoncés tels que « J'aime mon école » et « Je suis content.e d'être de retour à l'école après un long congé ». Un score moyen de 3,30 sur 4 a été calculé pour les élèves de la FGA, et un score moyen de 3,45 pour les élèves de la FP, ce qui représente, dans les deux cas, une disposition très positive à l'égard de leur centre de formation.

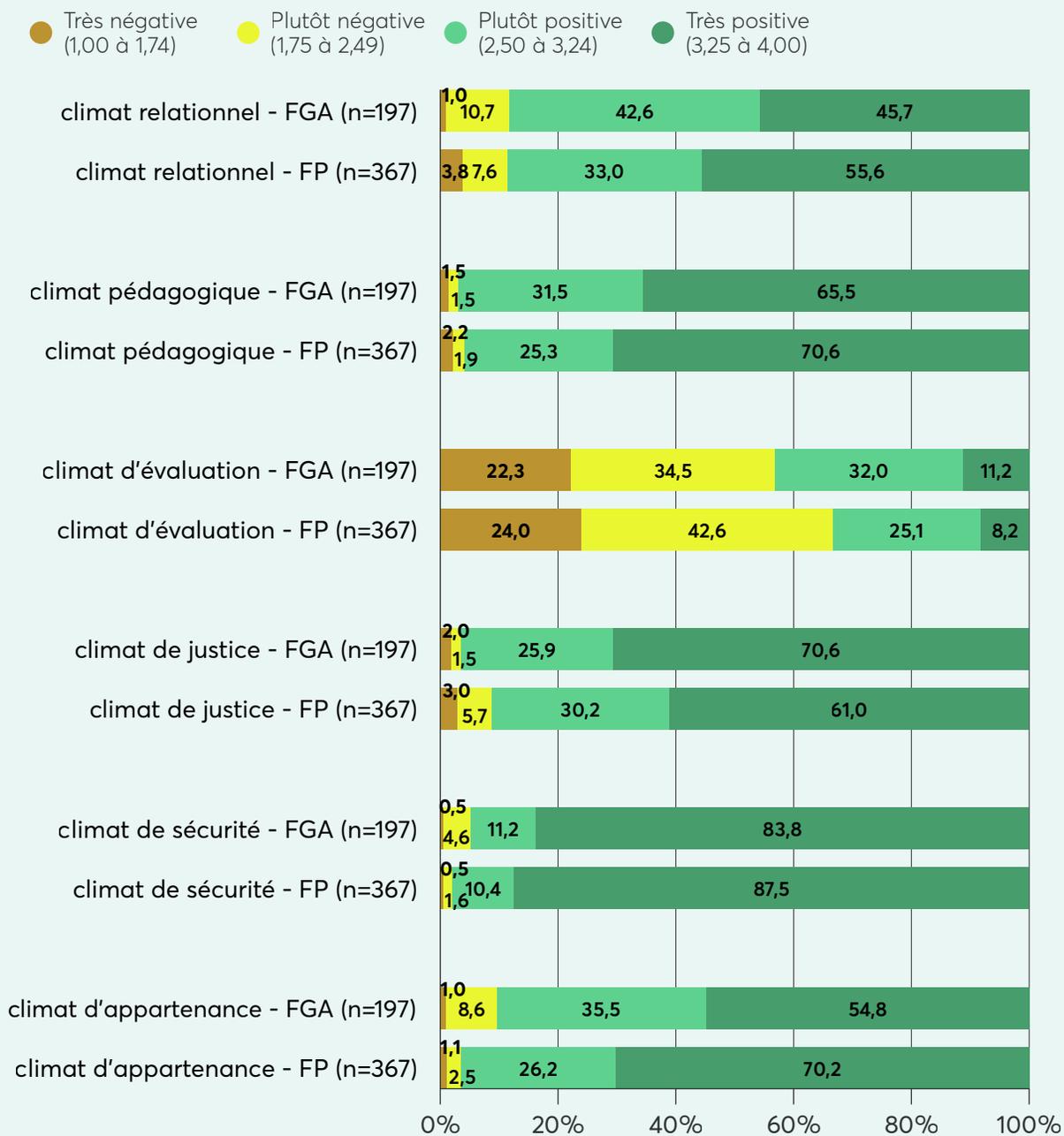
La Figure 7 de la page suivante présente les proportions d'élèves du secteur adultes en fonction de la perception des différentes dimensions de l'environnement socioéducatif. On remarque qu'à la FGA, une majorité de répondants jugent très positivement le climat pédagogique (65,5 %), le climat de justice (70,6 %) et le climat de sécurité (83,8 %). De plus, c'est une petite minorité des répondants qui ont une perception généralement négative du climat pédagogique (3 %), du climat de justice (3,5 %) ou du

climat de sécurité (5,1 %) de leur centre de formation. Cependant, moins de la moitié (45,7 %) des répondants évaluent très positivement le climat relationnel et une petite minorité (11,7 %) rapporte en avoir une perception généralement négative. De plus, c'est une petite minorité (11,2 %) de répondants qui perçoivent très positivement le climat d'évaluation et plus de la moitié (56,8 %) d'entre eux qui rapportent en avoir une perception généralement négative. L'ensemble de ces perceptions peut contribuer à expliquer que c'est plus de la moitié (54,8 %) des répondants de la FGA qui jugent très positivement leur sentiment d'appartenance à leur centre de formation et 9,6 % qui présentent une disposition généralement négative.

En ce qui a trait aux répondants de la FP, une majorité des répondants jugent très positivement le climat relationnel (55,6 %), le climat pédagogique (70,6 %), le climat de justice (61 %) et le climat de sécurité (87,5 %). De plus, c'est une petite minorité des répondants qui ont une perception négative du climat relationnel (11,4 %), du climat pédagogique (4,1 %), du climat de justice (8,7 %) ou du climat de sécurité (2,1 %) de leur centre de formation. Cependant, c'est une petite minorité (8,2 %) de répondants qui perçoivent très positivement le climat d'évaluation et ce sont les deux tiers (66,6 %) d'entre eux qui rapportent en avoir une perception généralement négative. L'ensemble de ces perceptions peut contribuer à expliquer que ce sont plus des deux tiers (70,2 %) des répondants de la FP qui se disent très attachés à leur centre de formation.

Les élèves du secteur adultes entretiennent en moyenne un sentiment d'appartenance très positif à l'égard de leur centre de formation.

FIGURE 7. Proportions d'élèves du secteur adultes selon leur perception des différentes dimensions de l'environnement socioéducatif (n=546)



Près de la moitié (50,2 %, n=99) des répondants de la FGA et près des deux tiers (65,1 %, n=239) des répondants de la FP travaillent durant leur formation. À la FGA, les élèves qui travaillent 15 heures ou plus représentent près des deux tiers (64,6 %) des travailleurs et, à la FP, ces élèves représentent plus de la moitié (57,3 %) des travailleurs. Le Tableau 5 présente les perceptions du climat scolaire de ces répondants en fonction de leur statut d'emploi.

TABLEAU 5. Perceptions moyennes des dimensions de l'environnement socioéducatif chez les élèves du secteur adultes en fonction de leur statut d'emploi durant l'année scolaire (n=546)

	Élèves de la FGA		Élèves de la FP	
	Ne travaillent pas (n=98)	Travaillent (n=99)	Ne travaillent pas (n=128)	Travaillent (n=239)
Climat relationnel	3,24	3,08	3,33	3,19
Climat pédagogique	3,61	3,38	3,61	3,46
Climat d'évaluation	2,40	2,30	2,15	2,29
Climat de justice	3,54	3,48	3,45	3,28
Climat de sécurité	3,56	3,59	3,72	3,61
Climat d'appartenance	3,49	3,12	3,60	3,37

On constate, tant à la FGA qu'à la FP, que les élèves qui ne travaillent pas ont tendance à percevoir leur environnement socioéducatif de façon plus positive que les élèves qui travaillent. De plus, en ce qui a trait au sentiment d'appartenance, on remarque un écart significatif en faveur de ceux qui ne travaillent pas durant leurs études, à la FGA ($p < 0,001$, $d = 0,63$) comme à la FP ($p < 0,001$, $d = 0,55$). Cela dit, une inspection détaillée des réponses des élèves qui travaillent 14 h ou moins et de celles des élèves qui travaillent 15 heures ou plus montrent que les scores moyens des élèves de la FGA qui travaillent 14 heures ou moins ont tendance à être inférieurs à ceux des élèves qui travaillent davantage, ce qui n'est pas le cas à la FP.

Le fait de travailler durant la formation est associé à des écarts dans la perception du climat d'appartenance.

Finalement, une proportion significative des élèves du secteur adultes a indiqué avoir reçu un diagnostic de trouble d'apprentissage, soit près de la moitié (50,3 %, n=97) des répondants de la formation générale des adultes et près du quart (25,7 %, n=98) des répondants de la formation professionnelle. Le Tableau 6 présente la perception moyenne des dimensions par les répondants du secteur adultes en fonction de la prévalence d'un trouble d'apprentissage diagnostiqué.

TABLEAU 6. Perceptions moyennes des dimensions du l'environnement socioéducatif chez les répondants du secteur adultes en fonction de la prévalence d'un diagnostic de trouble d'apprentissage (n=546)

	Élèves de la FGA		Élèves de la FP	
	sans diagnostic (n=99)	avec diagnostic (n=97)	sans diagnostic (n=270)	avec diagnostic (n=98)
Climat relationnel	3,21	3,12	3,25	3,19
Climat pédagogique	3,60	3,39	3,52	3,48
Climat d'évaluation	2,39	2,30	2,27	2,16
Climat de justice	3,52	3,50	3,32	3,39
Climat de sécurité	3,67	3,48	3,64	3,67
Climat d'appartenance	3,32	3,29	3,48	3,37

On remarque que chez les élèves du secteur adultes, les répondants présentant un diagnostic de trouble d'apprentissage ont tendance à présenter une perception marginalement dégradée de leur environnement socioéducatif (à l'exception de la perception du climat de justice à la FP). Cependant, c'est uniquement à la FGA que des écarts notables sont présents. En effet, les répondants ayant un trouble d'apprentissage diagnostiqué présentent des scores moyens modérément inférieurs pour la perception du climat pédagogique ($p = 0,008$ $d = 0,56$) ainsi que pour la perception du climat de sécurité ($p = 0,017$ $d = 0,55$) comparativement aux répondants n'ayant pas de trouble d'apprentissage. Pour le climat pédagogique, ce sont près des trois quarts (73,7 %) des répondants sans trouble d'apprentissage diagnostiqué qui perçoivent un climat très positif comparativement à plus de la moitié (57,1 %) chez les répondants présentant un trouble d'apprentissage diagnostiqué. Pour le climat de sécurité, c'est la grande majorité (89,9 %) des répondants sans trouble d'apprentissage diagnostiqué qui perçoivent un climat très positif comparativement à près des trois quarts (77,6 %) chez les répondants présentant un trouble d'apprentissage diagnostiqué.

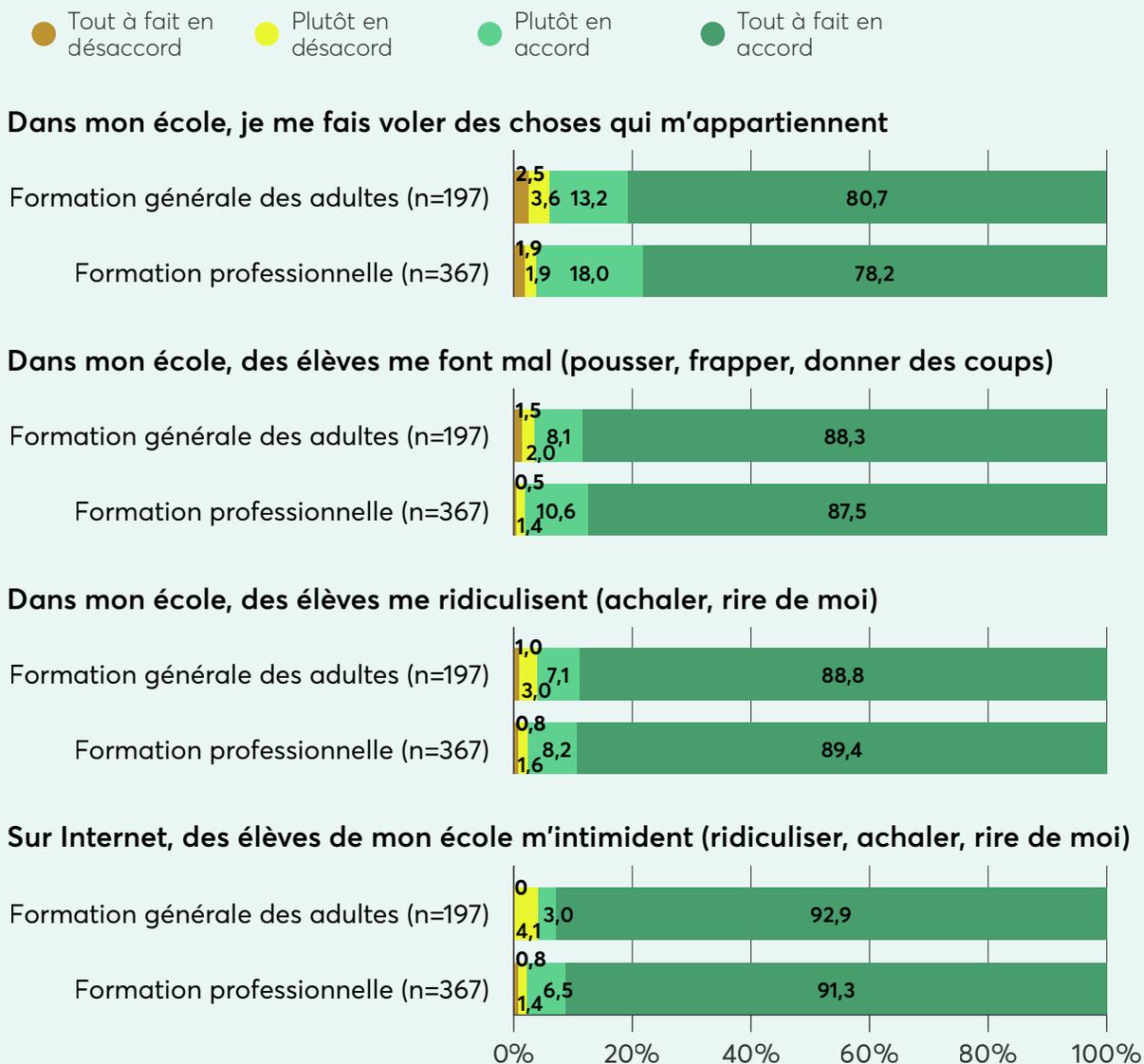
Chez les élèves de la FGA, la présence d'un diagnostic de trouble d'apprentissage est associée à des écarts dans la perception du climat pédagogique et du climat d'appartenance.

1.4.2. Expériences d'agression par les pairs au secteur adultes



Quatre formes d'agression ont été abordées avec les élèves du secteur adultes. La Figure 8 illustre les proportions de ces répondants en fonction de leurs expériences d'agression à l'école. Bien que l'expérience d'agression demeure peu prévalente, elle touche davantage les élèves de la FGA (vol : 6,1 %, agression physique : 3,6 %, agression morale : 4 %, agression sur Internet : 4,1 %) que ceux de la FP (vol : 3,8 %, agression physique : 1,9 %, agression morale : 2,5 %, agression sur Internet : 2,2 %).

FIGURE 8. Proportions d'élèves du secteur adultes selon leurs expériences d'agression par les pairs de l'école (n=546)



En ce qui a trait aux expériences d'agression rapportées par les répondants de la FGA présentant un diagnostic de trouble d'apprentissage, on observe une tendance à la hausse comparativement aux expériences rapportées par les répondants n'ayant pas de trouble d'apprentissage diagnostiqué (ex. : vol : 9,2 % chez les élèves avec TA et 3 % chez les élèves sans TA), mais ces écarts ne s'avèrent pas significatifs.

1.5. Perspectives d'ensemble

Après avoir présenté les résultats pour différentes grandes catégories de répondants (préscolaire, 1^{er} et 2^e cycles du primaire, 3^e cycle, etc.), cette section met l'accent sur la distribution des résultats au sein d'un même regroupement (classe ou école) en considérant les différentes dimensions de l'environnement scolaire ainsi que les expériences d'agression.

Dimensions de l'environnement scolaire

Afin d'observer dans quelle mesure la perception de l'environnement sociopédagogique (classe) ou socioéducatif (école) est partagée au sein des établissements du CSS, des scores moyens aux différentes dimensions de l'environnement ont été calculés pour les classes de plus de dix répondants à l'éducation préscolaire et au primaire ainsi que pour les écoles de plus de dix répondants au secondaire et au secteur adultes. Ces scores sont représentés visuellement dans les figures suivantes. Il est à noter que ces scores ne permettent pas de cibler des écoles puisque l'échantillonnage effectué se limite souvent à quelques classes spécifiques ou sont biaisés en faveur de différents cycles selon les établissements. Cependant, les distributions illustrées offrent un aperçu de l'étendue des écarts pouvant être observés entre les environnements sociopédagogiques ou socioéducatifs parfois appelé *effet classe* ou *effet école* (Vezeau et al., 2010).



Aux pages suivantes, la Figure 9 présente la distribution des scores pour la maternelle, la Figure 10 présente la distribution des scores pour les élèves du primaire (élèves des 1^{er} et 2^e cycles et élèves du 3^e cycle séparés), la Figure 11 pour les élèves du secondaire (élèves du 1^{er} et du 2^e cycle séparés), et, finalement, la Figure 12 présente la distribution des scores pour le secteur adultes (FGA et FP séparées). Un regard d'ensemble permet de constater des distributions s'étendant entre 2,00 (plutôt négatif) et 4,00 (très positif) pour les différentes dimensions de l'environnement scolaire, suivant les tendances spécifiques aux ordres d'enseignement présentées précédemment.

Il est important de garder à l'esprit que certaines échelles diffèrent entre les cohortes (de la maternelle à la formation des adultes) quant à la formulation et au nombre de questions, ce qui limite la possibilité de comparaison directe. De plus, on reconnaît généralement que des tendances développementales influencent l'appréhension des dimensions du climat étudié, par exemple la notion de justice ou de sécurité (Janosz, 2007).

FIGURE 9. Distribution des perceptions moyennes par classe pour le climat relationnel et le climat de sécurité pour les élèves de la maternelle (n=109)

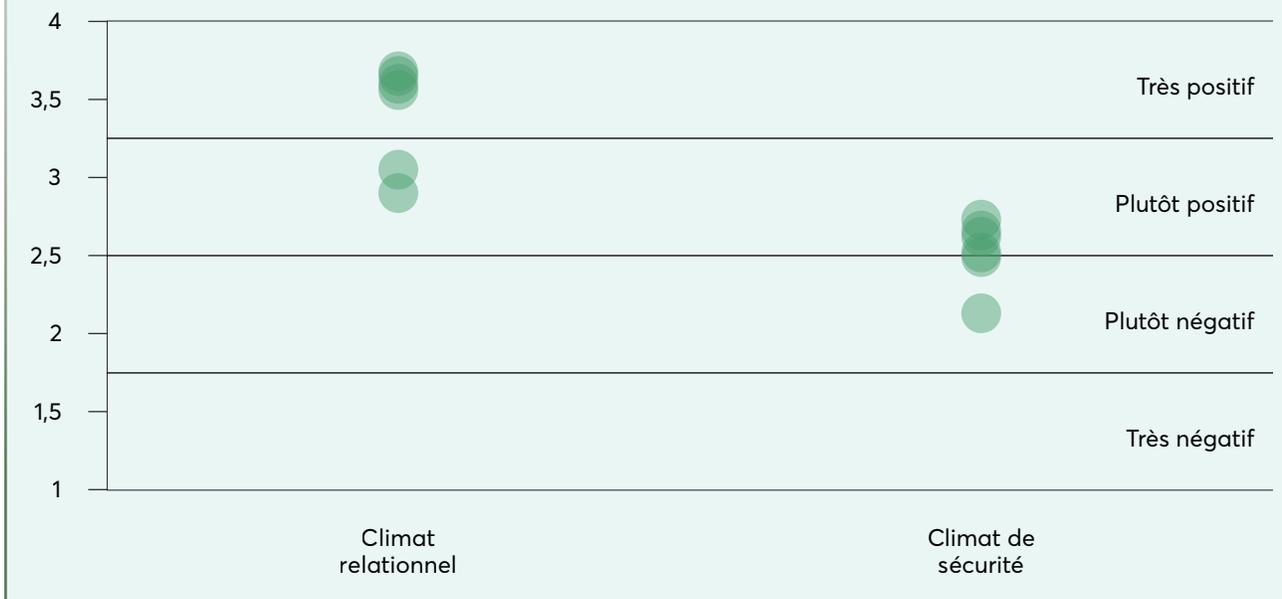


FIGURE 10. Distribution des perceptions moyennes par classe pour les différentes dimensions de l'environnement sociopédagogique chez les élèves du primaire (n=1024)

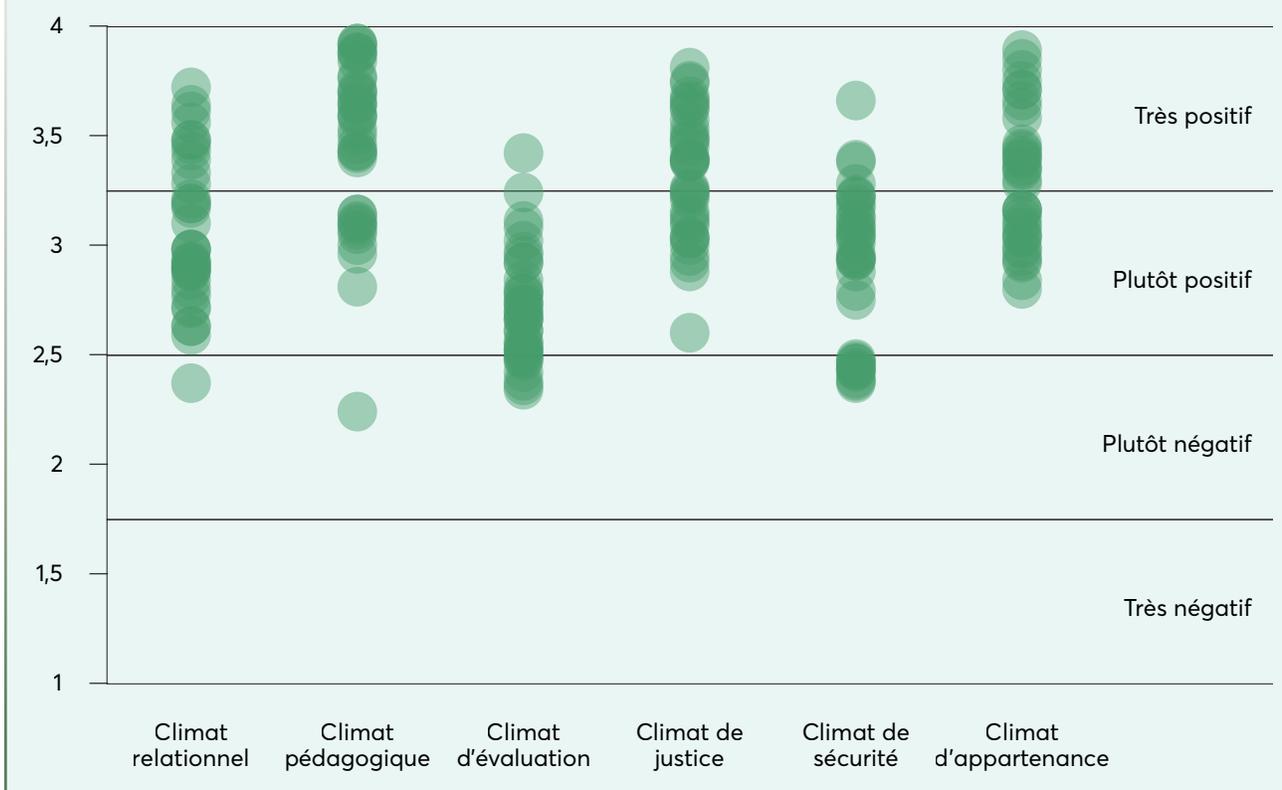


FIGURE 11. Distribution des perceptions moyennes par école pour les différentes dimensions de l'environnement socioéducatif chez les répondants du secondaire (élèves du 1^{er} cycle et 2^e cycle représentés séparément) (n=1569)

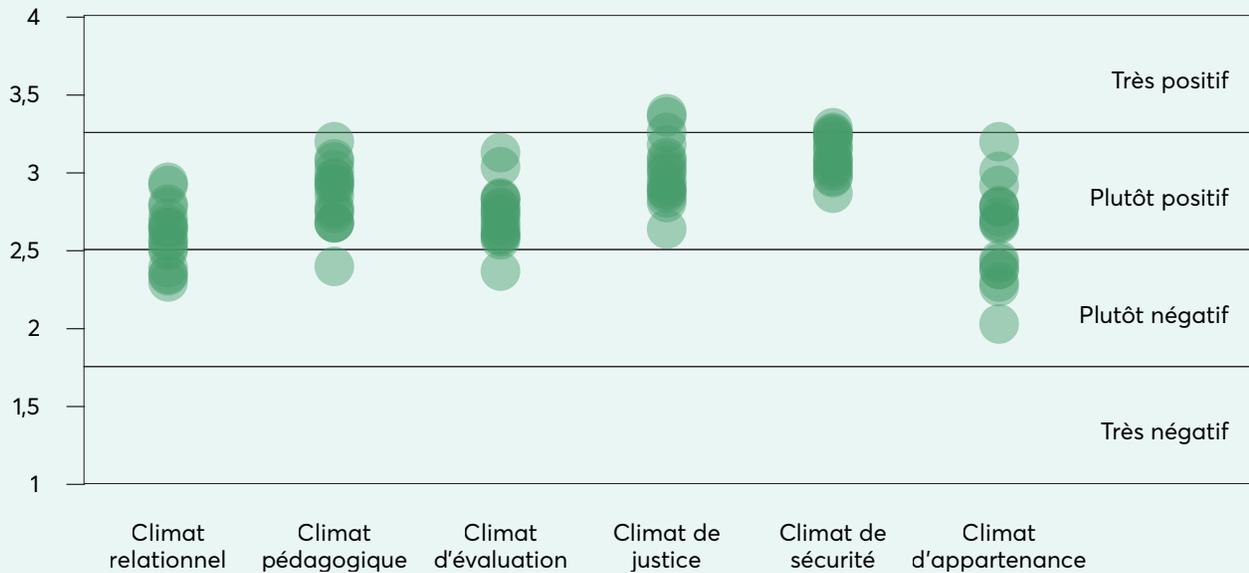
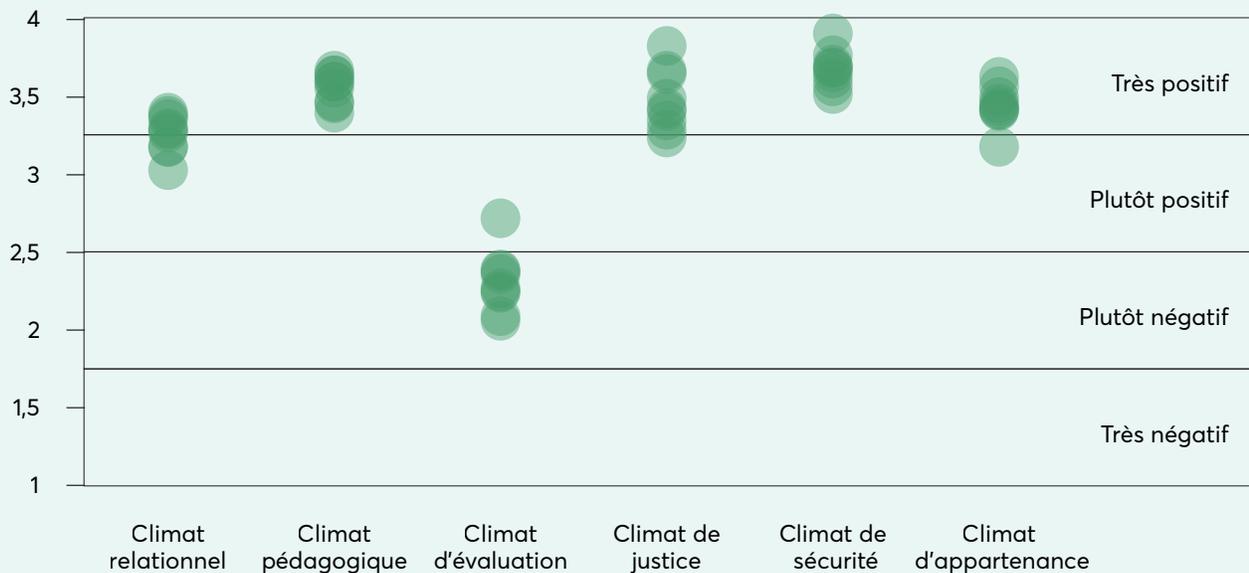


FIGURE 12. Distribution des perceptions moyennes par école pour les différentes dimensions de l'environnement socioéducatif pour les répondants du secteur adultes (élèves de la FGA et de la FP représentés séparément) (n=546)



Au-delà des écarts entre les milieux, il existe des liens entre la perception rapportée par les élèves de certaines dimensions de leur environnement sociopédagogique ou socioéducatif et leur perception d'autres dimensions. La présence de corrélations entre les perceptions de deux dimensions peut indiquer l'existence d'une influence mutuelle ou encore pointer vers l'influence partagée d'autres facteurs sur ces deux dimensions. Seules les relations notables seront mises en valeur dans ce rapport, et l'interprétation du coefficient r peut être fait comme suit : $r = 0,40$ à $r = 0,49$ pour une relation modérée, $r = 0,50$ à $r = 0,69$ pour une relation forte, et $r = 0,70$ à $r = 1,00$ pour une relation très forte (Davis, 1971). Les relations discutées ci-dessous sont dites positives, c'est-à-dire qu'un score élevé à l'une des échelles tend à s'associer à un score élevé à une autre échelle, et vice-versa. Le Tableau 7 de la page suivante présente les corrélations entre les perceptions moyennes des différentes dimensions.

On remarque qu'au primaire, la perception du climat pédagogique et celle du climat de justice sont fortement reliées (1^{er} et 2^e cycles : $r = 0,54$; 3^e cycle : $r = 0,62$). On constate également des liens modérés entre la perception du climat d'évaluation et celle du climat de sécurité (1^{er} et 2^e cycles : $r = 0,40$; 3^e cycle : $r = 0,41$). Finalement, le climat d'appartenance est relié à la perception de plusieurs autres dimensions, dont des liens forts avec le climat pédagogique (1^{er} et 2^e cycles : $r = 0,66$; 3^e cycle : $r = 0,55$), et des liens modérés avec le climat de justice (1^{er} et 2^e cycles : $r = 0,50$; 3^e cycle : $r = 0,47$) et le climat relationnel (1^{er} et 2^e cycles : $r = 0,42$; 3^e cycle : $r = 0,49$).

Au secondaire, on constate que la perception du climat de justice et celle du climat pédagogique sont fortement reliées au 1^{er} cycle ($r = 0,55$) et modérément reliées au 2^e cycle ($r = 0,41$). On remarque également des liens modérés entre la perception du climat relationnel et celle du climat pédagogique (1^{er} cycle : $r = 0,41$; 2^e cycle : $r = 0,44$). Finalement, la perception du climat d'appartenance est fortement reliée à la perception du climat relationnel (1^{er} cycle : $r = 0,48$; 2^e cycle : $r = 0,56$) et à celle du climat pédagogique (1^{er} cycle : $r = 0,58$; 2^e cycle : $r = 0,58$).

Au secteur adultes, les liens constatés entre les dimensions de l'environnement socioéducatif à la FGA correspondent à plusieurs égards à ceux présents à la fin du secondaire, dont une relation modérée entre le climat pédagogique et le climat de justice ($r = 0,44$) et entre le climat d'évaluation et le climat de sécurité ($r = 0,37$). À d'autres égards, les répondants de la FGA et de la FP partagent la présence de liens modérés entre la perception du climat d'appartenance et celle du climat relationnel (FGA : $r = 0,42$; FP : $r = 0,42$) ainsi que la présence de liens forts entre la perception du climat d'appartenance et celle du climat pédagogique (FGA : $r = 0,56$; FP : $r = 0,57$). Finalement, la force des corrélations entre plusieurs dimensions de l'environnement socioéducatif et la dimension du climat de justice est souvent plus grande à la FP, dont une relation modérée ($r = 0,44$) avec la perception du climat relationnel, une relation forte ($r = 0,54$) avec la perception du climat pédagogique, et une relation forte ($r = 0,54$) avec la perception du climat d'appartenance.

La perception du climat d'appartenance et celle du climat pédagogique sont les dimensions de l'environnement scolaire qui entretiennent le plus de liens avec avec la perception des autres dimensions.

TABLEAU 7. Corrélations entre les perceptions moyennes des différentes dimensions de l'environnement scolaire aux secteurs jeunes et adultes (n=3156)

		Climat relationnel	Climat pédagogique	Climat d'évaluation	Climat de justice	Climat de sécurité
Climat pédagogique	1 ^{er} et 2 ^e c. primaire	0,38**				
	3 ^e c. primaire	0,30**				
	1 ^{er} c. secondaire	0,41**				
	2 ^e c. secondaire	0,44**				
	FGA	0,53**				
	FP	0,58**				
Climat d'évaluation	1 ^{er} et 2 ^e c. primaire	0,19**	0,19**			
	3 ^e c. primaire	0,17**	0,14**			
	1 ^{er} c. secondaire	0,11**	0,11*			
	2 ^e c. secondaire	0,08**	0,11**			
	FGA	0,09	0,07			
	FP	0,03	0,06			
Climat de justice	1 ^{er} et 2 ^e c. primaire	0,29**	0,54**	0,20**		
	3 ^e c. primaire	0,27**	0,62**	0,17**		
	1 ^{er} c. secondaire	0,25**	0,55**	0,08		
	2 ^e c. secondaire	0,30**	0,41**	0,10**		
	FGA	0,31**	0,44**	0,04		
	FP	0,44**	0,54**	0,01		
Climat de sécurité	1 ^{er} et 2 ^e c. primaire	0,10*	0,13**	0,41**	0,15**	
	3 ^e c. primaire	0,29**	0,05	0,40**	0,19**	
	1 ^{er} c. secondaire	0,29**	0,09	0,40**	0,11*	
	2 ^e c. secondaire	0,33**	0,13**	0,30**	0,19**	
	FGA	0,27**	0,20**	0,37**	0,05	
	FP	0,21**	0,29**	0,17**	0,27**	
Climat d'appartenance	1 ^{er} et 2 ^e c. primaire	0,42**	0,66**	0,18**	0,50**	0,14**
	3 ^e c. primaire	0,49**	0,55**	0,18**	0,47**	0,23**
	1 ^{er} c. secondaire	0,48**	0,58**	0,03	0,42**	0,14**
	2 ^e c. secondaire	0,56**	0,58**	0,13**	0,33**	0,30**
	FGA	0,42**	0,56**	0,07	0,36**	0,21**
	FP	0,42**	0,57**	0,02	0,54**	0,21**

** $p < 0,001$ * $p < 0,01$

Bien que peu de corrélations aient été identifiées en relation avec le climat d'évaluation, on constate des écarts entre les élèves ayant une perception généralement positive du climat d'évaluation (score moyen inversé de 2,50 à 4,00) et ceux ayant une perception généralement négative (score moyen inversé de 1,00 à 2,49) à l'égard d'autres dimensions de l'environnement scolaire. Ces scores moyens sont présentés au Tableau 8.

TABLEAU 8. Perceptions moyennes des dimensions de l'environnement scolaire en fonction de la perception du climat d'évaluation (n=3156)

	Primaire		Secondaire		Secteur adultes	
	positive (n=596)	négative (n=424)	positive (n=1014)	négative (n=559)	positive (n=207)	négative (n=356)
Climat relationnel (prim. et sec.)	3,04	2,88	2,66	2,56	-	-
Climat relationnel (adultes)	-	-	-	-	3,21	3,21
Climat pédagogique (prim. et sec.)	3,45	3,29	2,91	2,77	-	-
Climat pédagogique (adultes)	-	-	-	-	3,54	3,49
Climat de justice (1 ^{er} et 2 ^e c. prim.)	3,27	3,11	-	-	-	-
Climat de justice (3 ^e c. prim.)	3,38	3,18	-	-	-	-
Climat de justice (secondaire)	-	-	3,05	3,94	-	-
Climat de justice (adultes)	-	-	-	-	3,44	3,38
Climat de sécurité (1 ^{er} et 2 ^e c. prim.)	2,80	2,32	-	-	-	-
Climat de sécurité (3 ^e c. prim.)	3,39	2,91	-	-	-	-
Climat de sécurité (secondaire)	-	-	3,25	2,90	-	-
Climat de sécurité (adultes)	-	-	-	-	3,75	3,54
Climat d'appartenance (primaire)	3,29	3,10	-	-	-	-
Climat d'appartenance (sec et adl)	-	-	2,67	2,54	3,39	3,40

Au primaire, c'est moins de la moitié des élèves des 1^{er} et 2^e cycles (42,5 %) et des élèves du 3^e cycle (40,5 %) qui rapportent une perception généralement négative du climat d'évaluation. Ces élèves ont généralement une perception dégradée de leur environnement sociopédagogique. Plus spécifiquement, des écarts modérés sont constatés en ce qui a trait à la perception du climat relationnel (primaire : $p < 0,001$ $d = 0,60$), à celle du climat pédagogique (primaire : $p < 0,001$ $d = 0,61$), du climat de justice (1^{er} et 2^e cycles : $p = 0,001$ $d = 0,56$; 3^e cycle : $p < 0,001$ $d = 0,63$), du climat de sécurité (1^{er} et 2^e cycles : $p < 0,001$ $d = 0,68$; 3^e cycle : $p < 0,001$ $d = 0,69$) et du climat d'appartenance (primaire : $p < 0,001$ $d = 0,68$). On peut illustrer l'ampleur de ces écarts par le fait que c'est la moitié (50,7 %) des élèves ayant une perception généralement négative du climat d'évaluation qui entretiennent une perception très positive du climat pédagogique comparativement à près des deux tiers (63,3 %) des élèves ayant une perception généralement positive du climat d'évaluation.

Au secondaire, ce sont plus du tiers des élèves du 1^{er} cycle (38,3 %) et des élèves du 2^e cycle (34,3 %) qui rapportent une perception généralement négative du climat d'évaluation. Ces élèves entretiennent aussi généralement une perception dégradée de leur environnement sociopédagogique. Plus spécifiquement, des écarts modérés sont constatés en ce qui a trait à la perception du climat relationnel ($p = 0,002$ $d = 0,58$), à celle du climat pédagogique ($p < 0,001$ $d = 0,63$), du climat de justice ($p = 0,001$ $d = 0,56$), du climat de sécurité ($p < 0,001$ $d = 0,68$) et du climat d'appartenance ($p < 0,001$ $d = 0,74$). On peut illustrer l'ampleur de ces écarts par le fait que ce sont plus des deux tiers (67,3 %) des élèves ayant une perception généralement négative du climat d'évaluation qui entretiennent une

Les élèves du secteur jeunes ayant une perception négative du climat d'évaluation ont également tendance à entretenir une perception dégradée d'autres dimensions du climat scolaire, ce qui n'est pas le cas chez les élèves du secteur adultes.

perception très positive du climat pédagogique comparativement à plus des trois quarts (77,2 %) des élèves ayant une perception généralement positive du climat d'évaluation.

Au secteur adultes, c'est une majorité des répondants de la FGA (56,8 %) et des répondants de la FP (66,6 %) qui rapportent une perception généralement négative du climat d'évaluation, mais cette caractéristique n'est pas reliée à des écarts notables dans la perception d'autres dimensions de l'environnement socioéducatif.

Expérience d'agression

Tout comme pour la perception des dimensions du climat, une procédure similaire a été réalisée avec la distribution des expériences d'agression au moyen des pourcentages d'élèves ayant rapporté avoir vécu les différentes formes d'agression à l'étude. Aux pages suivantes, la Figure 13 présente la distribution des scores pour la maternelle, la Figure 14 présente la distribution des scores pour les élèves des 1^{er} et 2^e cycles du primaire, la Figure 15 pour les élèves du 3^e cycle du primaire, et, finalement, la Figure 16 pour les élèves du secondaire (élèves du 1^{er} et du 2^e cycle séparés). On constate que l'étendue des distributions diminue fortement suivant l'ordre d'enseignement. La distribution des scores pour le secteur adultes n'a pas été représentée visuellement, mais cette même tendance y est aussi observée.



FIGURE 13. Distribution des proportions moyennes par classe de la prévalence des différentes formes d'agression pour les élèves de la maternelle (n=109)



FIGURE 14. Distribution des proportions moyennes par classe de la prévalence des différentes formes d'agression pour les élèves des 1^{er} et 2^e cycles du primaire (n=1024)



FIGURE 15. Distribution des proportions moyennes par classe de la prévalence des différentes formes d'agression pour les élèves du 3^e cycle du primaire (n=1569)

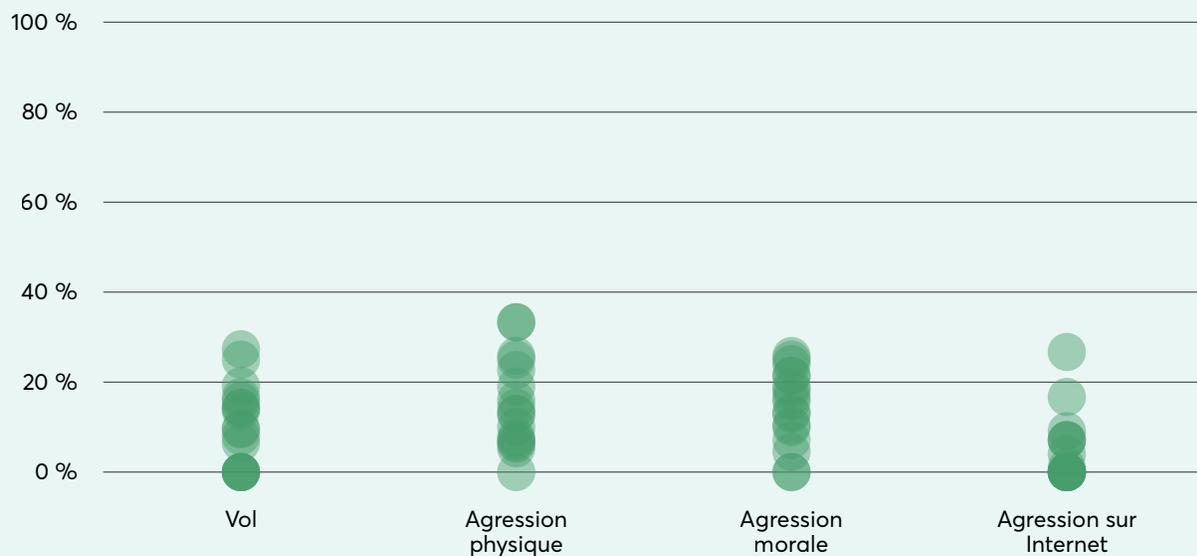


FIGURE 16. Distribution des proportions moyennes par école de la prévalence des différentes formes d'agression pour les élèves du secondaire (élèves du 1^{er} cycle et du 2^e cycle représentés séparément) (n=546)



Le fait de rapporter l'expérience d'au moins une forme d'agression par les pairs (le vol, l'agression physique, l'agression morale, et, à partir du 3^e cycle du primaire, l'agression sur Internet) est associé à une perception généralement dégradée de l'environnement sociopédagogique ou socioéducatif. Le Tableau 9 de la page suivante présente les scores moyens à cet égard entre les élèves ne rapportant aucune expérience d'agression et ceux rapportant l'expérience d'au moins une des formes d'agression à l'étude.

Chez les élèves des 1^{er} et 2^e cycles du primaire, ce sont 54 % (n=299) des répondants qui rapportent une expérience d'agression par les pairs. Pour ces élèves, des écarts modérés sont constatés en ce qui a trait à la perception du climat relationnel ($p < 0,001$ $d = 0,58$), à celle du climat pédagogique ($p = 0,009$ $d = 0,57$), du climat d'évaluation ($p < 0,001$ $d = 0,73$), du climat de justice ($p = 0,005$ $d = 0,56$), du climat de sécurité ($p < 0,001$ $d = 0,67$) et du climat d'appartenance ($p < 0,001$ $d = 0,62$). On peut illustrer l'ampleur de ces écarts par le fait que c'est plus du tiers (39,3 %) des élèves ayant rapporté l'expérience d'au moins une forme d'agression qui rapportent un sentiment d'appartenance très positif avec l'école comparativement à plus de la moitié (51,2 %) de ceux sans expérience d'agression.



TABLEAU 9. Perceptions moyennes des différentes dimensions de l'environnement scolaire en fonction de l'expérience des formes d'agression à l'étude (n=3156)

	1 ^{er} et 2 ^e cycles primaire		3 ^e cycle primaire et secondaire		Secteur adultes	
	aucune (n=258)	1+ (n=299)	aucune (n=1565)	1+ (n=460)	aucune (n=520)	1+ (n=44)
Climat relationnel (prim. et sec.)	3,20	3,02	2,72	2,47	-	-
Climat relationnel (adultes)	-	-	-	-	3,23	2,95
Climat pédagogique (prim. et sec.)	3,43	3,31	3,01	2,88	-	-
Climat pédagogique (adultes)	-	-	-	-	3,53	3,20
Climat d'évaluation (prim. et sec.)	2,84	2,47	2,80	2,48	-	-
Climat d'évaluation (adultes)	-	-	-	-	2,31	1,95
Climat de justice (1 ^{er} et 2 ^e c. prim.)	3,27	3,14	-	-	-	-
Climat de justice (3 ^e c. prim.)	-	-	3,36	3,19	-	-
Climat de justice (secondaire)	-	-	3,05	2,87	-	-
Climat de justice (adultes)	-	-	-	-	3,43	3,10
Climat de sécurité (1 ^{er} et 2 ^e c. prim.)	2,88	2,34	-	-	-	-
Climat de sécurité (3 ^e c. prim.)	-	-	3,46	2,53	-	-
Climat de sécurité (secondaire)	-	-	3,27	2,62	-	-
Climat de sécurité (adultes)	-	-	-	-	3,69	2,85
Climat d'appartenance (primaire)	3,33	3,14	3,25	2,95	-	-
Climat d'appartenance (sec et adl)	-	-	2,69	2,40	3,41	3,24

Chez les élèves du 3^e cycle du primaire et chez ceux du secondaire, c'est près du quart de répondants (3^e cycle primaire : 26 %; 1^{er} cycle secondaire : 22 %; 3^e cycle secondaire : 22 %) qui rapportent une expérience d'agression par les pairs. Pour ces élèves, des écarts modérés sont constatés en ce qui a trait à la perception du climat relationnel ($p < 0,001$ $d = 0,58$), à celle du climat pédagogique ($p = 0,009$ $d = 0,68$), du climat d'évaluation ($p < 0,001$ $d = 0,76$), du climat de justice (primaire : $p = 0,01$ $d = 0,62$; secondaire : $p < 0,001$ $d = 0,56$), du climat de sécurité (primaire : $p < 0,001$ $d = 0,58$; secondaire : $p < 0,001$ $d = 0,57$) et du climat d'appartenance (primaire : $p < 0,001$ $d = 0,74$; secondaire : $p < 0,001$ $d = 0,73$). Au 3^e cycle du primaire, on peut illustrer l'ampleur de ces écarts par le fait que c'est moins de la moitié (47 %) des élèves ayant rapporté l'expérience d'au moins une forme d'agression qui rapportent un sentiment d'appartenance très positif avec l'école comparativement à moins des deux tiers (62,8 %) de ceux sans expérience d'agression. Au secondaire, on peut illustrer l'ampleur de ces écarts par le fait que c'est près de la moitié (51,5 %) des élèves ayant rapporté l'expérience d'au moins une forme d'agression qui rapportent un sentiment d'appartenance très positif avec l'école comparativement à près des deux tiers (66,9 %) de ceux sans expérience d'agression.

Le fait de rapporter au moins une expérience d'agression par les pairs depuis le début de l'année scolaire est associé à une perception dégradée de l'environnement scolaire.

Au secteur adultes, ce sont 10 % des répondants de la FGA et 7 % des répondants de la FP qui rapportent une expérience d'agression par les pairs. Malgré le petit nombre de ces élèves, des écarts modérés

sont constatés en ce qui a trait à la perception du climat relationnel ($p = 0,004$ $d = 0,62$), à celle du climat pédagogique ($p = 0,008$ $d = 0,57$), du climat d'évaluation ($p = 0,002$ $d = 0,73$), du climat de justice ($p = 0,01$ $d = 0,63$), et du climat de sécurité ($p < 0,001$ $d = 0,44$). On peut illustrer l'ampleur de ces écarts par le fait que c'est près du tiers (34,1 %) des élèves ayant rapporté l'expérience d'au moins une forme d'agression qui rapportent une perception très positive du climat relationnel comparativement à plus de la moitié (53,7 %) de ceux sans expérience d'agression.

En ce qui a trait au genre des élèves rapportant l'expérience de différentes formes d'agression, on peut observer certaines tendances partagées au Tableau 10. À partir du 3^e cycle du primaire jusqu'à la fin du secondaire, des proportions marginalement plus importantes de filles que de garçons rapportent avoir vécu chacune des formes d'agression à l'étude. Au secteur adultes, cette même tendance est présente à la FGA, mais la tendance inverse s'observe à la FP, sauf pour l'agression sur Internet. En considérant ces actes dans leur ensemble, on remarque que c'est à la fin du primaire (filles : 30,3 % ; garçons : 20 %) et au début du secondaire (filles : 27,1 % ; garçons 17,5 %) que l'on observe les écarts les plus importants entre les proportions de garçons et de filles rapportant l'expérience d'au moins une forme d'agression.

TABLEAU 10. Proportions moyennes d'élèves rapportant l'expérience des formes d'agression par les pairs à l'étude en fonction de leur genre (n=3146)

		Vol d'effets personnels	Agression physique	Agression morale	Agression sur Internet
Maternelle, 1 ^{er} et 2 ^e cycle primaire	Filles (n=309)	34 %	35,9 %	27,8 %	-
	Garçons (n=330)	31,8 %	31,5 %	30,9 %	-
3 ^e cycle primaire et 1 ^{er} secondaire	Filles (n=425)	16,7 %	12,5 %	14,4 %	3,6 %
	Garçons (n=490)	10,6 %	9 %	9 %	3,1 %
2 ^e cycle secondaire	Filles (n=498)	18,5 %	4,2 %	6 %	2,2 %
	Garçons (n=540)	14,3 %	3,5 %	3,3 %	0,9 %
FGA	Femmes (n=104)	6,7 %	4,8 %	4,8 %	3,8 %
	Hommes (n=86)	4,7 %	2,3 %	3,5 %	3,5 %
FP	Femmes (n=261)	2,7 %	1,5 %	2,3 %	2,2 %
	Hommes (n=103)	6,8 %	2,9 %	2,9 %	1,9 %

Au secondaire et au secteur adultes (n=2133), 42 élèves ont dit s'identifier à aucun des choix de genre proposés (*garçon* ou *filles*). C'est près du quart (23,8 %) de ces répondants qui rapportent l'expérience d'au moins une forme d'agression comparativement à 17,7 % des participants de genre féminin ou masculin qui font de même. Cependant, une inspection détaillée des réponses des élèves ne s'étant identifiés à aucun des choix de genre proposés montre que 11,9 % rapportent une expérience d'agression physique par des élèves de l'école (alors que la moyenne des garçons et des filles est de 4 %) et que 4,8 % rapportent une expérience d'agression sur Internet par des élèves de l'école (alors que la moyenne des garçons et des filles est de 2,1 %).

1.6. Sommaire de la section

En somme, l'analyse de la perception de l'environnement sociopédagogique à la maternelle et au primaire ainsi que de l'environnement socioéducatif au secondaire et au secteur adultes par le biais des dimensions du climat et des expériences d'agression par les pairs contribue à informer le milieu. Ces connaissances de l'environnement scolaire peuvent entraîner l'amélioration des pratiques éducatives et organisationnelles tout en permettant de rendre compte des réussites engendrées par les pratiques déjà mises en place. En ce qui a trait aux scores moyens obtenus pour la perception des différentes dimensions du climat, ceux-ci peuvent être interprétés comme suit : 1 à 1,74 perception très négative, 1,75 à 2,49 perception plutôt négative, 2,50 à 3,24 perception plutôt positive et 3,25 à 4,00 perception très positive. Seuls les écarts notables entre les perceptions de différents groupes d'élèves sont rapportés, soit des tailles d'effet (ampleur de l'écart) pouvant être interprétées comme suit : $d = 0,5$ à $d = 0,8$ taille d'effet modérée, $d > 0,8$ grande taille d'effet. En ce qui a trait aux corrélations entre les scores, seules les relations notables seront mises en valeur dans ce rapport, et l'interprétation du coefficient r peut être fait comme suit : $r = 0,40$ à $r = 0,49$ pour une relation modérée, $r = 0,50$ à $r = 0,69$ pour une relation forte, et $r = 0,70$ à $r = 0,70$ à $r = 1,00$ pour une relation très forte. Les relations discutées ci-dessous sont dites positives, c'est-à-dire qu'un score élevé à l'une des échelles tend à s'associer à un score élevé à une autre échelle, et vice-versa.

Climat relationnel

Les analyses conduites permettent de constater que le climat relationnel est perçu en moyenne plutôt positivement dans les écoles et centres de formation du CSS. Ce climat est mesuré au moyen de questions sur la disposition à l'égard des pairs telles que « J'aime être avec les élèves de [ma classe/mon école] », « Les élèves de [ma classe/de mon école] s'entraident » ou « Mes relations avec les autres élèves m'encouragent à persévérer » (secteur adultes), à l'exception du climat relationnel à la maternelle, qui combine des items portant sur l'appréciation des pairs et de l'enseignant (propres au climat pédagogique chez les élèves plus âgés).

Tout au long du parcours au secteur jeunes, on observe une tendance à la baisse des scores moyens associés au climat relationnel (suivie d'une légère hausse à la toute fin du secondaire). Cette tendance est particulièrement perceptible par le biais de la proportion de répondants rapportant une perception très positive du climat relationnel qui atteint 52 % des répondants des 1^{er} et 2^e cycles du primaire (score moyen : 3,11), 32,8 % des élèves du 3^e cycle du primaire (score moyen : 2,81), 23,4 % des répondants du 1^{er} cycle du secondaire (score moyen : 2,75), 13,5 % des répondants de 3^e et 4^e secondaire (score moyen 2,53) et 22,1 %



des répondants de 5^e secondaire (score moyen : 2,77). La distribution des scores par classe ou par école montre toutefois que la perception du climat relationnel varie d'un milieu scolaire à un autre.

Au secteur adultes, près de la moitié (45,7 %) des répondants de la FGA (score moyen : 3,16) et plus de la moitié (55,6 %) des répondants de la FP (score moyen : 3,24) rapportent une évaluation très positive du climat relationnel. La distribution des scores par école montre que la perception du climat relationnel varie aussi d'un milieu scolaire à un autre, mais moins qu'au secteur jeunes.

La perception du climat relationnel est reliée à la perception d'autres dimensions de l'environnement scolaire. En effet, on observe des liens modérés à forts avec la perception du climat pédagogique (de $r = 0,41$ à $r = 0,58$) au secondaire et au secteur adultes. Un lien modéré ($r = 0,44$) entre la perception du climat relationnel et celle du climat de justice est présent à la FP. On constate aussi des liens modérés à forts (de $r = 0,41$ à $r = 0,56$) avec la perception du climat d'appartenance tant au secteur jeunes qu'au secteur adultes.

Finalement, on remarque une perception moyenne du climat relationnel modérément moins positive chez les élèves du 1^{er} cycle du secondaire inscrits au programme ordinaire, comparativement à leurs pairs inscrits à un programme particulier (moyenne programme ordinaire : 2,68 ; moyenne programmes particuliers : 2,80 ; $d = 0,56$). De plus, les élèves de tous secteurs d'éducation ayant révélé l'expérience d'au moins une forme d'agression rapportent une perception moyenne du climat relationnel modérément moins positive que leurs pairs (de $d = 0,58$ à $d = 0,62$).

Climat pédagogique

Les analyses conduites permettent de constater que le climat pédagogique est perçu en moyenne de très positivement à plutôt positivement dans les écoles et centres de formation du CSS. Ce climat est mesuré au moyen de questions sur la perception des enseignants dans leur rôle éducatif telles que « J'ai du plaisir avec [mon/mes] enseignant.e.s », « [Mon/mes] enseignant.e.s me [donne/donnent] le gout d'apprendre » et « [Mon/mes] enseignant.e.s me [fait/font] sentir que je suis capable de réussir ».



Tout au long du primaire, on remarque qu'une perception moyenne très positive du climat pédagogique se maintient (scores moyens 1^{er} et 2^e cycles : 3,36 ; 3^e cycles : 3,39). À la maternelle, ce sont près des trois quarts (71,6 %) des répondants qui se disent plutôt en accord avec l'idée que leur enseignant leur donne le sentiment qu'ils sont capables de réussir, un aspect important du climat pédagogique. La distribution des scores par classe montre toutefois que la perception du climat pédagogique varie d'un milieu scolaire à un autre. De plus, on constate une certaine polarisation. En effet, c'est près de la moitié (50,4 %) des répondants des 1^{er} et 2^e cycles qui jugent très positivement le climat pédagogique de leur classe et 5 % qui en ont une perception généralement négative, alors qu'au 3^e cycle ce sont près des deux tiers (65,7%) des répondants qui rapportent une perception très positive et 12 % qui rapportent une perception généralement négative.

Au secondaire, une perception plutôt positive du climat pédagogique se maintient et la polarisation tend à diminuer, comme on peut le percevoir en relation avec la proportion d'élèves rapportant une évaluation plutôt positive, soit 44,5 % des répondants du 1^{er} cycle (score moyen : 3,01), 50,1 % des répondants de 3^e et 4^e secondaire (score moyen : 2,78) et 57,8 % des répondants de 5^e secondaire (score moyen : 2,90).

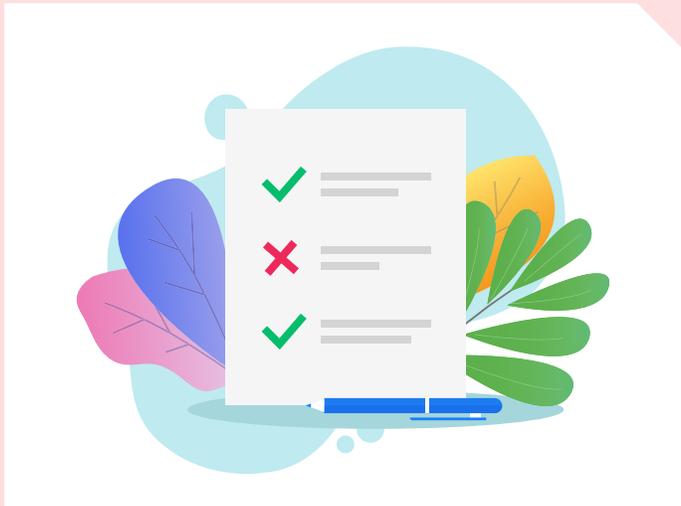
Au secteur adultes, la perception moyenne du climat pédagogique s'avère très positive, tant à la FGA (score moyen : 3,50) qu'à la FP (score moyen : 3,51). De plus, ce sont moins de 5 % des répondants qui rapportent une évaluation généralement négative de cette dimension.

La perception du climat pédagogique est reliée à la perception d'autres dimensions de l'environnement scolaire. En effet, on observe des liens modérés à forts avec la perception du climat relationnel (de $r = 0,41$ à $r = 0,58$) au secondaire et au secteur adultes, dont les liens les plus forts à la formation des adultes. On constate aussi des liens modérés à forts avec la perception du climat de justice (de $r = 0,41$ à $r = 0,62$), dont les liens les plus forts à la fin du primaire. De plus, on constate des liens forts avec le climat d'appartenance (de $r = 0,55$ à $r = 0,66$), dont le lien le plus fort au début du primaire. Les élèves du secteur jeunes qui entretiennent une perception généralement négative du climat d'évaluation entretiennent aussi une perception modérément moins positive du climat pédagogique (primaire : moyenne du climat d'évaluation négatif : 3,29, moyenne du climat d'évaluation positif 3,45 ; $d = 0,61$. secondaire : moyenne du climat d'évaluation négatif : 2,91, moyenne du climat d'évaluation positif 2,77 ; $d = 0,63$).

Finalement, on remarque une perception moyenne du climat pédagogique modérément moins positive chez les élèves du 1^{er} cycle du secondaire qui travaillent durant l'année scolaire comparativement à leurs pairs ne travaillant pas, ainsi que chez les élèves du deuxième cycle travaillant 15 heures ou plus par semaine comparativement à leur pairs travaillant 14 heures ou moins ou ne travaillant pas (1^{er} cycle : moyenne travaillent pas : 3,07 ; moyenne travaillent : 2,86 ; $d = 0,56$. 2^e cycle : moyenne travaillent 14h - : 2,83 ; moyenne travaillent 15h + : 2,66 ; $d = 0,61$).

Chez les répondants du secteur adultes (les seuls auxquels cette question a été posée), on remarque une perception moyenne du climat pédagogique modérément moins positive chez les élèves de la FGA présentant un trouble d'apprentissage diagnostiqué comparativement à leurs pairs (moyenne avec TA : 3,60 ; moyenne sans TA : 3,39 ; $d = 0,56$). De plus, les élèves de tous secteurs d'éducation ayant révélé l'expérience d'au moins une forme d'agression rapportent une perception moyenne du climat pédagogique modérément moins positive que leurs pairs (de $d = 0,57$ à $d = 0,68$).

Climat d'évaluation



Les analyses conduites permettent de constater que le climat d'évaluation est perçu en moyenne de plutôt positivement à plutôt négativement dans les écoles et centres de formation du CSS. Ce climat est mesuré grâce à des questions sur la disposition face à l'erreur et sur la communication au sujet des notes telles que « J'ai peur de me tromper quand je fais un travail » et « J'ai peur que [mon/mes] enseignant.e.s [parle/parlent] à mes parents » pour les enfants et « Je vis du stress lors des évaluations » et « J'ai peur quand mes enseignant.e.s veulent me parler de mes résultats scolaires » (pour les adultes) .

Au secteur jeunes, la perception d'un climat d'évaluation plutôt positif semble se maintenir entre les cohortes et les proportions d'élèves ayant une disposition généralement positive à l'égard de l'évaluation tendent à augmenter suivant les cycles d'enseignement. En effet, à la maternelle, c'est la moitié (50 %) des répondants qui se disent généralement en accord avec l'idée qu'ils ont peur de commettre des erreurs, ce qui est un aspect important du climat d'évaluation. Aux 1^{er} et 2^e cycles (score moyen inversé : 2,64), ce sont 57,6 % des répondants qui rapportent une perception généralement positive et, au 3^e cycle (score moyen inversé : 2,74), ce sont 59,3 % qui partagent une perception généralement positive. Au secondaire, ce sont 61,7 % des répondants du 1^{er} cycle (score moyen inversé : 2,70), 64,1 % des répondants de 3^e et 4^e secondaire (score moyen inversé : 2,72) et 75,3 % des répondants de 5^e secondaire (score moyen inversé : 2,89) qui perçoivent de façon généralement positive le climat d'évaluation de leur classe ou école.

Au secteur adultes, le climat d'évaluation est perçu plutôt négativement. En effet, ce sont 43,2 % des répondants de la FGA (score moyen inversé : 2,34) et 33,3 % des répondants de la FP (score moyen inversé : 2,24) qui perçoivent de façon généralement positive le climat d'évaluation de leur centre de formation.

Le fait d'entretenir une perception généralement négative du climat d'évaluation est associé à une perception dégradée des autres dimensions de l'environnement scolaire chez les répondants du secteur jeunes, ce qui n'est pas le cas chez les répondants du secteur adultes.

Climat de justice

Les analyses conduites permettent de constater que le climat de justice est perçu en moyenne de plutôt positivement à très positivement dans les écoles et centres de formation du CSS. Ce climat est mesuré au moyen de questions sur l'application des règles et le traitement des élèves par les enseignants telles que : « Les règles de ma classe sont claires », « [Mon/mes] enseignant.e.s [explique/expliquent] à l'élève qui se comporte mal pourquoi ce qu'il.elle a fait n'était pas bien » et « [Mon/mes] enseignant.e.s [agit/agissent] de la même façon avec tous les élèves quel que soit [...] » leur genre, leur nationalité, qu'ils soient bons ou non en classe, etc. (pour le secondaire et la formation des adultes).

Au primaire, il est difficile d'identifier des tendances en raison des différences entre les questions qui

composent les échelles. Cela dit, on remarque que plus de la moitié (54,8 %) des répondants des 1^{er} et 2^e cycles (score moyen : 3,20) et plus de la moitié (56,4 %) des répondants du 3^e cycle (score moyen : 3,30) ont une perception très positive du climat de justice de leur classe. De plus, à la maternelle, ce sont plus des deux tiers (68,5 %) des élèves qui se disent plutôt en accord avec l'idée que les règles de leur classe sont claires, un aspect important du climat de justice.

Au secondaire, la perception moyenne d'un climat de justice plutôt positif se maintient malgré une tendance à la baisse mais l'évaluation faite par les élèves plus âgés s'avère moins polarisée. Ainsi, c'est plus des deux tiers (37,9 %) des répondants du 1^{er} cycle (score moyen : 3,20), moins de la moitié (47,6 %) des répondants de 3^e et 4^e secondaire (score moyen : 2,93) et plus de la moitié (53,2 %) des répondants de 5^e secondaire (score moyen : 2,89), qui font une évaluation plutôt positive de cette dimension.

Au secteur adultes, la perception moyenne du climat de justice est très positive et ce sont plus des deux tiers (70,6 %) des répondants de la FGA (score moyen : 3,51) et une majorité (61 %) des répondants de la FP (score moyen : 3,34 %) qui font une évaluation très positive.

La perception du climat de justice est reliée à la perception d'autres dimensions de l'environnement scolaire. En effet, on constate des liens modérés à forts entre la perception du climat de justice et celle du climat pédagogique (de $r = 0,41$ à $r = 0,62$), dont les liens les plus forts à la fin du primaire. De plus, un lien modéré ($r = 0,44$) entre la perception du climat de justice et celle du climat relationnel ainsi qu'un lien fort ($r = 0,54$) avec le climat d'appartenance sont présents à la FP. Des liens modérés (de $r = 0,42$ à $r = 0,50$) sont également présents avec la perception du climat d'appartenance au primaire et au 1^{er} cycle du secondaire.

Finalement, on remarque une perception moyenne du climat de justice modérément plus positive chez les élèves inscrits au programme ordinaire au 1^{er} cycle du secondaire comparativement à leurs pairs inscrits à un programme particulier (moyenne programme ordinaire : 3,28; moyenne programmes particuliers : 3,17; $d = 0,51$). On constate également une perception moyenne du climat de justice modérément moins positive chez les élèves du 1^{er} cycle du secondaire qui travaillent durant l'année scolaire comparativement à leurs pairs ne travaillant pas, ainsi que chez les élèves du 2^e cycle travaillant 15 heures ou plus par semaine comparativement à leurs pairs travaillant 14 heures ou moins ou ne travaillant pas (1^{er} cycle : moyenne travaillent pas : 3,25; moyenne travaillent : 3,10; $d = 0,51$. 2^e cycle : moyenne travaillent 14h - : 2,97; moyenne travaillent 15h + : 2,79; $d = 0,55$). De plus, les élèves de tous secteurs d'éducation ayant révélé l'expérience d'au moins une forme d'agression rapportent une perception moyenne du climat de justice modérément moins positive que leurs pairs sans expérience d'agression (de $d = 0,56$ à $d = 0,63$).



Climat de sécurité et expériences d'agression

Les analyses conduites permettent de constater que le climat de justice est perçu en moyenne de plutôt positivement à très négativement dans les écoles et centres de formation du CSS. Ce climat est mesuré au moyen de questions portant sur la peur à l'égard de diverses agressions de la part des pairs telles que « J'ai peur de me faire voler des choses qui m'appartiennent par les élèves [de ma classe/de mon école] », « J'ai peur que des élèves [de ma classe/de mon école] me fassent mal » et « Sur Internet, j'ai peur de vivre de la cyberintimidation de la part des élèves [de ma classe/de mon école] » (à partir du 3^e cycle primaire). Viennent s'ajouter une question au sujet des élèves les plus jeunes ayant peur des élèves les plus vieux de l'école ainsi que des questions (à la maternelle et au primaire) sur le contexte de la cour d'école.

Tant au primaire qu'au secondaire, on remarque que ce sont les élèves les plus jeunes qui présentent en moyenne les dispositions les plus négatives à l'égard de leur sécurité. Cependant, une analyse détaillée de leurs réponses montre que ces élèves ne craignent pas particulièrement les élèves les plus âgés de l'école. Ainsi, à la maternelle (score moyen inversé : 2,62), c'est près de la moitié (45,4 %) des répondants qui rapportent une perception généralement négative du climat de sécurité. Aux 1^{er} et 2^e cycles du primaire (score moyen : 2,60), c'est également près de la moitié (44,3 %). Mais pour la cohorte du 3^e cycle (score moyen inversé : 3,20), cette proportion tombe à moins du quart (16,6 %). Ensuite, au 1^{er} cycle du secondaire (score moyen inversé : 3,06), c'est moins de la moitié (43,3 %) des répondants qui jugent en moyenne très positivement le climat de sécurité de leur école. En 3^e et 4^e secondaire (score moyen inversé : 3,13 %), il s'agit également de moins de la moitié (45,2 %) des répondants. Pour les finissants (score moyen inversé : 3,29), la proportion de répondants jugeant très positivement le climat de sécurité atteint plus de la moitié (56,5 %) des répondants.

Au secteur adultes, le climat de sécurité est perçu en moyenne très positivement (score moyen inversé FGA : 3,57; FP : 3,64), ce qui correspond à une perception très positive de la part d'une majorité de répondants de la FGA (83,8 %) et de la FP (87,5 %).

À l'éducation préscolaire et au début du primaire, on remarque également que les distributions des scores moyens par classe de la perception du climat de sécurité s'étendent considérablement, ce qui peut être mis en parallèle avec les distributions étendues de la prévalence d'expériences d'agression. À cet effet, ce sont plus des deux tiers (67,6 %) des élèves de maternelle et plus de la moitié (54 %) des répondants des 1^{er} et 2^e cycles du primaire qui rapportent une expérience d'agression par les pairs. À partir du 3^e cycle du primaire, la distribution de la prévalence des différentes formes d'agression tend à se réduire, mais elle continue de varier d'un milieu scolaire à un autre. Pour les cohortes plus âgées du secteur jeunes, c'est alors près du quart des répondants (3^e cycle primaire : 26 %; 1^{er} cycle secondaire : 22 %; 3^e cycle secondaire : 22 %) qui rapportent au moins une expérience d'agression par les pairs.

À la maternelle, on constate que près de la moitié des répondants rapportent le vol d'effets personnels



(42,2 %), l'agression physique (43,1 %) et l'agression morale (41,3 %). Aux 1^{er} et 2^e cycles du primaire, c'est près du tiers des élèves qui rapportent le vol d'effets personnels (33,4 %), l'agression physique (32,8 %) et l'agression morale (27,4 %). Les proportions d'élèves rapportant des expériences d'agression diminuent largement à partir du 3^e cycle du primaire, où c'est une minorité des élèves qui rapportent le vol d'effets personnels (12,4 %), l'agression physique (15,3 %), l'agression morale (15,9 %) et l'agression sur Internet (4,1 %). Au secondaire, ce sont également des minorités d'élèves qui rapportent le vol d'effets personnels (1^{er} cycle : 14 % ; 2^e cycle : 16,3 %), l'agression physique (1^{er} cycle : 6,7 % ; 2^e cycle : 4,3 %), l'agression morale (1^{er} cycle : 7,5 % ; 2^e cycle : 5,2 %) et l'agression sur Internet (1^{er} cycle : 2,4 % ; 2^e cycle : 2,1 %).

Au secteur adultes, ce sont 10 % des répondants de la FGA et 7 % des répondants de la FP qui rapportent au moins une expérience d'agression par les pairs, dont le vol d'effets personnels (FGA : 6,1 % ; FP : 3,8 %), l'agression physique (FGA : 3,6 % ; FP : 1,9 %), l'agression morale (FGA : 4 % ; FP : 2,5 %) et l'agression sur Internet (FGA : 4,1 % ; FP : 2,2 %).

Le genre (*garçon* ou *fille*) des élèves ne permet pas d'identifier des écarts importants dans l'expérience de différentes formes d'agression. Cependant, c'est à la fin du primaire (filles : 30,3 % ; garçons : 20 %) et au début du secondaire (filles : 27,1 % ; garçons 17,5 %) que l'on observe les écarts les plus importants entre les proportions de garçons et de filles rapportant l'expérience d'au moins une forme d'agression. De plus, on constate que les élèves du secondaire et du secteur adultes ne s'identifiant à aucun des choix proposés (42 répondants) apparaissent surreprésentés parmi les répondants rapportant l'expérience d'agression physique et ceux rapportant l'expérience d'agression sur Internet par des élèves de l'école.

Finalement, on remarque une perception moyenne du climat de sécurité modérément moins positive chez les élèves inscrits au programme ordinaire au 3^e cycle du primaire comparativement à leurs pairs inscrits à un programme particulier (moyenne programmes ordinaire : 3,12; moyenne programmes particuliers : 3,41; $d = 0,71$). De plus, on constate que les élèves de la FGA ayant révélé un trouble d'apprentissage diagnostiqué rapportent une perception moyenne modérément moins positive du climat de sécurité comparativement à leurs pairs sans difficulté d'apprentissage (moyenne avec TA : 3,48; moyenne sans TA : 3,67; $d = 0,55$).

Climat d'appartenance

Les analyses conduites permettent de constater que le climat de justice est perçu en moyenne de très positivement à plutôt négativement dans les écoles et centres de formation du CSS. Ce climat est mesuré au moyen de questions portant sur l'appréciation et l'identification au milieu scolaire telles que « J'aime mon école » et « Je suis content.e d'être de retour [dans ma classe/à l'école] après un long congé ».

Tout au long du parcours au secteur jeunes, on observe une tendance à la baisse des scores moyens associés au climat d'appartenance (suivi d'une légère hausse à la toute fin du secondaire). À la maternelle, la grande majorité (92,6 %) des répondants disent aimer leur école, un aspect important du climat d'appartenance. Au primaire, on rencontre des dispositions plutôt positives, avec des scores moyens de 3,24 aux 1^{er} et 2^e cycles (44,8 % très positifs) et de 3,16 au 3^e cycle (58,5 % très positifs). Au secondaire, les répondants du 1^{er} cycle présentent un score moyen de 2,90, ce qui représente une disposition plutôt positive (39,1 % très positifs), les répondants de 3^e et 4^e secondaire présentent un score moyen de 2,47, ce qui passe sous la barre d'une perception plutôt négative (15,7 % très positifs) et, finalement, les répondants de 5^e secondaire présentent un score moyen de 2,72, ce qui représente une perception plutôt positive (26,6 % très positifs). La distribution des scores par classe ou par école montre toutefois que la perception du climat d'appartenance varie d'un milieu scolaire à un autre.

Au secteur adultes, plus de la moitié (54,8 %) des répondants de la FGA (score moyen : 3,30) et plus des deux tiers (70,2 %) des répondants de la FP (score moyen : 3,45) rapportent une évaluation très positive du climat d'appartenance. La distribution des scores par école montre aussi que la perception du climat d'appartenance varie d'un milieu scolaire à un autre, mais moins qu'au secteur jeunes.

La perception du climat d'appartenance se développe en partie en fonction de la perception d'autres dimensions de l'environnement scolaire (Janosz, 1998). Ainsi, on observe des liens modérés à forts avec la perception du climat relationnel (de $r = 0,41$ à $r = 0,56$) tant au secteur jeunes qu'au secteur adultes. De plus, on constate des liens forts avec le climat pédagogique (de $r = 0,55$ à $r = 0,66$), dont le lien le plus fort au début du primaire. Des liens modérés (de $r = 0,42$ à $r = 0,50$) sont également présents avec la perception du climat de justice chez les cohortes du primaire et du début du secondaire ainsi qu'un lien fort ($r = 0,54$) à la FP.

Finalement, chez les élèves du 2^e cycle du secondaire, qui présentent les scores moyens les plus faibles, le fait d'étudier dans un programme particulier (concentration sports, arts, etc.) est associé à des écarts dans le sentiment d'appartenance à l'école. En effet, on constate un écart modéré chevauchant la délimitation d'une perception plutôt négative ou plutôt positive (moyenne programme ordinaire : 2,39 ; moyenne programmes particuliers : 2,57 ; $p < 0,001$, $d = 0,72$) en faveur des répondants inscrits à des programmes particuliers, au sein desquels 20,2 % se montrent très attachés à leur école, comparativement à 11,8 % chez les répondants du programme ordinaire. On remarque aussi une perception moyenne du climat d'appartenance modérément moins positive chez les élèves du 1^{er} cycle du secondaire qui travaillent durant l'année scolaire comparativement à leurs pairs ne travaillant pas (1^{er} cycle : moyenne travaillent pas : 2,96 ; moyenne travaillent : 2,73 ; $d = 0,71$). À la fin du secondaire, le fait de travailler 15 heures ou plus par semaine est associé à une perception moyenne modérément moins positive du climat d'appartenance comparativement à leurs pairs travaillant 14 heures ou moins ou ne travaillant pas (moyenne 14h - : 2,54 ; moyenne 15h + : 2,39 ; $d = 0,72$). Au secteur adultes, c'est le fait de travailler durant la formation qui est associé à une perception moyenne modérément moins positive du climat d'appartenance comparativement à leurs pairs travaillant durant l'année scolaire (FGA : moyenne travaillent pas : 3,37 ; moyenne travaillent : 3,16 ; $d = 0,63$. FP : travaillent pas : 3,52 ; moyenne travaillent : 3,33 ; $d = 0,55$). De plus, les élèves du secteur jeunes ayant révélé l'expérience d'au moins une forme d'agression rapportent une perception moyenne du climat d'appartenance modérément moins positive que leurs pairs (de $d = 62$ à $d = 74$).



2. Présentation des résultats issus de l'enquête sur l'engagement scolaire

Cette section aborde l'engagement dans les activités scolaires par le biais de l'appréciation et du sentiment de compétence dans les matières scolaires pour les répondants du primaire et du secondaire. De plus, les sphères comportementale, cognitive et affective de l'engagement autorapporté sont analysées en relation avec le français et les mathématiques chez les élèves du 3^e cycle du primaire et ceux du secondaire et en relation avec la formation poursuivie chez les élèves du secteur adultes. **L'interprétation des scores moyens peut être menée comme suit : 1,00 à 1,74 évaluation très négative, 1,75 à 2,49 évaluation plutôt négative, 2,50 à 3,24 évaluation plutôt positive et 3,25 à 4,00 évaluation très positive. Seuls les écarts notables entre les perceptions de différents groupes d'élèves sont rapportés, soit des tailles d'effet (ampleur de l'écart) pouvant être interprétées comme suit : $d = 0,5$ à $d = 0,8$ taille d'effet modérée, $d > 0,8$ grande taille d'effet.**

2.1. Élèves de l'éducation préscolaire

Ce sont 27 élèves de la maternelle qui ont pris part à cette partie de l'enquête après que leur ait été offert le choix de continuer l'entrevue, soit 23 % des répondants recrutés. Pour ces répondants, un score moyen d'appréciation et de sentiment de compétence a été calculé à titre informatif pour les activités de français, mathématiques, arts (art plastique, musique, danse) et éducation physique. On remarque que ces élèves ont une perception moyenne très positive (score moyen : 3,31) de leur compétence dans les matières scolaires ainsi qu'une appréciation plutôt positive (score moyen : 3,17) des activités qui y sont associées.

2.2. Élèves du primaire

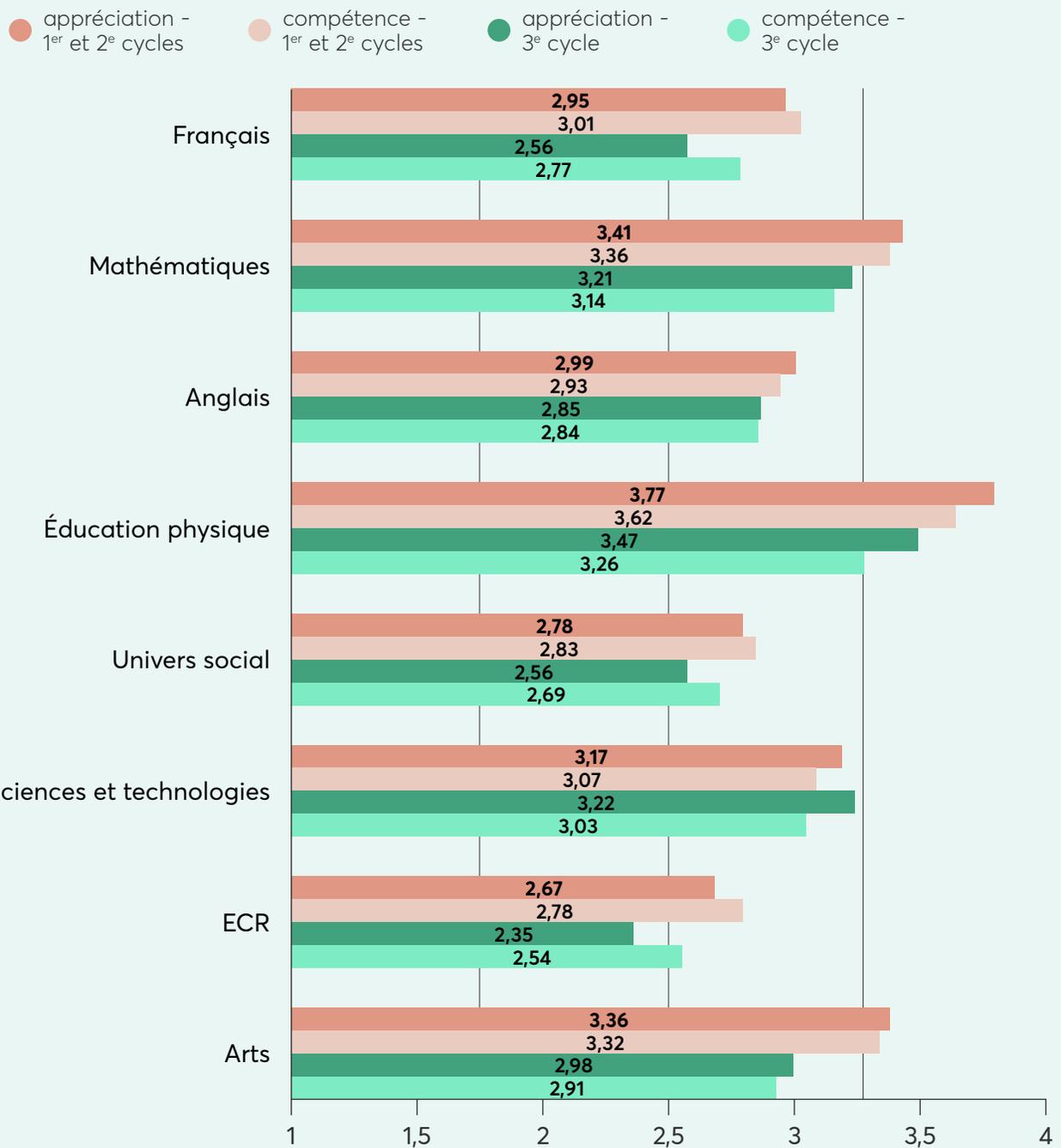
Ce sont 911 élèves du primaire (89 % des répondants recrutés) qui ont pris part à cette partie de l'enquête, soit 459 élèves des 1^{er} et 2^e cycles et 452 élèves du 3^e cycle. Pour ces répondants, des scores moyens d'appréciation globale des matières et de sentiment global de compétence ont été calculés ainsi que des scores moyens pour chaque matière à l'étude. Il est à noter que cette partie de l'enquête était facultative pour

les petits (en raison de la longueur de l'enquête) et que l'option « sans objet » était disponible pour chaque matière. La Figure 17 présente les scores moyens pour l'appréciation et le sentiment de compétence associés à huit matières chez les élèves du primaire. Dans l'ensemble, les élèves du primaire évaluent plutôt positivement leur sentiment global de compétence (1^{er} et 2^e cycles : 3,14; 3^e cycle : 2,90) ainsi que leur appréciation globale de ces matières scolaires (1^{er} et 2^e cycles : 3,17; 3^e cycle : 2,89).

Pour les élèves des 1^{er} et 2^e cycles, on remarque une appréciation généralement positive de l'ensemble des matières, parmi lesquelles l'éducation physique et à la santé, les mathématiques et les arts (plastiques, dramatique, danse et/ou musique) sont particulièrement appréciés. Parallèlement, les scores moyens de sentiment de compétence s'avèrent plutôt positifs et, dans le cas des matières mentionnées précédemment, très positifs.

Pour les élèves du 3^e cycle du primaire, l'appréciation des matières à l'étude demeure généralement positive, à l'exception de l'éthique et culture religieuse (ECR) qui est évaluée plutôt négativement et de l'éducation physique et à la santé qui est évaluée très positivement. Quant aux scores moyens de sentiment de compétence, ceux-ci s'avèrent plutôt positifs pour toutes les matières à l'exception de l'éducation physique, qui est évaluée très positivement.

FIGURE 17. Perceptions moyennes de l'appréciation des matières scolaires et du sentiment de compétence dans ces matières pour les élèves du primaire (n=911)



En somme, deux tendances distinctes se dessinent. En premier lieu, on constate que l'engagement scolaire rapporté par les élèves du 3^e cycle, mesuré via l'appréciation des matières à l'étude et du sentiment de compétence à leur effet, tend à être inférieur à celui rapporté par les élèves des 1^{er} et 2^e cycles, non seulement en moyenne, mais également pour chaque matière à l'étude à l'exception de l'appréciation des sciences et technologies. En second lieu, quel que soit le cycle d'enseignement des répondants, on remarque que pour

les mathématiques, l'anglais, les sciences et technologies et les arts, le score moyen d'appréciation tend à surpasser celui du sentiment de compétence. Pour le français, l'univers social et l'ECR, l'inverse s'observe, c'est-à-dire que le score moyen d'appréciation est inférieur à celui du sentiment de compétence.

L'engagement des élèves du 3^e cycle dans le cadre des activités de français et de mathématiques a été étudié plus en détails, pour les sphères comportementale, cognitive et affective. Lorsque ces trois sphères sont considérées conjointement, les répondants évaluent en moyenne plutôt positivement leur engagement en mathématiques (score moyen : 3,11) et en français (score moyen : 2,93).

La perception autorapportée de l'engagement comportemental repose sur deux séries (une pour le français et l'autre pour les mathématiques) de cinq énoncés, tels que « Je lève la main pour répondre aux questions de mon enseignant.e » et « J'écoute attentivement les explications de mon enseignant.e ». En moyenne, les élèves rapportent s'engager très positivement en mathématiques (3,26) comme en français (3,25) sur le plan comportemental.

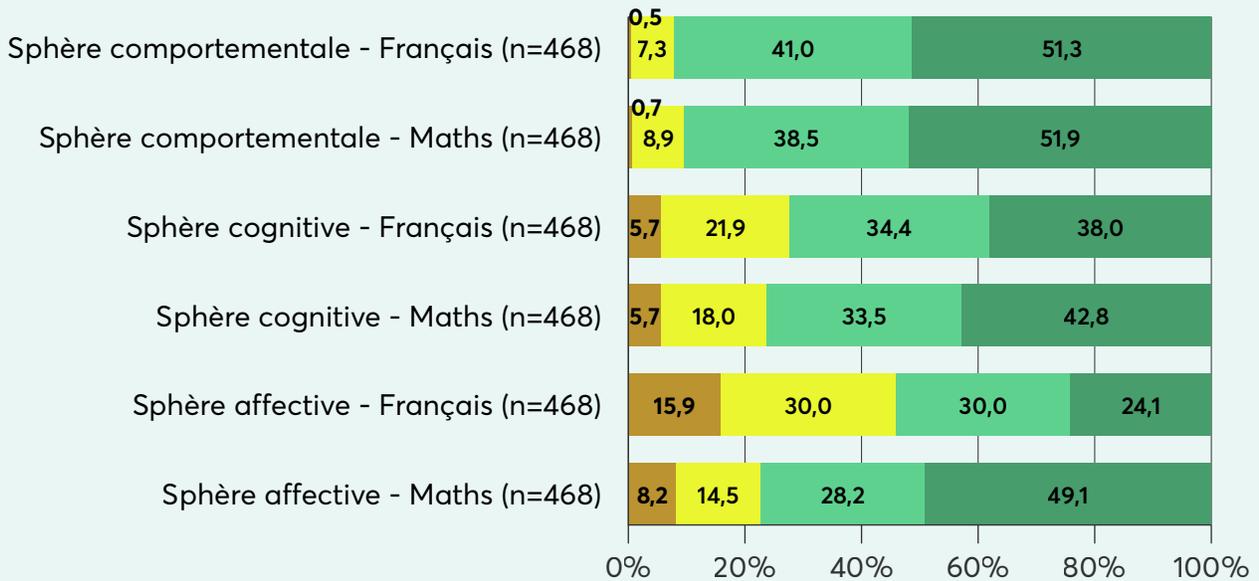
La perception autorapportée de l'engagement cognitif repose sur deux séries (une pour le français et l'autre pour les mathématiques) de trois énoncés, tels que « Je vérifie mes travaux pour m'assurer qu'il n'y a pas d'erreurs » et « Lorsque je rencontre des difficultés, j'utilise des stratégies pour les surmonter ». Les élèves rapportent s'engager plutôt positivement en mathématiques (2,99) comme en français (2,95) sur le plan cognitif.

Finalement, la perception autorapportée de l'engagement affectif repose sur deux séries (une pour le français et l'autre pour les mathématiques) de trois énoncés, tels que « J'aime [cette matière] » et « Ce que nous apprenons [dans cette matière] est intéressant ». Les élèves du 3^e cycle rapportent s'engager plutôt positivement en mathématiques (3,07) et, dans une moindre mesure, en français (2,59) sur le plan affectif.

La Figure 18 présente les proportions d'élèves du 3^e cycle en fonction de leur engagement dans les sphères comportementale, cognitive et affective en français et en mathématiques. En ce qui a trait à l'engagement comportemental, on remarque que plus de la moitié des élèves évaluent très positivement leur engagement en mathématiques (51,3 %) et en français (51,9 %) et que de petites minorités rapportent un engagement généralement négatif dans ces matières (mathématiques : 9,6 %; français : 7,8 %). En ce qui a trait à l'engagement cognitif, c'est moins de la moitié des répondants qui évaluent très positivement leur engagement en mathématiques (42,8 %) et en français (38 %) et près du quart des élèves qui rapportent un engagement généralement négatif dans ces matières (mathématiques : 23,7 %; français : 27,6 %). Finalement, en ce qui a trait à l'engagement affectif, on remarque que près de la moitié (49,1 %) des répondants rapportent s'investir très positivement en mathématiques et près du quart (24,1 %) en français, alors que près du quart (22,7 %) des répondants du 3^e cycle rapportent un engagement généralement négatif en mathématiques et près de la moitié (45,9 %) en français.

FIGURE 18. Proportions d'élèves selon leur perception d'engagement aux différentes sphères en français et en mathématiques chez les répondants du 3^e cycle du primaire (n=452)

● Très négative (1,00 à 1,74) ● Plutôt négative (1,75 à 2,49) ● Plutôt positive (2,50 à 3,24) ● Très positive (3,25 à 4,00)



Les élèves du 3^e cycle du primaire inscrits à un programme particulier (n=121), soit principalement le bain linguistique, rapportent en moyenne s'engager davantage dans les activités scolaires que ceux inscrits au programme ordinaire (n=316), comme on peut le constater au Tableau 11. Plus spécifiquement, des écarts modérés en faveur des élèves inscrits à un programme particulier sont observés pour le sentiment global de compétence dans les matières scolaires ($p < 0,001$ $d = 0,54$), pour l'appréciation globale de ces matières ($p < 0,001$ $d = 0,51$), pour l'engagement en français ($p < 0,001$ $d = 0,55$) et pour l'engagement en mathématiques ($p = 0,03$ $d = 0,52$). L'ampleur de ces écarts peut être illustrée par le fait que ce sont moins de la moitié (41,5 %) des élèves inscrits à un programme particulier qui rapportent un sentiment global très positif de compétence dans les matières scolaires comparativement à moins du quart (23,5 %) de leurs pairs inscrits au programme ordinaire.

TABLEAU 11. Perceptions moyennes des différentes mesures d'engagement chez les élèves du programme ordinaire et les élèves de programmes particuliers au 3^e cycle du primaire (n=437)

	Élèves du programme ordinaire (n=316)	Élèves d'un programme particulier (n=121)
Sentiment global de compétence	2,83	3,07
Appréciation globale des matières	2,85	3,02
Engagement global - maths	3,08	3,19
Engagement global - français	2,88	3,07

Finalement, on constate que les répondants ayant dévoilé l'expérience d'au moins une forme d'agression par les pairs, soit plus de la moitié (54 %) des élèves des 1^{er} et 2^e cycles et près du quart (26 %) des élèves du 3^e cycle, ont tendance à rapporter en moyenne un engagement moindre dans les activités scolaires, comme présenté au Tableau 12. Un écart modéré a été identifié chez les élèves du 3^e cycle pour l'engagement en mathématiques ($p < 0,001$ $d = 0,53$). Ainsi, c'est la moitié (50,9 %) des élèves n'ayant rapporté aucune agression qui considèrent s'engager très positivement en mathématiques comparativement à près du tiers (32,1 %) des élèves ayant rapporté au moins une forme d'agression par les pairs.

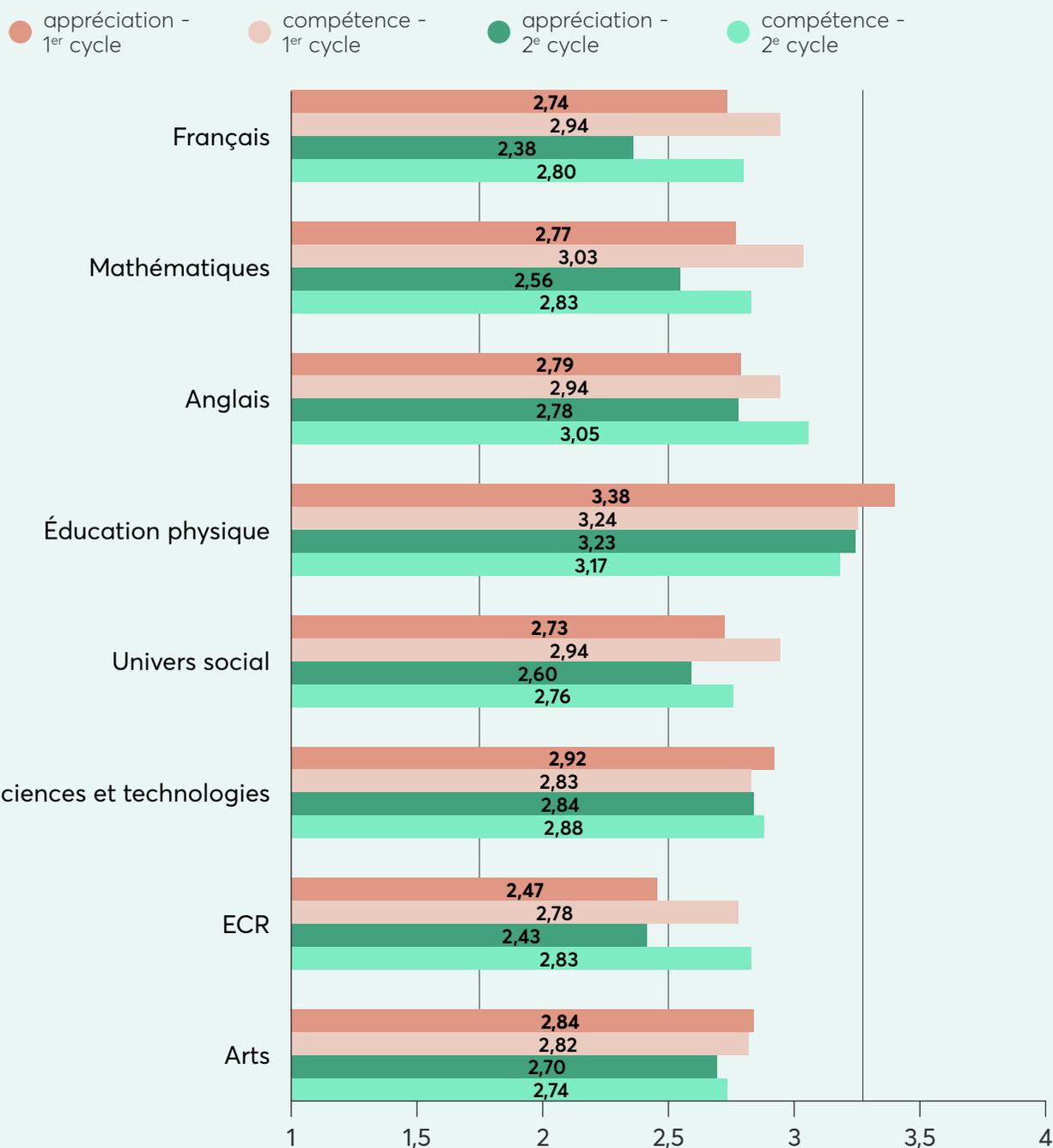
TABLEAU 12. Perceptions moyennes des sphères d'engagement selon l'expérience des formes d'agression à l'étude chez les élèves du primaire (n=1001)

	Élèves des 1 ^{er} et 2 ^e cycles		Élèves du 3 ^e cycle	
	aucun (n=258)	1 + (n=299)	aucun (n=333)	1 + (n=111)
Sentiment global de compétence	3,17	3,12	2,92	2,82
Appréciation globale des matières	3,21	3,14	2,91	2,86
Engagement global - maths	-	-	3,15	2,97
Engagement global- français	-	-	2,95	2,87

2.3. Élèves du secondaire

Les répondants du secondaire (n=1569) ont également pris part à cette partie de l'enquête, soit 479 élèves du 1^{er} cycle et 1090 élèves du 2^e cycle. Pour ces répondants, des scores moyens d'appréciation globale des matières à l'étude et de sentiment global de compétence à leur égard ont été calculés, ainsi que des scores moyens pour chaque matière, tels que présentés à la Figure 19. Il est à noter que l'option « sans objet » était disponible pour ces questions. Dans l'ensemble, les élèves du secondaire évaluent plutôt positivement leur sentiment global de compétence (1^{er} cycle : 2,94; 2^e cycle : 2,88) ainsi que leur appréciation globale des matières scolaires à l'étude (1^{er} cycle : 2,82; 2^e cycle : 2,70).

FIGURE 19. Perceptions moyennes de l'appréciation des matières scolaires et du sentiment de compétence dans ces matières pour les élèves du secondaire (n=1569)



Pour les élèves du 1^{er} cycle, on remarque une appréciation plutôt positive de l'ensemble des matières, à l'exception de l'éthique et culture religieuse (ECR), qui est évaluée plutôt négativement, et de l'éducation physique et à la santé, qui est évaluée très positivement. Parallèlement, les scores moyens du sentiment de compétence s'avèrent plutôt positifs. Pour les élèves du 2^e cycle, une appréciation plutôt positive de la majorité des matières est également observée, à l'exception de l'ECR et du français qui reçoivent une évaluation

moyenne plutôt négative. Quant aux scores moyens du sentiment de compétence, ceux-ci s'avèrent plutôt positifs pour l'ensemble des matières.

Finalement, deux tendances distinctes se dessinent. En premier lieu, quel que soit le cycle d'enseignement des répondants, on constate que les scores moyens du sentiment de compétence pour les matières étudiées ont tendance à être supérieurs aux scores d'appréciation, à l'exception de ceux associés à l'éducation physique et à la santé et, pour les élèves du 1^{er} cycle, à ceux associés aux sciences et technologies et aux arts (plastiques, dramatique, danse, musique). Ce sont les élèves de 5^e secondaire qui présentent globalement l'écart le plus important entre le score moyen du sentiment global de compétence pour les matières à l'étude (2,95) et le score moyen d'appréciation globale des mêmes matières (2,65). En second lieu, les scores moyens d'appréciation tendent à être inférieurs au 2^e cycle comparativement à ceux rapportés au 1^{er} cycle. Cette tendance se retrouve également en ce qui a trait au sentiment de compétence, à l'exception de l'anglais, des sciences et technologies et de l'ECR. Ce sont encore les élèves de 5^e secondaire qui présentent le score moyen d'appréciation globale des matières scolaires (2,65) le moins positif.

L'engagement des élèves du secondaire dans le cadre des activités de français et de mathématiques a été étudié plus en détails, soit pour les sphères comportementale, cognitive et affective. Lorsque ces trois sphères sont considérées conjointement, les répondants évaluent en moyenne plutôt positivement leur engagement en mathématiques (1^{er} cycle : 2,86; 2^e cycle : 2,90) et en français (1^{er} cycle : 2,70; 2^e cycle : 2,62). Ce sont les élèves de 5^e secondaire qui présentent l'écart le plus important entre l'engagement moyen en mathématiques (2,82) et en français (2,62).

La perception autorapportée de l'engagement comportemental repose sur deux séries (une pour le français et l'autre pour les mathématiques) de cinq énoncés, tels que « Je lève la main pour répondre aux questions de mon enseignant.e » et « J'écoute attentivement les explications de mon enseignant.e ». En moyenne, les répondants du secondaire rapportent s'engager plutôt positivement en mathématiques (1^{er} cycle : 3,03; 2^e cycle : 2,83) et en français (1^{er} cycle : 3,10; 2^e cycle : 2,80).

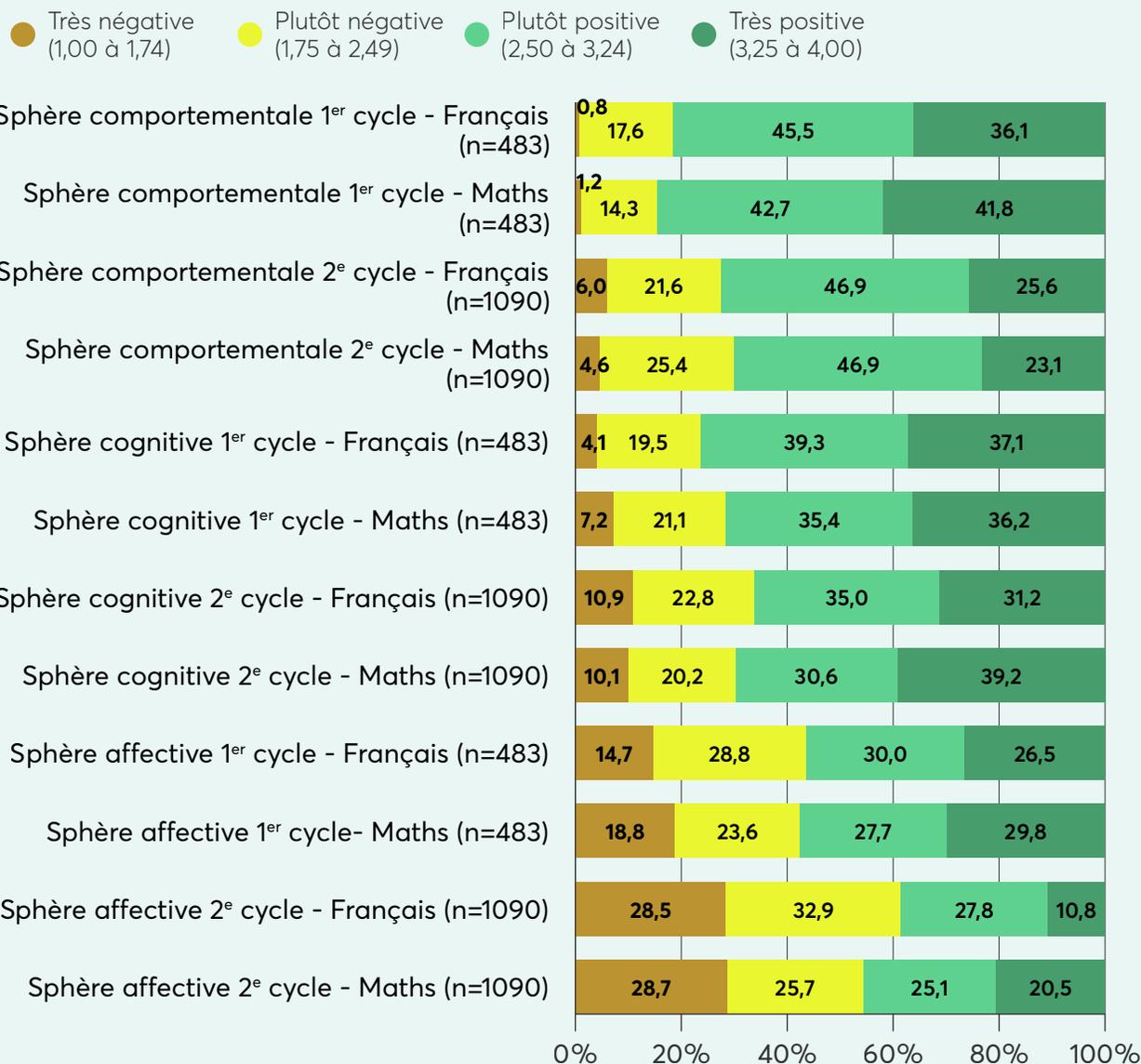
La perception autorapportée de l'engagement cognitif repose sur deux séries (une pour le français et l'autre pour les mathématiques) de trois énoncés, tels que « Je vérifie mes travaux pour m'assurer qu'il n'y a pas d'erreurs » et « Lorsque je rencontre des difficultés, j'utilise des stratégies pour les surmonter ». À cet effet, les élèves du secondaire rapportent s'engager en moyenne plutôt positivement en mathématiques (1^{er} cycle : 2,90; 2^e cycle : 2,89) comme en français (1^{er} cycle : 2,89; 2^e cycle : 2,80).

Finalement, la perception autorapportée de l'engagement affectif repose sur deux séries (une pour le français et l'autre pour les mathématiques) de trois énoncés, tels que « j'aime [cette matière] » et « ce que nous apprenons [dans cette matière] est intéressant ». Les répondants du 1^{er} cycle rapportent s'engager, en moyenne, plutôt positivement en mathématiques (2,65) et en français (2,64) alors que les répondants du 2^e cycle rapportent s'engager, en moyenne, plutôt négativement dans ces deux matières (maths : 2,37; français : 2,26).

La Figure 20 présente les proportions d'élèves du secondaire en fonction de leur engagement comportemental, cognitif et affectif en français et en mathématiques. On remarque qu'au 1^{er} cycle, c'est plus du tiers des élèves qui rapportent un engagement comportemental (mathématiques : 36,1 %; français : 41,8 %) et un engagement cognitif (mathématiques : 36,2 %; français : 37,1 %) tous deux très positifs. Plus du quart de ces élèves (mathématiques : 29,8 %; français : 26,5 %) rapportent également un engagement affectif très positif. Au 2^e cycle, c'est près du quart des répondants (mathématiques : 25,6 %; français : 23 %) qui rapportent un engagement comportemental très positif et près du tiers (mathématiques : 39,9 %; français : 31,2 %) d'entre

eux qui rapportent un engagement cognitif très positif. Finalement, c'est une majorité d'élèves du 2^e cycle qui évaluent négativement leur engagement affectif (mathématiques : 61,4 % ; français : 54,6 %).

FIGURE 20. Proportions d'élèves selon leur perception d'engagement aux différentes sphères en français et en mathématiques chez les répondants du secondaire (n=1569)



Les élèves inscrits à un programme particulier, soit 61,7 % (n=295) des répondants du 1^{er} cycle et 64 % (n=694) des répondants du 2^e cycle, et les élèves inscrits au programme ordinaire présentent certains écarts dans leur engagement autorapporté, comme on peut le constater au Tableau 13. Au 1^{er} cycle, les répondants inscrits à un programme particulier rapportent un sentiment global de compétence modérément plus positif que leurs pairs inscrits au programme ordinaire ($p = 0,008$ $d = 0,60$). Ainsi, c'est plus du tiers (35 %) des élèves de programmes particuliers qui rapportent un sentiment de compétence très positif dans les matières scolaires comparativement au quart (24,9 %) des élèves du programme ordinaire.

Au 2^e cycle, on observe également certains écarts notables, soit un sentiment global de compétence dans les matières scolaires ($p < 0,001$ $d = 0,53$) ainsi qu'un engagement global en mathématiques ($p < 0,001$ $d = 0,65$) modérément plus positifs de la part des élèves inscrits dans des programmes particuliers comparativement à leurs pairs du programme ordinaire. En ce qui a trait au sentiment global de compétence, c'est près du tiers (30,4 %) des répondants de programmes particuliers qui présentent une évaluation très positive comparativement à moins du quart (20,6 %) des répondants du programme ordinaire. En ce qui a trait à l'engagement global en mathématiques, ce sont les deux tiers (66,4 %) des répondants de programmes particuliers qui présentent une évaluation généralement positive comparativement à plus de la moitié (56,6 %) des répondants du programme ordinaire.

TABLEAU 13. Perceptions moyennes des différentes mesures d'engagement chez les élèves du programme ordinaire et les élèves des programmes particuliers au secondaire (n=1561)

	Élèves des 1 ^{er} et 2 ^e cycles		Élèves du 3 ^e cycle	
	Programme ordinaire (n=183)	Programmes particuliers (n=295)	Programme ordinaire (n=389)	Programmes particuliers (n=694)
Sentiment global de compétence	2,86	2,99	2,79	2,92
Appréciation globale des matières	2,80	2,84	2,68	2,71
Engagement global - maths	2,85	2,87	2,58	2,75
Engagement global- français	2,89	2,91	2,61	2,63

Le fait de travailler durant l'année scolaire et le nombre d'heures travaillées peuvent être reliés à l'engagement scolaire chez les adolescents. Au 1^{er} cycle, c'est moins du tiers (28,6 %) des répondants qui indiquent travailler durant l'année scolaire, alors qu'au 2^e cycle, ce sont près des deux tiers (62,4 %). Chez ces derniers, moins de la moitié (38 %) travaille 14 h ou moins et près du quart (24,4 %) travaille 15 h ou plus par semaine. Le Tableau 14 de la page suivante présente l'engagement aux sphères comportementale, cognitive et affective des élèves du secondaire en français et en mathématiques en fonction du nombre d'heures travaillées.

Au 1^{er} cycle, on remarque que les élèves qui travaillent ont généralement tendance à rapporter s'engager moins positivement en français et en mathématiques que les élèves qui ne travaillent pas durant l'année scolaire. C'est toutefois uniquement pour l'engagement comportemental que des écarts notables sont observés, tant en français ($p = 0,006$ $d = 0,55$) qu'en mathématiques ($p < 0,001$ $d = 0,53$). En effet, c'est une grande majorité des répondants ne travaillant pas qui rapportent un engagement comportemental généralement positif en français (87,2 %) ainsi qu'en mathématiques (83,8 %) comparativement à près des trois quarts (français : 77,5 %; maths 76,1 %) des répondants qui travaillent durant l'année scolaire.

Au 2^e cycle, on remarque que les élèves qui travaillent 15 heures par semaine ou plus ont également tendance à rapporter un engagement moindre que leurs pairs qui ne travaillent pas, ou qui travaillent moins de 14 heures par semaine, dont des écarts modérés pour le sentiment global de compétence dans les matières à l'étude ($p < 0,001$ $d = 0,53$), l'appréciation de ces mêmes matières scolaires ($p = 0,008$ $d = 0,52$) et l'engagement en mathématiques ($p < 0,001$ $d = 0,65$). L'ampleur de ces écarts peut être illustrée par le fait que c'est plus du tiers (35 %) des élèves travaillant moins de 14 heures par semaine ou ne travaillant pas durant l'année scolaire qui rapportent un engagement généralement négatif en mathématiques comparativement à moins de la moitié (43,6 %) des élèves travaillant 15 heures par semaine ou plus.

TABLEAU 14. Perceptions moyennes des différentes mesures d'engagement en fonction du nombre d'heures travaillées durant l'année scolaire chez les élèves du secondaire (n=1573)

	Élèves du 1 ^{er} cycle		Élèves du 2 ^e cycle		
	Aucune (n=345)	Au moins 1h par semaine (n=438)	Aucune (n=410)	14h ou moins (n=414)	15h ou plus (n=266)
Sentiment global de compétence	2,96	2,87	2,88	2,95	2,77
Appréciation globale des matières	2,84	2,77	2,68	2,72	2,62
Engagement global - maths	2,89	2,78	2,66	2,71	2,57
Engagement global- français	2,93	2,84	2,61	2,63	2,56
Sphère comportementale - maths	3,07	2,92	2,89	2,86	2,68
Sphère comportementale - français	3,15	2,99	2,83	2,80	2,75
Sphère cognitive - maths	2,92	2,85	2,95	2,92	2,78
Sphère cognitive - français	2,98	2,92	2,81	2,83	2,75
Sphère affective - maths	2,68	2,58	2,44	2,36	2,27
Sphère affective - français	2,65	2,61	2,30	2,27	2,19

Finalement, on constate que les répondants ayant dévoilé l'expérience d'au moins une forme d'agression par les pairs, soit près du quart (22 %) des répondants du secondaire, ont tendance à rapporter en moyenne un engagement moindre dans les activités scolaires, tel que présenté au Tableau 15. Des écarts modérés ont été identifiés pour le sentiment global de compétence dans les matières scolaires au 1^{er} cycle ($p = 0,01$ $d = 0,50$) et au 2^e cycle ($p < 0,001$ $d = 0,53$) ainsi que pour l'engagement en mathématiques au 2^e cycle ($p < 0,001$ $d = 0,65$). Ainsi, c'est plus du tiers (34,1 %) des élèves du 1^{er} cycle sans expérience d'agression qui évaluent très positivement leur sentiment global de compétence comparativement à moins du quart (20,4 %) des élèves ayant rapporté au moins une expérience d'agression. Chez les élèves du 2^e cycle, c'est plus du quart (28,4 %) des élèves sans expérience d'agression qui rapportent une évaluation très positive de leur sentiment global de compétence et moins du quart (19,1 %) d'entre eux qui rapportent une évaluation généralement négative comparativement aux élèves ayant révélé au moins une expérience d'agression. Moins du quart (21,6%) de ces derniers font une évaluation positive de leur sentiment global de compétence et plus du quart d'entre eux (26%) en font une évaluation généralement négative.

TABLEAU 15. Perceptions moyennes des différentes mesures d'engagement en fonction de l'expérience des formes d'agression à l'étude chez les élèves du secondaire (n=1569)

	Élèves du 1 ^{er} cycle		Élèves du 2 ^e cycle	
	Aucun (n=375)	1 + (n=105)	Aucun (n=333)	1 + (n=111)
Sentiment global de compétence	2,97	2,82	2,91	2,77
Appréciation globale des matières	2,83	2,81	2,72	2,66
Engagement global - maths	2,87	2,81	2,74	2,54
Engagement global- français	2,89	2,94	2,62	2,62

2.4. Élèves de la formation des adultes

Les élèves de la formation des adultes (n=564) ont également pris part à cette partie de l'enquête, soit 197 répondants à la formation générale des adultes (FGA) et 367 répondants à la formation professionnelle (FP). Ces répondants ont évalué différentes sphères d'engagement dans leurs activités de formation et rapportent s'engager plutôt positivement (FGA : 3,10) et très positivement (FP : 3,49) dans leur formation.

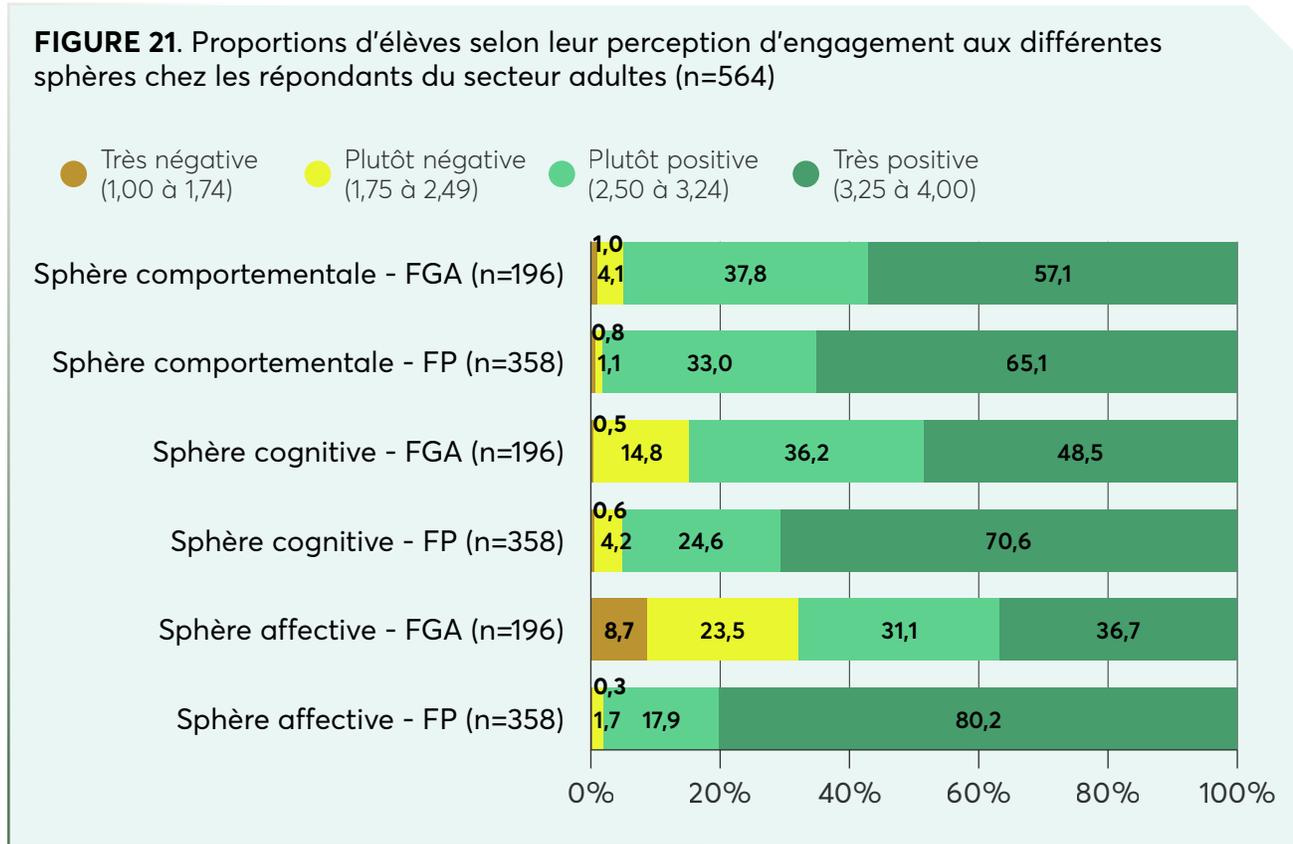
La perception autorapportée de l'engagement comportemental repose sur six énoncés tels que « Je pose des questions pour mieux comprendre pendant mes cours » et « J'arrive dans mes cours avec tout le matériel nécessaire ». Sur le plan comportemental, les élèves de la formation des adultes rapportent en moyenne s'engager très positivement (FGA : 3,29; FP : 3,40) dans leurs cours.

La perception autorapportée de l'engagement cognitif repose sur quatre énoncés, tels que « Je vérifie mes travaux pour m'assurer qu'il n'y a pas d'erreurs » et « Lorsque je rencontre des difficultés, j'utilise des stratégies pour les surmonter ». Sur le plan cognitif, les élèves de la FGA rapportent en moyenne s'engager plutôt positivement (3,11) et les élèves de la FP rapportent s'engager très positivement (3,42).

Finalement, la perception autorapportée de l'engagement affectif repose sur trois énoncés, tels que « J'aime cette formation » et « Ce que nous apprenons dans mes cours est intéressant ». Les élèves de la FGA rapportent en moyenne s'engager plutôt positivement (2,90) sur le plan affectif, et les élèves de la FP rapportent s'engager très positivement (3,64).

La Figure 21 présente les proportions d'élèves du secteur adultes en fonction de leur engagement aux sphères comportementale, cognitive et affective dans le cadre de leur formation. À la FGA, on remarque que plus de la moitié (57,1 %) des répondants présentent un engagement comportemental très positif, près de la moitié (48,5 %) des répondants présentent un engagement cognitif très positif et plus du tiers (36,7 %) d'entre eux rapportent un engagement affectif très positif. En FP, ce sont près des deux tiers (65,1 %) des répondants qui rapportent un engagement comportemental très positif, près des trois quarts (70,6 %) d'entre eux qui

rapportent un engagement cognitif très positif, et la grande majorité (80,2 %) des répondants qui rapportent un engagement affectif très positif.



L'engagement autorapporté dans les activités de cours peut être relié au nombre d'heures travaillées durant la formation. Près de la moitié (50,2 %) des élèves de la FGA et près des deux tiers (65,1 %) des élèves de la FP rapportent travailler. Le Tableau 16 présente les scores d'engagement de ces répondants en fonction du nombre d'heures travaillées. On remarque que les élèves qui travaillent ont tendance à rapporter un engagement moindre dans leurs études, sans toutefois que ces écarts ne soient proportionnels au nombre d'heures travaillées, puisque les élèves travaillant 14 h ou moins ont tendance à présenter les scores les plus faibles (à l'exception de l'engagement affectif chez les élèves de la FP).

On observe un écart modéré dans l'engagement global dans leur formation en faveur des répondants ne travaillant pas à la FGA ($p = 0,001$ $d = 0,54$) et, dans une moindre mesure, à la FP ($p = 0,001$ $d = 0,41$). Ainsi, c'est plus du tiers (35,7 %) des élèves de la FGA et plus des deux tiers (68,2 %) des élèves de la FP ayant un emploi durant leur formation qui rapportent un engagement global très positif comparativement à près de la moitié (45,8 %) des élèves de la FGA et à plus des trois quarts (78,7 %) des élèves de la FP ne travaillant pas. Une inspection détaillée des réponses des élèves du secteur adultes montre que c'est plus spécifiquement pour les sphères comportementale (FGA : $p < 0,001$ $d = 0,51$; FP : $p = 0,001$ $d = 0,46$) et cognitive (FGA : $p = 0,003$ $d = 0,63$; FP : $p < ,001$ $d = 0,55$) que des écarts modérés sont constatés.

TABLEAU 16. Perceptions moyennes des sphères d'engagement en fonction du nombre d'heures travaillées durant l'année scolaire chez les élèves du secteur adultes (n=564)

	Élèves de la FGA			Élèves de la FP		
	Aucune (n=98)	14h ou moins (n=35)	15h ou plus (n=64)	Aucune (n=128)	14h ou moins (n=102)	15h ou plus (n=137)
Engagement - formation	3,22	2,86	3,04	3,58	3,42	3,44
Sphère comportementale	3,42	3,11	3,18	3,50	3,31	3,37
Sphères cognitive	3,23	2,91	3,02	3,56	3,33	3,37
Sphère affective	3,10	2,55	2,93	3,70	3,63	3,58

Finalement, une proportion significative des élèves du secteur adultes a indiqué avoir reçu un diagnostic de trouble d'apprentissage, soit près de la moitié (50,3 %, n=99) des élèves de la formation générale des adultes et près du quart (25,7 %, n=94) des élèves de la formation professionnelle. Le Tableau 17 présente les scores d'engagement des élèves du secteur adultes en fonction de la prévalence d'un trouble d'apprentissage diagnostiqué.

On remarque que les répondants ayant rapporté avoir reçu un diagnostic de trouble d'apprentissage au courant de leur trajectoire scolaire ont tendance à rapporter un engagement moindre que leurs pairs sans diagnostic pour les différentes sphères d'engagement. Bien que cette tendance ne se traduise pas par des écarts notables dans l'engagement global des élèves dans leur formation, une inspection détaillée des réponses des élèves de la FGA révèle des écarts modérés aux sphères comportementale ($p = 0,03$ $d = 0,52$) et cognitive ($p = 0,04$ $d = 0,64$) en faveur des élèves ne présentant pas de diagnostic de trouble d'apprentissage. Une inspection détaillée des réponses des élèves de la FP révèle un écart modéré à la sphère cognitive ($p < 0,001$ $d = 0,55$).

TABLEAU 17. Perceptions moyennes des sphères d'engagement en fonction de la prévalence d'un trouble d'apprentissage diagnostiqué chez les élèves du secteur adultes (n=564)

	Élèves de la FGA		Élèves de la FP	
	Sans diagnostic (n=99)	Avec diagnostic (n=97)	Sans diagnostic (n=94)	Avec diagnostic (n=97)
Engagement - formation	3,16	3,03	3,55	3,31
Sphère comportementale	3,37	3,21	3,46	3,22
Sphères cognitive	3,20	3,01	3,49	3,23
Sphère affective	2,92	2,89	3,68	3,49

2.5. Perspectives d'ensemble

Afin d'observer dans quelle mesure l'engagement autorapporté des élèves du secteur jeunes (3^e cycle du primaire et secondaire) en français et en mathématiques ainsi que l'engagement autorapporté des élèves du secteur adultes dans leur formation diffèrent en fonction du milieu scolaire fréquenté, des scores moyens aux différentes sphères d'engagement ont été calculés pour les classes de plus de dix répondants au primaire et pour les écoles de plus de dix répondants au secondaire comme au secteur adultes. Ces scores sont représentés visuellement dans les figures suivantes. La Figure 22 présente la distribution des scores pour le 3^e cycle du primaire, la Figure 23 pour les élèves du secondaire (élèves du 1^{er} et 2^e cycles séparés), la Figure 24 présente la distribution des scores pour la FGA, et, finalement, la Figure 25 présente la distribution des scores pour la FP. Il est à noter que ces scores ne permettent pas de cibler des écoles puisque l'échantillonnage effectué se limite souvent à quelques classes spécifiques ou sont biaisés en faveur de différents cycles selon les établissements. Cependant, les distributions illustrées offrent un aperçu de l'étendue des écarts pouvant être observés entre les environnements sociopédagogiques ou socioéducatifs parfois appelée *effet classe* ou *effet école* (Vezeau et al., 2010).

Un regard d'ensemble du secteur jeunes permet de constater que les distributions par classe ou par école pour les sphères comportementale et cognitive dans les deux matières s'étendent entre 2,50 (plutôt positif) et 3,50 (très positif) au primaire et entre 2,50 (plutôt positif) et 3,25 (plutôt positif) au secondaire. En ce qui a trait à la sphère affective, bien que les scores moyens obtenus au primaire pour les mathématiques s'avèrent en moyenne supérieurs à ceux pour le français, l'étendue des distributions pour les deux matières s'avère plutôt similaire pour chaque ordre d'enseignement. Au secteur adultes, on remarque non seulement des différences importantes entre les scores moyens à la sphère affective, mais également une étendue plus importante de la distribution de ces scores à la FGA.

FIGURE 22. Distribution des perceptions moyennes par classe aux différentes sphères d'engagement pour les mathématiques et le français chez les élèves du 3^e cycle du primaire (n=452)

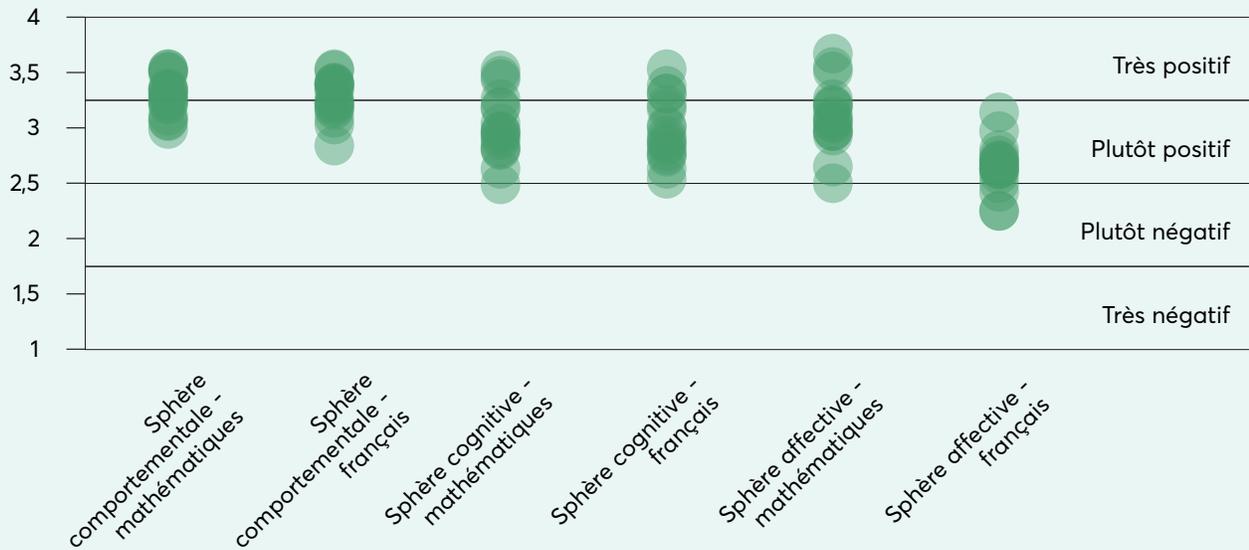


FIGURE 23. Distribution des perceptions moyennes par école aux différentes sphères d'engagement pour les mathématiques et le français chez les élèves du secondaire (élèves du 1^{er} et du 2^e cycle représentés séparément) (n=1569)

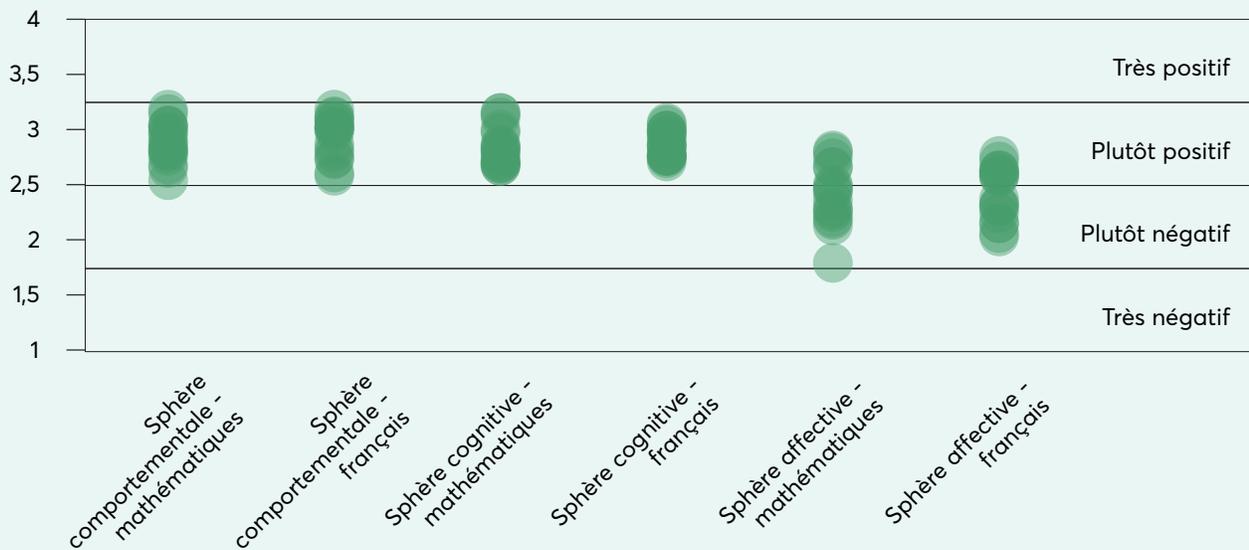
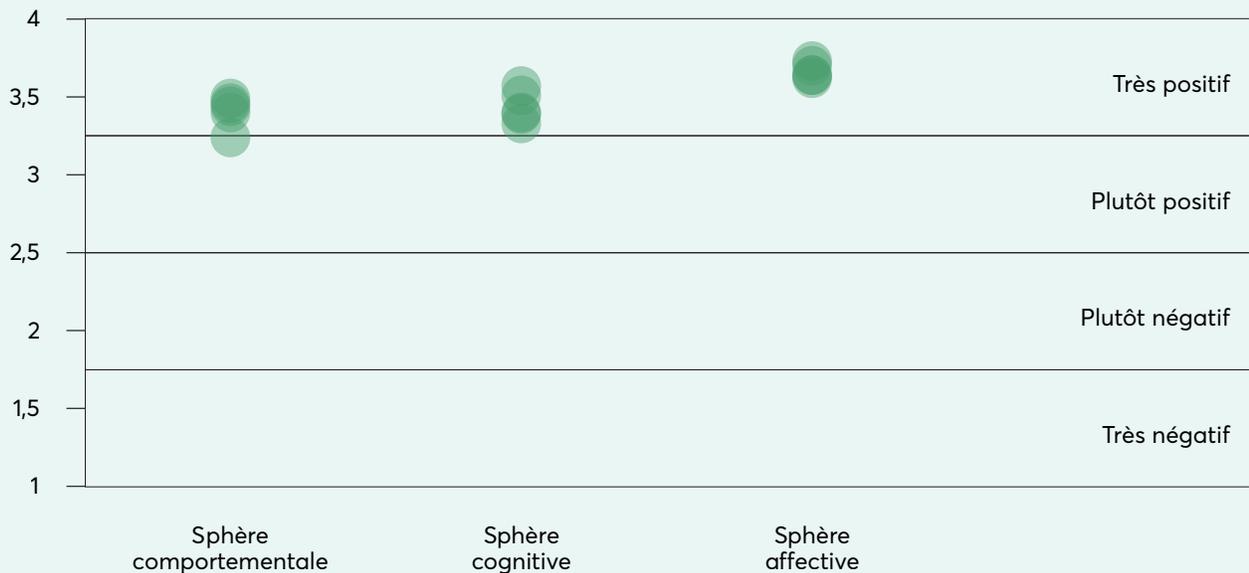


FIGURE 24. Distribution des perceptions moyennes par école aux différentes sphères d'engagement pour les élèves de la FGA (n=197)



FIGURE 25. Distribution des perceptions moyennes par école aux différentes sphères d'engagement pour les élèves de la FP (n=367)



Au-delà des écarts entre les milieux de scolarisation des élèves, il existe des liens entre les évaluations autorapportées aux différentes mesures d'engagement étudiées, tels que présentés au Tableau 18 pour le secteur jeunes et au Tableau 19 pour le secteur adultes. La présence de corrélations peut indiquer l'existence d'une influence mutuelle entre ces mesures d'engagement ou encore pointer vers l'influence partagée d'autres facteurs sur ces deux dimensions. Seules les relations notables seront mises en valeur dans ce rapport. L'interprétation du coefficient r peut être faite comme suit : $r = 0,40$ à $r = 0,49$ pour une relation modérée, $r = 0,50$ à $r = 0,69$ pour une relation forte, et $r = 0,70$ à $r = 1,00$ pour une relation très forte (Davis, 1971). Les relations discutées ci-dessous sont dites positives, c'est-à-dire qu'un score élevé à l'une des échelles tend à s'associer à un score élevé à une autre échelle, et vice-versa.

TABLEAU 18. Corrélations entre les perceptions moyennes des différentes mesures d'engagement chez les répondants du secteur jeunes (n=2480)

		Sentiment global de compétence	Appréciation globale des matières	Engagement global en mathématiques
Appréciation globale des matières	Prim. 1 ^{er} et 2 ^e cycles	0,73**		
	Prim. 3 ^e cycle	0,66**		
	Sec. 1 ^{er} cycle	0,60**		
	Sec. 2 ^e cycle	0,62**		
Engagement global en mathématiques	Prim. 1 ^{er} et 2 ^e cycles	-	-	
	Prim. 3 ^e cycle	0,48**	0,49**	
	Sec. 1 ^{er} cycle	0,46**	0,53**	
	Sec. 2 ^e cycle	0,44**	0,45**	
Engagement global en français	Prim. 1 ^{er} et 2 ^e cycles	-	-	-
	Prim. 3 ^e cycle	0,43**	0,53**	0,60**
	Sec. 1 ^{er} cycle	0,36**	0,44**	0,41**
	Sec. 2 ^e cycle	0,35**	0,44**	0,33**

* $p < 0,01$ ** $p < 0,001$

TABLEAU 19. Corrélations entre les perceptions moyennes des différentes mesures d'engagement chez les répondants du secteur adultes (n=564)

		Sphère comportementale	Sphère cognitive
Sphère cognitive	FGA	0,73**	
	FP	0,73**	
Sphère affective	FGA	0,50**	0,48**
	FP	0,54**	0,48**

* $p < 0,01$ ** $p < 0,001$

Au secteur jeunes, on remarque que bien que l'appréciation globale des matières scolaires s'avère fortement reliée au sentiment global de compétence dans ces mêmes matières, la force de ce lien tend à diminuer entre le primaire ($r = 0,73$ et $r = 0,66$) et le secondaire ($r = 0,60$ et $r = 0,62$). L'engagement global en

mathématiques s'avère modérément relié à l'appréciation globale des matières scolaires ainsi qu'au sentiment global de compétence dans ces mêmes matières pour toutes les cohortes (de $r = 0,48$ à $r = 0,53$). L'engagement global en français est également modérément relié à l'appréciation globale des matières scolaires (de $r = 0,44$ à $r = 0,53$). Cependant, c'est seulement chez les élèves du 3^e cycle du primaire qu'on constate un lien notable entre l'engagement global en français et le sentiment global de compétence ($r = 0,43$). Finalement, la force du lien entre l'engagement global en français et en mathématiques tend à diminuer entre la fin du primaire et la fin du secondaire. En effet, on observe une relation forte ($r = 0,60$) pour la cohorte de la fin du primaire, une relation modérée ($r = 0,41$) pour la cohorte du début du secondaire et une absence de relation notable à la fin du secondaire.

Au secteur adultes, on remarque que, tant à la FGA qu'à la FP, la sphère d'engagement comportementale est très fortement reliée à la sphère cognitive ($r = 0,73$) et fortement reliée à la sphère affective ($r = 0,50$ et $r = 0,54$). Les sphères cognitive et affective sont également fortement reliées ($r = 0,48$).

Les évaluations autorapportées par les élèves aux différentes mesures d'engagement sont également reliées aux perceptions de certaines dimensions de leur environnement sociopédagogique ou socioéducatif. Le Tableau 20 présente les corrélations entre ces mesures d'engagement et les perceptions moyennes des différentes dimensions au secteur jeunes. Le Tableau 21 de la page suivante présente les corrélations constatées chez les répondants du secteur adultes.

TABLEAU 20. Corrélations entre les perceptions moyennes des différentes mesures d'engagement et les perceptions moyennes des différentes dimensions de l'environnement scolaire chez les répondants du secteur jeunes (n=2480)

		Sentiment global de compétence	Appréciation globale des matières	Engagement global	
				Maths	Français
Climat relationnel	Prim. 1 ^{er} et 2 ^e cycles	0,12**	0,20**	-	-
	Prim. 3 ^e cycle	0,25**	0,25**	0,30**	0,35**
	Sec. 1 ^{er} cycle	0,25**	0,14**	0,24**	0,20**
	Sec. 2 ^e cycle	0,20**	0,18**	0,29**	0,13**
Climat pédagogique	Prim. 1 ^{er} et 2 ^e cycles	0,21**	0,27**	-	-
	Prim. 3 ^e cycle	0,19**	0,21**	0,31**	0,36**
	Sec. 1 ^{er} cycle	0,32**	0,38**	0,50**	0,53**
	Sec. 2 ^e cycle	0,34**	0,38**	0,46**	0,32**
Climat d'évaluation	Prim. 1 ^{er} et 2 ^e cycles	0,19**	0,17**	-	-
	Prim. 3 ^e cycle	0,27**	0,16**	0,22**	0,16**
	Sec. 1 ^{er} cycle	0,20**	0,09	0,11*	0,02
	Sec. 2 ^e cycle	0,19**	0,12**	0,13**	0,04
Climat de justice	Prim. 1 ^{er} et 2 ^e cycles	0,14**	0,18**	-	-
	Prim. 3 ^e cycle	0,15**	0,17**	0,28**	0,29**
	Sec. 1 ^{er} cycle	0,20**	0,27**	0,28**	0,33**
	Sec. 2 ^e cycle	0,14**	0,19**	0,21**	0,17**
Climat de sécurité	Prim. 1 ^{er} et 2 ^e cycles	0,07	0,04	-	-
	Prim. 3 ^e cycle	0,01	0,08	0,19**	0,11**
	Sec. 1 ^{er} cycle	0,13**	0,04	0,05	0,05
	Sec. 2 ^e cycle	0,16**	0,09**	0,09**	0,06*
Climat d'appartenance	Prim. 1 ^{er} et 2 ^e cycles	0,22**	0,33**	-	-
	Prim. 3 ^e cycle	0,28**	0,36**	0,44**	0,46**
	Sec. 1 ^{er} cycle	0,32**	0,36**	0,40**	0,37**
	Sec. 2 ^e cycle	0,30**	0,34**	0,36**	0,19**

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Au secteur adultes, ce sont les deux mêmes dimensions de l'environnement socioéducatif, soit le climat pédagogique et le climat d'appartenance, qui présentent des liens avec les différentes sphères d'engagement dans la formation. À la FGA, on remarque des relations modérées entre l'engagement et la perception du climat pédagogique (de $r = 0,40$ à $r = 0,51$) et des relations fortes entre l'engagement et le climat d'appartenance (de $r = 0,49$ à $r = 0,65$). À la FP, l'engagement affectif est modérément lié à la perception du climat pédagogique ($r = 0,41$) et fortement lié à celle du climat d'appartenance ($r = 0,53$). Des liens modérés sont également présents entre la perception du climat d'appartenance et l'engagement comportemental ($r = 0,46$) et cognitif ($r = 0,45$) dans les activités de formation.

TABLEAU 21. Corrélations entre les perceptions moyennes des différentes mesures d'engagement et les perceptions moyennes des différentes dimensions de l'environnement scolaire chez les répondants du secteur adultes (n=564)

		Sphère comportementale	Sphère cognitive	Sphère affective
Climat relationnel	FGA	0,30**	0,22**	0,32**
	FP	0,28**	0,24**	0,28**
Climat pédagogique	FGA	0,51**	0,40**	0,46**
	FP	0,37**	0,35**	0,41**
Climat d'évaluation	FGA	-0,07	-0,03	-0,09
	FP	-0,03	0,01	-0,02
Climat de justice	FGA	0,38**	0,33**	0,31**
	FP	0,30**	0,26**	0,34**
Climat de sécurité	FGA	0,13	0,09	0,01
	FP	0,22**	0,18**	0,18**
Climat d'appartenance	FGA	0,53**	0,49**	0,65**
	FP	0,46**	0,45**	0,53**

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Bien que peu de corrélations notables aient été repérées en relation avec le climat d'évaluation, des écarts sont présents au secteur jeunes entre les scores moyens aux différentes échelles d'engagement des élèves du secteur jeunes ayant une perception généralement positive (score moyen inversé de 2,50 à 4,00) et de ceux ayant une perception généralement négative (score moyen inversé de 1,00 à 2,49), tels que présentés au Tableau 22.

TABLEAU 22. Perceptions moyennes des différentes mesures d'engagement en fonction de la perception du climat d'évaluation au secteur jeunes (n=2480)

	1 ^{er} et 2 ^e cycle primaire		3 ^e cycle primaire		Secondaire	
	Positive (n=266)	Négative (n=173)	Positive (n=266)	Négative (n=173)	Positive (n=1014)	Négative (n=559)
Sentiment global de compétence	3,23	3,03	3,00	2,74	2,86	2,78
Appréciation globale des matières	3,24	3,07	2,94	2,83	2,78	2,67
Engagement global - maths	-	-	3,20	2,97	2,81	2,64
Engagement global - français	-	-	2,98	2,85	2,72	2,68

Comme mentionné précédemment, c'est moins de la moitié des élèves du primaire (1^{er} et 2^e cycles : 42,5 %; 3^e cycle : 40,5 %) qui rapportent une perception généralement négative du climat d'évaluation. Au début du primaire, les répondants rapportant une perception généralement négative du climat d'évaluation font une évaluation modérément moins positive de leur sentiment global de compétence dans les matières à l'étude ($p < 0,001$ $d = 0,57$) et de leur appréciation globale de ces mêmes matières ($p < 0,001$ $d = 0,53$). À la fin

du primaire, les répondants rapportant une perception généralement négative du climat d'évaluation font une évaluation modérément moins positive de toutes les mesures d'engagement autorapportées (compétence : $p < 0,001$ $d = 0,54$; appréciation : $p = 0,02$ $d = 0,51$; maths : $p < 0,001$ $d = 0,52$; français : $p = 0,02$ $d = 0,55$). L'ampleur de ces écarts peut être illustrée par le fait que c'est plus de la moitié (55,3 %) des élèves des 1^{er} et 2^e cycles du primaire ayant une perception généralement positive du climat d'évaluation qui rapportent une évaluation très positive de leur sentiment global de compétence et c'est une minorité (8,3 %) de ces mêmes élèves qui en rapportent une perception généralement négative. En comparaison, chez les élèves ayant une perception généralement négative du climat d'évaluation, c'est plus du tiers (39,7 %) des répondants qui rapportent une évaluation très positive de leur sentiment global de compétence et moins du quart d'entre eux (15,6 %) qui en rapportent une évaluation généralement négative. Au 3^e cycle du primaire, c'est près du tiers (32,2 %) des répondants ayant une perception généralement positive du climat d'évaluation qui rapportent une évaluation très positive de leur sentiment global de compétence et moins du tiers (15,6 %) d'entre eux qui en rapportent une évaluation généralement négative. En comparaison, chez les élèves ayant une perception généralement négative du climat d'évaluation, c'est moins du quart (22,8 %) des répondants qui rapportent une évaluation très positive de leur sentiment global de compétence et près du tiers d'entre eux (30,4 %) qui en rapportent une évaluation généralement négative.

Au secondaire, c'est plus du tiers des élèves (1^{er} cycle : 38,3 %; 2^e cycle : 34,3 %) qui rapportent une perception généralement négative du climat d'évaluation. Les élèves rapportant une perception généralement négative du climat d'évaluation font une évaluation modérément moins positive de leur sentiment global de compétence dans les matières étudiées ($p < 0,001$ $d = 0,52$), de leur appréciation globale des matières scolaires ($p < 0,001$ $d = 0,51$) et de leur engagement global en mathématiques ($p < 0,001$ $d = 0,64$). L'ampleur de ces écarts peut être illustrée par le fait que c'est près du tiers (33,1 %) des élèves du secondaire ayant une perception généralement positive du climat d'évaluation qui présentent une évaluation très positive de leur sentiment global de compétence comparativement à moins du quart (19,2 %) des élèves ayant une perception généralement négative du climat d'évaluation.

Finalement, au secteur adultes, c'est plus de la moitié (56,8 %) des répondants de la FGA ainsi que les deux tiers des répondants de la FP (66,6 %) qui rapportent une disposition généralement négative à l'égard du climat d'évaluation. Pour ces répondants, cette disposition n'est pas reliée de façon notable aux scores moyens présentés pour les différentes sphères d'engagement dans les activités de formation.

2.6. Sommaire de la section

En somme, l'analyse de l'engagement dans les activités scolaires par le biais de l'appréciation et du sentiment de compétence dans les matières scolaires ainsi que par le biais de l'adoption de comportements et attitudes associés aux différentes sphères d'engagement offre l'occasion de mieux cibler les aspects à explorer pour l'amélioration des pratiques éducatives et organisationnelles. Elle permet aussi de rendre compte des réussites engagées par les pratiques en place. Il est important de garder à l'esprit que les résultats discutés dans cette section s'appuient sur les perceptions rapportées par les élèves de leurs propres dispositions. En ce qui a trait aux scores moyens obtenus pour les différentes mesures d'engagement dans les activités scolaires, ceux-ci peuvent être interprétés comme suit : 1 à 1,74 perception très négative, 1,75 à 2,49 perception plutôt négative, 2,50 à 3,24 perception plutôt positive et 3,25 à 4,00 perception très positive. Seuls les écarts notables entre les perceptions de différents groupes d'élèves sont rapportés, soit des tailles d'effet (ampleur de l'écart) pouvant être interprétées comme suit : $d = 0,5$ à $d = 0,8$ taille d'effet modérée, $d > 0,8$ grande taille

d'effet. En ce qui a trait aux corrélations entre les scores, seules les relations notables seront mises en valeur dans ce sommaire, et l'interprétation du coefficient r peut être fait comme suit : $r = 0,40$ à $r = 0,49$ pour une relation modérée, $r = 0,50$ à $r = 0,69$ pour une relation forte, et $r = 0,70$ à $r = 1,00$ pour une relation très forte. Les relations discutées ci-dessous sont dites positives, c'est-à-dire qu'un score élevé à l'une des échelles tend à s'associer à un score élevé à une autre échelle, et vice-versa.

Appréciation des matières scolaires et sentiment global de compétence

Les analyses conduites permettent de constater que les répondants des écoles primaires et secondaires du CSS ayant pris part à l'enquête évaluent en moyenne plutôt positivement leur appréciation globale des matières scolaires à l'étude et ainsi que leur sentiment global de compétence dans ces matières. Ces deux mesures reposent sur les réponses offertes pour huit matières distinctes (les différentes activités artistiques ayant été agrégées). Il est à noter que cette partie de l'enquête était facultative pour les petits (en raison de la longueur de l'enquête) et que l'option « sans objet » était disponible pour chaque matière.

Tout au long du parcours au secteur jeunes, on observe une tendance à la baisse entre les différentes cohortes en ce qui a trait à l'appréciation moyenne des matières à l'étude. En ce qui a trait au sentiment de compétence dans ces mêmes matières, une tendance à la baisse est également présente entre les différentes cohortes jusqu'en 3^e secondaire, puis elle s'inverse. Ainsi, les élèves du début du primaire présentent l'écart le moins important entre leurs scores moyens d'appréciation et de sentiment de compétence dans les matières scolaires alors que les élèves de 5^e secondaire présentent l'écart le plus important (1^{er} et 2^e cycles primaire appréciation : 3,17, compétence : 3,14; 3^e secondaire : appréciation : 2,72, compétence : 2,84; 5^e secondaire appréciation : 2,65; compétence : 2,95).

Une inspection détaillée des réponses des élèves montre qu'au primaire les scores moyens d'appréciation pour les mathématiques, l'anglais, les sciences et technologies et les arts tendent à surpasser celui du sentiment de compétence. À l'inverse, pour le français, l'univers social et l'ECR, c'est le score moyen de compétence qui tend à surpasser celui de l'appréciation. De plus, deux matières sont en moyenne peu appréciées par les élèves, soit l'ECR (appréciation moyenne plutôt négative à partir du 3^e cycle primaire) et le français (appréciation moyenne plutôt négative à partir du 2^e cycle du secondaire).

Le sentiment global de compétence dans les matières scolaires et l'appréciation globale de ces matières sont fortement reliés (de $r = 0,62$ à $r = 0,73$) entre eux et modérément reliés avec l'engagement global en mathématiques (de $r = 0,44$ à $r = 0,53$). Quant à l'engagement global en français, celui-ci s'avère modérément relié à l'appréciation globale des matières scolaires (de $r = 0,44$ à $r = 0,53$) alors qu'un lien notable avec le sentiment global de compétence dans les matières scolaires est observé uniquement au primaire ($r = 0,43$). Finalement, on n'observe pas de liens d'ampleur notable entre le sentiment global de compétence dans les matières scolaires et l'appréciation globale de ces matières ainsi que les perceptions des différentes dimensions de l'environnement sociopédagogique ou socioéducatif. Cela dit, au secondaire, les élèves ayant rapporté au moins une expérience d'agression par les pairs rapportent aussi une perception modérément moins positive de leur sentiment de leur compétence globale dans les matières scolaires comparativement à leurs pairs sans expérience d'agression (de $d = 0,50$ à $d = 0,53$).

Finalement, au 3^e cycle du primaire, les élèves inscrits à un programme d'étude particulier rapportent en moyenne un sentiment global de compétence modérément plus positif (moyenne particulier : 3,07; moyenne

ordinaire : 2,83; $p < 0,001$ $d = 0,54$) ainsi qu'une appréciation globale des matières scolaires modérément plus positive (moyenne particulier : 3,02; moyenne ordinaire : 2,85; $p < 0,001$ $d = 0,51$) comparativement aux élèves inscrits au programme ordinaire. Au secondaire, ces écarts sont spécifiques au sentiment global de compétence dans les matières scolaires. En effet, les répondants du 1^{er} cycle et ceux du 2^e cycle inscrits à un programme d'étude particulier rapportent en moyenne un sentiment global de compétence modérément plus positif (1^{er} cycle : moyenne particulier : 2,97; moyenne ordinaire : 2,82; $p = 0,008$ $d = 0,60$; 2^e cycle : moyenne particulier : 2,91; moyenne ordinaire : 2,77; $p < 0,001$ $d = 0,53$) comparativement aux répondants inscrits au programme ordinaire. De plus, au 2^e cycle du secondaire, le fait de travailler 15 heures ou plus par semaine est associé à un sentiment global de compétence dans les matières scolaires modérément moins positif (moyenne 14h - : 2,95; moyenne 15h + : 2,77; $p < 0,001$ $d = 0,53$) ainsi qu'une appréciation globale de ces matières modérément moins positive (moyenne 14h - : 2,72; moyenne 15h + : 2,62; $p = 0,008$ $d = 0,52$).

Engagement en français et en mathématiques et engagement dans la formation

Les analyses conduites permettent de constater que les répondants du CSS ayant pris part à l'enquête évaluent en moyenne plutôt positivement leur engagement global en français et en mathématiques, pour les élèves du 3^e cycle du primaire et du secondaire, et dans leur formation en général, pour les élèves du secteur adultes. Cet engagement est abordé en fonction de trois sphères d'action.

L'engagement comportemental est mesuré au moyen d'énoncés tels que « Je lève la main pour répondre aux questions de mon enseignant.e » (secteur jeunes), « J'écoute attentivement les explications de mon enseignant.e » (secteur jeunes), « Je pose des questions pour mieux comprendre pendant mes cours » (secteur adultes) et « J'arrive dans mes cours avec tout le matériel nécessaire » (secteur adultes). Les élèves du 3^e cycle du primaire et ceux du secteur adultes évaluent en moyenne très positivement leur engagement dans la sphère comportementale, tandis que les élèves du secondaire l'évaluent en moyenne plutôt positivement. Au secteur jeunes ainsi qu'à la FGA, l'engagement comportemental constitue la sphère évaluée en moyenne la plus positivement.

L'engagement cognitif est mesuré au moyen d'énoncés tels que « Je vérifie mes travaux pour m'assurer qu'il n'y a pas d'erreurs » et « Lorsque je rencontre des difficultés, j'utilise des stratégies pour les surmonter » (secteur jeunes). Les élèves du secteur jeunes et ceux de la FGA évaluent en moyenne plutôt positivement leur engagement dans la sphère cognitive tandis que les élèves de la FP l'évaluent en moyenne très positivement.

L'engagement affectif est mesuré au moyen d'énoncés tels que « J'aime [cette matière] » (secteur jeunes) et « Ce que nous apprenons dans mes cours est intéressant » (secteur adultes). Les élèves du 3^e cycle du primaire et ceux de la FGA évaluent en moyenne plutôt positivement leur engagement dans la sphère affective, tandis que les élèves du secondaire l'évaluent en moyenne plutôt positivement. Au secondaire, les élèves du 1^{er} cycle rapportent également s'engager plutôt positivement sur le plan affectif tandis, que les élèves du secondaire rapportent s'engager en moyenne plutôt négativement. À la FP, le score d'engagement affectif est en moyenne très positif et représente la sphère la plus positive pour ces élèves.

Tout au long du parcours au secteur jeunes, on observe une tendance à la baisse de l'engagement entre les cohortes. Cette tendance est particulièrement importante en français, ce qui conduit les élèves de

5^e secondaire à présenter les écarts les plus importants entre les scores moyens d'engagement en mathématiques (2,82) et en français (2,62). Au secteur adultes, l'engagement affectif dans la formation est la sphère associée à l'écart moyen le plus important entre la FGA (2,90) et la FP (3,64).

L'engagement autorapporté en mathématiques et celui en français sont fortement ($r = 0,60$) reliés au 3^e cycle du primaire et modérément ($r = 0,41$) reliés au 1^{er} cycle du secondaire, tandis qu'il n'y a pas de lien d'ampleur notable entre ces deux mesures au sein de la cohorte du 2^e cycle du secondaire. Au secteur adultes, l'engagement comportemental dans la formation et l'engagement cognitif sont très fortement reliés ($r = 0,73$), tandis que l'engagement comportemental et l'engagement affectif (de $r = 0,50$ à $r = 0,54$), ainsi que l'engagement cognitif et l'engagement affectif ($r = 0,48$) sont fortement reliés.

On remarque également certains liens notables entre ces mesures et la perception de deux dimensions de l'environnement sociopédagogique ou socioéducatif, soit le climat pédagogique et le climat d'appartenance. Au 3^e cycle du primaire, l'engagement global en mathématiques ($r = 0,44$) et l'engagement global en français sont tous deux modérément reliés au sentiment d'appartenance à la classe et à l'école. Au 1^{er} cycle du secondaire, l'engagement global en mathématiques ($r = 0,40$) est modérément relié au sentiment d'appartenance et, l'engagement global en mathématiques ($r = 0,50$) ainsi que l'engagement global en français ($r = 0,53$) sont tous deux fortement reliés à la perception du climat pédagogique. Au 2^e cycle du secondaire, l'engagement global en mathématiques ($r = 0,46$) est modérément relié à la perception du climat pédagogique. À la FGA, on constate des liens modérés à forts (de $r = 0,40$ à $r = 0,65$) entre l'engagement aux différentes sphères d'action et la perception du climat pédagogique à celle du climat d'appartenance à leur centre de formation. À la FP, on remarque un lien modéré entre l'engagement affectif et la perception du climat pédagogique ($r = 0,41$) ainsi que des liens de modérés à forts (de $r = 0,45$ à $r = 0,53$) entre l'engagement aux différentes sphères d'action et leur sentiment d'appartenance à leur centre de formation.

De plus, les élèves du secteur jeunes ayant une perception négative du climat d'évaluation rapportent en moyenne une perception modérément plus négative de leur engagement global en mathématiques (de $d = 0,51$ à $d = 0,64$) et, au primaire, ces élèves rapportent également une perception modérément plus négative de leur engagement global en français ($d = 0,54$). Au secteur adultes, une disposition négative envers le climat d'évaluation n'est pas reliée à l'engagement moyen dans leur formation. Les élèves rapportant l'expérience d'au moins une forme d'agression rapportent aussi en moyenne un engagement global en mathématiques modérément moins positif au 3^e cycle du primaire ($d = 0,53$) et au 2^e cycle du secondaire ($d = 0,65$) comparativement à leurs pairs sans expérience d'agression des mêmes cohortes.

Finalement, au 3^e cycle du primaire, les élèves inscrits à un programme d'étude particulier rapportent en moyenne un engagement global en mathématiques (moyenne particulier : 3,19; moyenne ordinaire : 3,08; $d = 0,55$) et en français (moyenne particulier : 3,07; moyenne ordinaire : 2,88; $d = 0,52$) modérément plus positifs comparativement aux élèves inscrits au programme ordinaire. Similairement, les répondants du 2^e cycle du secondaire inscrits à un programme d'étude particulier rapportent en moyenne un sentiment global de compétence modérément plus positif comparativement aux répondants inscrits au programme ordinaire (moyenne particulier : 2,65; moyenne ordinaire : 2,58; $d = 0,53$). Au secteur adultes, on remarque que les répondants ayant rapporté avoir reçu un diagnostic de trouble d'apprentissage au cours de leur trajectoire scolaire ont tendance à rapporter un engagement moindre que leurs pairs sans diagnostic dans les différentes sphères d'action (de $d = 0,46$ à $d = 0,64$). Le fait de travailler durant l'année scolaire est également relié au score moyen d'engagement autorapporté dans les activités scolaires. Au 1^{er} cycle du secondaire, les élèves qui rapportent travailler présentent en moyenne un engagement comportemental en mathématiques ($d = 0,53$) et en français ($d = 0,55$) modérément moins positifs comparativement aux élèves ne travaillant pas. Le fait de travailler 15 heures ou plus par semaine est associé à un engagement global en mathématiques modérément moins

positif (moyenne 14h - : 2,71; moyenne 15h + : 2,57; $d = 0,65$) au 2^e cycle du secondaire. En dernier lieu, chez les répondants du secteur adultes, le fait de travailler durant leur formation est associé à un engagement global dans leur formation modérément moins positif (FGA $d = 0,54$; FP $d = 0,44$) comparativement aux répondants ne travaillant pas pendant leurs études.

Liste de références

- Alencar Abaide Balbinotti, M., Benetti, C. et Renato Soares Terra, P. (2007). Translation and validation of the Graham Harvey survey for the Brazilian context. *International Journal of Managerial Finance*, 3(1), 26-48. <https://doi.org/10.1108/17439130710721644>
- Archambault, I. (2009). *Effets de l'environnement scolaire, des attitudes, compétences et pratiques des enseignants sur l'engagement des garçons et des filles en milieux défavorisés. Contributions directes et indirectes*. Fonds de recherche québécois Société et culture. <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/la-recherche/la-recherche-en-vedette/histoire/effets-de-lenvironnement-scolaire-des-attitudes-competences-et-pratiques-des-enseignants-sur-l-engagement-des-garcons-et-des-filles-en-milieus-defavorisescontributions-directes-et-indirectes-h67pxojs1428418896073>
- Archambault, I. et Vandenbossche-Makombo, J. (2014). Validation de l'Échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 46(2), 275–288. <https://doi.org/10.1037/a0031951>
- Baudoin, N. et Galand, B. (2018). Le climat scolaire influence-t-il le bien-être des élèves? Dans N. Rousseau et N. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 15–30). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqwx6.9>
- Bouffard, T., Brodeur, M. et Vézeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire* (Publication no 94331). Université du Québec à Montréal. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.212.8265&rep=rep1&type=pdf>
- Carpentier, G., Roy, N., Sauvageau, C. et Bowen, F. (2022). Validation du questionnaire sur l'environnement sociopédagogique des élèves du primaire (QESPP). *Canadian Journal of Behavioural Science*. <https://doi.org/10.1037/cbs0000314>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Davis, J. A. (1971). *Elementary survey analysis*. Prentice–Hall.
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Fillion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Gouvernement du Québec. (2022). Plan stratégique 2019-2023 (mise à jour mars 2022). Ministère de l'Éducation. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2019-2023.pdf?1649255237#:~:text=Plan%20strat%C3%A9gique%202019%2D2023%20%7C%205,cadre%20de%20cette%20approche%20concert%C3%A9%20%3A&text=Le%20minist%C3%A8re%20de%20l'%C3%89ducation%20d%C3%A9ploiera%20la%20maternelle%204%20ans,%C3%A9ducatifs%20offerts%20par%20l'%C3%89tat.>

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. et Thanh Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation et formations*, 88-89(1), 163-184. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01562198/document>

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-systems. Dans E. M. Hetherington (dir.), *Handbook of child psychology: vol. 4* (p. 275–385). Wiley.

Janosz, M., Bouthillier, M., Bowen, F., Chouinard, R., et Desbiens, N. (2007). Développement et validation du questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires (QES-primaire) (Rapport n° 3550-U3). Université de Montréal. <https://docplayer.fr/46563053-Rapport-devalidation-du-questionnaire-sur-l-environnement-socioeducatif-des-ecolesprimaires-ques-primaire.html>

Janosz, M., Georges, P. et Parent, P. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27(2), 285–306.

Levasseur, C. (2016). Mieux connaître ses élèves à la formation générale des adultes pour mieux les accompagner [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Sofia. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/9590?show=full>

Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J. & Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 445–468. <https://doi.org/10.7202/044485ar>