



## Caractéristiques du climat scolaire et leur relation avec le rendement des élèves

### *Introduction*

**Le National School Climate Center – NSCC (centre national pour le climat scolaire) [2007]** décrit le climat scolaire comme la qualité et le caractère de la vie scolaire. Cette définition est fondée sur les expériences de vie scolaire des élèves, des parents et du personnel scolaire et reflète les normes, les objectifs, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage et les structures organisationnelles.

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2012) définit le climat scolaire comme :

« Le milieu d'apprentissage et les relations personnelles qui se vivent à l'école et au sein de la communauté scolaire. Un climat scolaire positif existe lorsque tous les membres de la communauté scolaire se sentent en sécurité, inclus et acceptés et promeuvent de manière active des comportements et des interactions positifs. Les principes de l'équité et de l'éducation inclusive sont intégrés dans le milieu d'apprentissage pour contribuer à un climat scolaire positif et à une culture de respect mutuel. Un climat scolaire positif est un élément essentiel de la prévention de comportements inappropriés. » (p. 2)

Ainsi, dans son sens le plus large, le construct du climat scolaire est clairement multidimensionnel et ses éléments peuvent être regroupés en quatre catégories : la sécurité, l'enseignement et l'apprentissage, l'environnement de l'établissement et les relations interpersonnelles (NSCC, 2007), chacune de ces catégories étant aussi multidimensionnelles.

L'objectif d'un climat scolaire positif est de favoriser « le sentiment d'appartenance, la compétence et l'autonomie » chez les élèves et le personnel enseignant (Voight, Austin et Hanson, 2013 [traduction de courtoisie]). Ces trois éléments reflètent ceux de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000) et sont les mêmes que ceux du domaine du mieux-être de l'Inventaire du mieux-être et de la résilience (IMER) (Peterson, Morrison, Laurie et Bolaños Gramajo, 2019)], qui est utilisé dans beaucoup d'écoles canadiennes. L'IMER est un questionnaire objectif fondé sur les points forts, qui évalue dans quelle mesure les pratiques qui favorisent des climats scolaires positifs sont ancrées dans l'environnement d'une école.

Les climats scolaires positifs sont liés à des taux de fréquentation, des scores, des taux de passage et des taux d'obtention du diplôme élevés ou en hausse (Berkowitz, Glickman, Benbenishty, Ben-Artzi, Raz, Lipshtadt et Astor, 2015; Organisation de coopération et de développement économiques, 2009; Safe Supportive Learning, 2019). Il a été démontré qu'un climat scolaire positif atténue l'incidence négative du faible statut socioéconomique des élèves (Astor, Benbenishty et Nuñez Estrada, 2009), accroît la motivation et le plaisir des élèves à l'égard de leurs études et leur participation à celles-ci (Debarbieux, Anton, Astor, Benbenishty, Bisson-Vaivre, Cohen et coll., 2012; Eccles, Wigfield, Midgley, Reuman, Maclver et Feldlaufer, 1993) et sert de facteur de protection qui contribue à des résultats positifs dans la vie pour les jeunes (Ortega, Sanchez, Ortega Rivera et Viejo, 2011).

Dans une méta-analyse de 90 études, Dulay et Karadag (2017) ont constaté que le climat scolaire a une corrélation positive avec le rendement des élèves en lecture, en mathématiques, en anglais, en sciences, en sciences humaines et avec la moyenne pondérée cumulative (MPC). Une relation positive entre le climat scolaire et le rendement des élèves a aussi été observée à l'école intermédiaire (Greenway, 2017) et dans les écoles de la maternelle à la 8<sup>e</sup> année au Nouveau-Brunswick (Laurie, Morrison et Peterson, 2019).

Le présent article porte sur les caractéristiques communes au climat scolaire et aux items pertinents des questionnaires contextuels des évaluations à grande échelle pancanadiennes et internationales auxquelles les élèves du Canada ont récemment participé, notamment : le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) 2016, le Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) 2016 et le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2015.

Les résultats des trois études suivantes sont utilisés dans le présent document.

1. **PIRLS 2016 – Le PIRLS**, une évaluation internationale en lecture réalisée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE), est déployé tous les cinq ans auprès des élèves de 4<sup>e</sup> année depuis 2001. Les résultats des huit provinces ayant participé au PIRLS 2016 ont été utilisés pour le présent article (Brochu, O'Grady, Scerbina et Tao, 2018).
2. **PPCE 2016 – Le PPCE** est une évaluation pancanadienne des connaissances et des compétences des élèves de 8<sup>e</sup> année (2<sup>e</sup> secondaire au Québec) en lecture, en mathématiques et en sciences. Le PPCE, qui est coordonné par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], est déployé tous les trois ans depuis 2007. Les résultats des 10 provinces qui ont participé au PPCE 2016 ont été utilisés pour le présent article (O'Grady, Fung, Servage et Khan, 2018).
3. **PISA 2015 – Le PISA**, qui est une évaluation internationale des compétences et des connaissances, est déployé tous les trois ans depuis 2000 auprès de grands échantillons d'élèves de 15 ans dans toutes les provinces. Les résultats du PISA 2015 ont été utilisés pour le présent article (O'Grady, Deussing, Scerbina et Fung, 2016).

Aucune de ces évaluations n'a été conçue pour mesurer le climat scolaire de façon exhaustive. En raison de cette limite, plutôt que de mettre l'accent sur des questions individuelles tirées des questionnaires contextuels, des indices ont été créés dans la mesure du possible en combinant des questions pour mesurer les constructs latents, comme l'intimidation, le sentiment d'appartenance des élèves et l'absentéisme. Les indices existants (p. ex., l'échelle de l'intimidation tirée de l'enquête du PISA) ont été utilisés lorsqu'ils étaient disponibles. Une quatrième caractéristique, soit le respect envers le personnel enseignant, est aussi utilisée pour fournir des données additionnelles concernant le climat scolaire.

### Intimidation

Le construct de l'intimidation a été étudié au moyen des questions d'enquêtes présentées dans le Tableau 1. Des questions similaires d'une évaluation à l'autre sont présentées, même si elles découlent de différents cadres théoriques. Généralement, les questionnaires demandaient aux élèves de répondre au moyen d'échelles de Likert à quatre points comparables. Cette méthode a non seulement été utilisée pour les items sur l'intimidation, mais aussi pour les questions relatives aux autres caractéristiques présentées ci-dessous

**TABLEAU 1 Réponses des élèves aux items liés à l'intimidation tirés du PIRLS, du PPCE et du PISA**

PIRLS 2016	PPCE 2016	PISA 2015
<i>Au cours de cette année, à quelle fréquence d'autres élèves de ton école t'ont-ils fait les choses suivantes (tiens aussi compte des messages textes et de la communication par Internet)?</i>	<i>Au cours de cette année, à quelle fréquence t'est-il arrivé les choses suivantes à l'école?</i>	<i>Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence avez-vous vécu les situations suivantes à l'école?</i>
Se moquer de toi ou te dire des insultes	D'autres élèves se sont moqués de moi.	Des élèves se sont moqués de moi.
—	D'autres élèves m'ont dit des insultes.	Des élèves m'ont insulté(e).
—	—	Des élèves s'en sont pris à moi.
Te mettre à l'écart de leurs jeux ou activités	J'ai été exclu(e) de jeux ou d'activités intentionnellement par d'autres élèves.	Des élèves m'ont volontairement tenu(e) à l'écart.
Dire des mensonges à ton sujet	Des mensonges ou des commentaires négatifs ont été répandus à mon sujet ou affichés sur Internet par d'autres élèves.	Des élèves ont fait circuler de mauvaises rumeurs sur moi.
Dire des choses embarrassantes à ton sujet	—	—
Te voler quelque chose	D'autres élèves m'ont pris des choses qui m'appartenaient ou les ont détruites.	Des élèves se sont emparés ou ont détruit des objets m'appartenant.
Te frapper ou te faire mal (p. ex., te bousculer, te frapper, te donner un coup de pied)	D'autres élèves m'ont frappé(e) ou bousculé(e).	Des élèves m'ont frappé(e) ou bousculé(e).
Te menacer	D'autres élèves m'ont menacé(e) ou m'ont fait faire des choses que je ne voulais pas faire.	Des élèves m'ont menacé(e).
T'obliger à faire quelque chose que tu ne voulais pas faire	—	—

Les résultats des trois enquêtes montrent qu'environ la moitié et le tiers des élèves ont indiqué ne jamais être victimes d'intimidation ou être victimes d'intimidation seulement quelques fois par an. La prévalence de l'intimidation diminue lorsque les élèves passent au premier cycle du secondaire et est légèrement plus faible au secondaire, où environ 20 p. 100 des élèves de 15 ans disent être victimes d'intimidation au moins quelques fois par mois. Bien que ces résultats puissent être interprétés de façon positive, il faut garder à l'esprit que les élèves de 15 ans au Canada disent être plus souvent victimes d'intimidation que leurs homologues internationaux (CMEC, 2019).

L'examen des relations entre l'intimidation et le rendement des élèves révèle que les coefficients de corrélation entre l'intimidation et les résultats de l'évaluation se situaient entre -0,11 et -0,16. Le signe moins (-) semble indiquer qu'une augmentation de la fréquence de l'intimidation est associée à un plus faible rendement des élèves, conclusion qui va dans le même sens que celle des recherches précédentes (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2017; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2019). Cependant, étant donné la taille des coefficients, ces corrélations sont considérées comme relativement faibles<sup>1</sup>.

Le pourcentage décroissant d'actes d'intimidation rapportés par les élèves au fur et à mesure de leur progression dans le système scolaire peut être interprété comme un résultat positif des nombreux programmes et initiatives de lutte contre l'intimidation qui existent dans tout le pays (CMEC, 2019). Toutefois, il est possible que la fréquence réelle des actes d'intimidation n'ait pas changé et que ce soit la perception qu'ont les élèves de l'intimidation qui évolue avec le temps. Essentiellement, il est possible que le seuil de tolérance d'une personne pour ce qui est d'identifier un acte ou un comportement comme de l'intimidation s'accroisse avec l'âge. Il est aussi possible que certains types d'actes d'intimidation ne soient pas pris en compte de façon uniforme d'une enquête à l'autre (p. ex., la cyberintimidation), ce qui rend les comparaisons moins fiables entre les différentes évaluations à grande échelle. Néanmoins, il est clair que de nombreux élèves canadiens sont encore victimes d'intimidation, et que des mesures doivent être prises pour faire face à cette réalité afin de réduire la fréquence des comportements d'intimidation.

---

<sup>1</sup> Les coefficients de corrélation supérieurs à 0,1, 0,3 et 0,5 sont classés comme faibles, moyens et forts, respectivement (Green et Salkind, 2005).

Le construct de l'absentéisme des élèves a été étudié au moyen des questions présentées dans le Tableau 2. Il n'est pas surprenant de constater que le PIRLS ne couvre pas l'absentéisme des élèves de façon aussi approfondie que les deux autres enquêtes, étant donné sa population cible (4<sup>e</sup> année).

**TABLEAU 2** Questions liées à l'absentéisme des élèves tirées du PIRLS, du PPCE et du PISA

PIRLS 2016	PPCE 2016	PISA 2015
À quelle fréquence t'absentes-tu de l'école?	Au cours des deux dernières semaines, combien de fois les situations suivantes se sont-elles produites?	Au cours des deux dernières semaines de classe complètes, combien de fois les situations suivantes se sont-elles produites?
—	J'ai « séché (manqué sans autorisation) » toute une journée de cours.	J'ai manqué sans autorisation toute une journée de cours.
—	Je suis arrivé(e) en retard à l'école.	Je suis arrivé(e) en retard à l'école.
—	J'ai « séché/manqué sans autorisation » certains cours	J'ai manqué sans autorisation certains cours.
—	Au cours de l'année scolaire en cours, combien de jours as-tu été absent(e) de l'école?	—
—	Pour des raisons non liées à l'école (p. ex., maladie, rendez-vous, voyages)?	—
—	Pour participer à des activités liées à l'école (p. ex., excursions, activités sportives, événements musicaux ou culturels)?	—

Près de 88 p. 100 des élèves de 4<sup>e</sup> année ont indiqué être absents de l'école une journée par mois ou moins, et presque 70 p. 100 ont indiqué n'avoir jamais ou presque jamais manqué de classes pour une quelconque raison. Cependant, 21 p. 100 des élèves de 8<sup>e</sup> année (2<sup>e</sup> secondaire) ont indiqué avoir manqué au moins une journée complète d'école sans autorisation dans les deux semaines ayant précédé leur participation à l'enquête, et 42 p. 100 ont indiqué être arrivés en retard au moins une fois. Le pourcentage des élèves de 15 ans qui ont manqué au moins une journée complète d'école sans autorisation était légèrement plus faible, à 18 p. 100, mais le pourcentage de ceux qui ont indiqué être arrivés en retard au moins une fois est passé à 48 p. 100. Par conséquent, bien que le fait de manquer une journée complète d'école sans autorisation ne soit pas un problème répandu chez les élèves de 4<sup>e</sup> année, cette situation devient problématique au premier et au deuxième cycle du secondaire. De plus, à la lumière de cette mesure autodéclarée, le problème des retards à l'école est assez commun, surtout chez les élèves de 15 ans.

Comme pour l'intimidation, les coefficients de corrélation entre l'absentéisme des élèves et le rendement des élèves ainsi que les retards des élèves et le rendement des élèves se situaient entre -0,11 et -0,20 dans les trois évaluations, ce qui laisse croire que les élèves qui sont fréquemment absents de l'école ont tendance à avoir un rendement inférieur. Ici aussi, les corrélations sont considérées comme faibles.

À la lumière d'études précédentes, il était raisonnable de s'attendre à ce que les écoles offrant un excellent climat scolaire aient relativement peu de cas d'absentéisme et de retards. Même si les résultats relatifs à l'absentéisme et aux retards des élèves présentés ici ne montrent pas de lien étroit avec le rendement des élèves, ils laissent croire que les élèves ne sont peut-être pas totalement motivés et intéressés par leurs activités scolaires. Dans de tels cas, des mesures devraient être mises en œuvre pour résoudre ce problème. Les taux d'absentéisme et de retards plutôt élevés

pourraient aussi traduire un manque général de rigueur et de faibles attentes dans les écoles, deux facteurs qui sont reconnus depuis longtemps comme ayant une incidence sur le rendement des élèves (Chang, 2011; Cotton, 1989).

## Sentiment d'appartenance

Le construct du sentiment d'appartenance a été étudié au moyen des questions présentées dans le Tableau 3. Dans le PISA, trois items ont fait l'objet d'un codage inversé de manière à ce que toutes les questions contribuent de la même façon à l'indice du sentiment d'appartenance.

**TABLEAU 3** Questions relatives au sentiment d'appartenance tirées du PIRLS, du PPCE et du PISA

PIRLS 2016	PPCE 2016	PISA 2015
<i>Que penses-tu de ton école? Dis à quel point tu es d'accord avec chacun des énoncés suivants.</i>	<i>Dans quelle mesure es-tu d'accord avec chacun des énoncés suivants au sujet de l'école?</i>	<i>Pensez à votre école. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes?</i>
J'aime bien être à l'école.	J'aime l'école.	—
—	Mes enseignantes et enseignants s'intéressent à moi.	—
—	Je me fais facilement des ami(e)s à l'école.	Je me fais facilement des ami(e)s à l'école.
J'ai l'impression d'être bien intégré(e) dans cette école.	J'ai l'impression d'avoir ma place à l'école.	Je me sens chez moi à l'école.
—	—	Je me sens mal à l'aise, pas à ma place à l'école.*
—	—	Les autres élèves ont l'air de m'apprécier.
—	—	Je me sens seul(e) à l'école.*
—	—	Je me sens comme un(e) étranger(ère) (ou tenu(e) à l'écart) à l'école.*
Je ressens de la fierté pour mon école.	—	—

\*Items ayant fait l'objet d'un codage inversé

Au Canada, 57 p. 100 des élèves de 4<sup>e</sup> année ont indiqué qu'ils avaient un fort sentiment d'appartenance, pourcentage légèrement inférieur à celui de la moyenne internationale qui est de 59 p. 100. Le sentiment d'appartenance des élèves s'accroît lorsqu'ils atteignent la 8<sup>e</sup> année (2<sup>e</sup> secondaire), 76 p.100 d'entre eux ayant indiqué être d'accord ou tout à fait d'accord avec l'énoncé selon lequel ils aiment l'école, et 84 p. 100 ayant indiqué être d'accord ou tout à fait d'accord avec l'énoncé selon lequel ils se font facilement des amis à l'école. Il importe de souligner que 82 p. 100 des élèves ont indiqué être d'accord ou tout à fait d'accord avec l'énoncé selon lequel ils ont leur place à l'école. Les élèves canadiens de 15 ans ont fait état d'un sentiment d'appartenance similaire à celui de leurs homologues internationaux des pays de l'OCDE participants (72 p. 100 et 73 p. 100, respectivement).

Les coefficients de corrélation entre le sentiment d'appartenance des élèves et le rendement des élèves sont passés de 0,13 (4<sup>e</sup> année) à 0,09 (8<sup>e</sup> année [2<sup>e</sup> secondaire]) puis à 0,05 (élèves de 15 ans). Ces résultats indiquent qu'il existe une très faible association, voire une association négligeable, entre le sentiment d'appartenance et le rendement scolaire des élèves mesurés au moyen de ces évaluations.

Le sentiment d'appartenance des élèves canadiens de 4<sup>e</sup> année est un sujet de préoccupation, un peu plus d'un élève sur deux ayant indiqué qu'il avait un fort sentiment d'appartenance. Cette proportion est similaire à celle de la moyenne internationale. Le sentiment d'appartenance diminue et se situe légèrement sous la moyenne

internationale chez les élèves de 15 ans. Pour les deux groupes d'élèves canadiens, le lien entre le sentiment d'appartenance et le rendement des élèves est peu marqué et s'affaiblit au fur et à mesure qu'ils progressent dans leurs études, ce qui laisse croire qu'il pourrait s'agir d'un facteur plus important à aborder au cours des premières années.

De faibles niveaux de rapprochement entre élèves à l'école, un élément important du sentiment d'appartenance à une école, ont été observés dans les écoles francophones M-8 au Nouveau-Brunswick (Laurie et coll., 2019). Ces conclusions devraient inciter les responsables de l'éducation à tous les niveaux à concentrer leurs efforts pour veiller à ce que les élèves de tout âge développent davantage leur sentiment d'appartenance et de rapprochement à l'école, à la lumière de l'incidence de ces facteurs sur le climat scolaire global.

## Respect envers le personnel enseignant

Le construct du respect à l'égard du personnel enseignant a été étudié au moyen des données obtenues à partir des questionnaires de l'école des trois évaluations à grande échelle, que remplissent généralement, mais pas obligatoirement, les directrices et directeurs d'écoles. Les questionnaires comprenaient des questions sur la mesure dans laquelle le manque de respect envers le personnel enseignant représente un problème dans l'école, ou sur l'incidence perçue que le manque de respect envers le personnel enseignant a sur l'apprentissage des élèves dans leur école (Tableau 4).

**TABLEAU 4** Questions liées au respect envers le personnel enseignant tirées du PIRLS, du PPCE et du PISA

PIRLS 2016	PPCE 2016	PISA 2015
<i>Dans quelle mesure chacun des facteurs suivants est-il un problème chez les élèves de 4<sup>e</sup> année de votre école?</i>	<i>Dans votre école, dans quelle mesure l'apprentissage des élèves est-il restreint par les éléments suivants?</i>	<i>Dans votre école, dans quelle mesure l'apprentissage des élèves est-il gêné par les facteurs suivants?</i>
Intimidations ou violence verbale à l'égard des enseignant(e)s ou des membres du personnel y compris par message texte, courriels, etc.)	Élèves qui manquent de respect au personnel enseignant	Le manque de respect des élèves envers les enseignant(e)s.

Les résultats des trois questionnaires vont dans le même sens et indiquent que le manque de respect des élèves envers le personnel enseignant n'est pas un problème généralisé dans les écoles canadiennes. En 8<sup>e</sup> année (2<sup>e</sup> secondaire), par exemple, 92 p. 100 des élèves fréquentaient des écoles où les directrices et directeurs ont indiqué que l'apprentissage des élèves était un peu ou pas du tout restreint en raison du manque de respect des élèves envers le personnel enseignant. De tels résultats sont très positifs et pourraient servir de fondement pour aborder d'autres problématiques liées au climat scolaire dans les écoles.

Il n'est pas surprenant de constater qu'il existe une corrélation négative ( $r = -0,13$ ) entre la mesure selon laquelle l'intimidation du personnel enseignant n'est pas un problème dans les écoles et le rendement en lecture en 4<sup>e</sup> année. Il y a de faibles corrélations négatives entre la perception des directrices et directeurs selon laquelle le manque de respect des élèves envers le personnel enseignant nuit à l'apprentissage et le rendement en lecture en 8<sup>e</sup> année (2<sup>e</sup> secondaire) [ $r = -0,19$ ] et en sciences chez les élèves de 15 ans ( $r = -0,13$ ). Bien que le respect des élèves envers le personnel enseignant soit certainement une caractéristique désirable du climat scolaire, ces corrélations indiquent que son incidence sur le rendement des élèves est faible, voire négligeable.

Si les élèves font effectivement preuve d'un grand respect envers le personnel enseignant dans les écoles canadiennes, ce résultat peut certainement être interprété comme une bonne nouvelle. Cependant, il faut éviter de faire trop rapidement des généralisations sur ce point puisque chacun des trois questionnaires ne comportait qu'une question concernant le respect des élèves envers le personnel enseignant. Il importe de garder à l'esprit que les questionnaires du PIRLS, du PPCE et du PISA n'ont pas directement évalué la présence ou l'intensité du respect ou du non-respect envers le personnel enseignant, mais plutôt la mesure selon laquelle le manque de respect des élèves envers

le personnel enseignant aurait une incidence négative sur le rendement des élèves selon les perceptions des directrices et des directeurs. Par conséquent, il est tout de même possible que les élèves fassent preuve de peu de respect envers le personnel enseignant, mais que les directrices et directeurs estiment que cela a une incidence minimale, ou aucune, sur le rendement des élèves. Des questions additionnelles pour mieux comprendre ces diverses possibilités permettraient aux chercheuses et chercheurs de décrire avec plus de fiabilité la prévalence du non-respect envers le personnel enseignant et son incidence sur le rendement des élèves.

## *Conclusion*

La présente étude visait à évaluer les caractéristiques du climat scolaire et leur lien avec le rendement des élèves dans les écoles canadiennes à la lumière des données de trois évaluations à grande échelle : le PIRLS, le PPCE et le PISA.

La littérature actuelle indique qu'il était raisonnable de s'attendre à ce que les écoles bénéficiant d'un excellent climat scolaire aient relativement peu de cas d'intimidation, d'absentéisme des élèves et de retards, et de hauts niveaux de sentiment d'appartenance des élèves et de respect envers le personnel enseignant. Ces facteurs sont reconnus comme ayant une corrélation avec le rendement des élèves. Bien qu'aucune des quatre caractéristiques étudiées ici ne contredise de telles attentes, il importe de noter que les corrélations entre chacun des constructs et le rendement des élèves étaient généralement faibles, et que certaines d'entre elles étaient négligeables. Par conséquent, bien que les résultats n'aient pas contredit les conclusions précédentes, ils ne sont pas aussi concluants que ce à quoi nous aurions pu nous attendre.

Une des raisons pour lesquelles les résultats ne sont pas aussi concluants est que les questions des questionnaires qui ont été utilisées pour créer les indices n'ont pas brossé un portrait suffisamment complet de tout l'éventail des comportements et des sentiments des élèves, ni des perceptions des directrices et directeurs associées à ces constructs.

Une autre raison pour laquelle les résultats ne sont pas aussi concluants est qu'aucune des trois évaluations à grande échelle n'a été conçue pour mesurer de façon exhaustive les nombreuses dimensions du climat scolaire. Une conclusion importante de la présente étude est que ses résultats appuient la notion selon laquelle le climat scolaire est effectivement multidimensionnel, et que le fait d'étudier ses caractéristiques individuelles sans en considérer les nombreuses autres ne peut mener qu'à une compréhension partielle du climat scolaire. Il est aussi plausible que l'effet combiné des caractéristiques individuelles soit en fait plus important que la somme de leurs contributions individuelles (un effet cumulatif).

Les études à venir dans le domaine du climat scolaire dans les écoles canadiennes devraient mettre l'accent sur les écarts dans les sous-populations, notamment les écarts selon le genre, le statut d'immigration, la langue et, plus important encore, par province ou territoire. Bien que de nombreuses politiques scolaires relèvent de la compétence des autorités provinciales et territoriales, d'autres sont déterminées par les conseils, commissions et districts scolaires et, dans certains cas, par les écoles. Des initiatives visant à recueillir des données de façon régulière sur ces indicateurs à l'échelle du conseil, de la commission ou du district scolaire, combinées aux données disponibles à l'échelle pancanadienne et internationale, permettraient de maximiser les possibilités d'interventions ciblées en temps opportun.

La brève revue de la littérature et les résultats présentés ici vont dans le même sens que l'affirmation de Debarbieux (2015) selon laquelle investir dans le climat scolaire est une condition nécessaire pour la réussite. Étant donné l'importance reconnue du climat scolaire sur le rendement scolaire, il est essentiel que tous les élèves aient la chance de fréquenter des écoles qui fournissent un environnement sécuritaire et encourageant sur le plan physique et psychologique, où ils peuvent s'épanouir et participer pleinement à leurs études. Pour appuyer les efforts du personnel éducatif, un certain nombre de ressources sont disponibles pour améliorer le climat scolaire, comme celles du Consortium conjoint pancanadien pour les écoles en santé, de WMA Wellness (2019), du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014) et du National School Climate Center (2009).



## Bibliographie

- ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR L'ÉVALUATION DU RENDEMENT SCOLAIRE. *PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study*, 2016. Consulté à <https://timssandpirls.bc.edu/pirls-landing.html>.
- ASTOR, R. A., R. BENBENISHTY ET J. NUÑEZ ESTRADA. « School Violence and Theoretically Atypical Schools: The Principal's Centrality in Orchestrating Safe Schools », *American Educational Research Journal*, vol. 46, n° 2 (2009), p. 423-461.
- BERKOWITZ, R., H. GLICKMAN, R. BENBENISHTY, E. BEN-ARTZI, T. RAZ, N. LIPSHTADT ET R. A. ASTOR. « Les relations entre milieu social, climat scolaire et réussite scolaire en Israël : Les hypothèses de compensation, de médiations et de modération », *Éducation & Formations*, n° 88-89 (décembre 2015), p. 123-144.
- BROCHU, P., K. O'GRADY, T. SCERBINA ET Y. TAO. *PIRLS/ePIRLS 2016 – Le contexte au Canada – Résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation, Canada, 2018.
- CHANG, J. « A case study of the “Pygmalion Effect”: Teacher expectations and student achievement », *International Education Studies*, vol. 4, n° 1 (2011) p. 198-201.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION, CANADA [CMEC]. Programme pancanadien d'évaluation (PPCE). Consulté à [https://cmec.ca/240/Pan-Canadian\\_Assessment\\_Program\\_\(PCAP\).html](https://cmec.ca/240/Pan-Canadian_Assessment_Program_(PCAP).html).
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION, CANADA [CMEC]. « L'intimidation : Qu'est-ce qui se passe dans nos écoles? », *L'évaluation... ça compte!*, n° 12 (2019) p. 1-9.
- CONSORTIUM CONJOINT PANCANADIEN POUR LES ÉCOLES EN SANTÉ. Consulté à <https://www.jcsh-cces.ca/fr/>.
- COTTON, K. « Expectations and student outcomes », *School Improvement Research Series: Research You Can Use, Close-Up #7* (1989). Consulté le 24 juillet 2019 à <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/ExpectationsandStudentOutcomes.pdf>.
- DEBARBIEUX, E. « Du “climat scolaire” : définitions, effets et politiques publiques », *Éducation & Formations*, n° 88-89 (décembre 2015), p. 11-27.
- DEBARBIEUX E., N. ANTON, R. A. ASTOR, R. BENBENISHTY, C. BISSON-VAIVRE, J. COHEN, A. GIORDAN, B. HUGONNIER, N. NEULAT, R. ORTEGA RUIZ, J. SALTET, C. VELTCHEFF ET R. VRAND. *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale, MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École, 2012.
- DULAY, S. ET E. KARADAĞ. *The Effect of School Climate on Student Achievement*, Springer International Publishing, 2017. doi: 10.1007/978-3-319-56083-0\_12.
- ECCLES, J.S., A. WIGFIELD, C. MIDGLEY, D. REUMAN, D. MACIVER ET H. FELDLAUFER. « Negative effects of traditional middle schools on students' motivation », *Elementary School Journal*, vol. 93 (1993), p. 553-574.
- GREEN, S.B. ET N. J. SALKIND. *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*, 4<sup>e</sup> édition, New Jersey, Pearson-Prentice Hall, 2005.
- GREENWAY, G. H. *Relationship Between School Climate and Student Achievement*, thèse de doctorat, 2017. Consulté le 27 mars 2019 à <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2800&context=etd>.
- LAURIE, R., W. MORRISON ET P. PETERSON. *The relationship between well-being and student achievement*, inédit, 2019.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. « Écoles sécuritaires et tolérantes : Promotion d'un climat scolaire positif », *note Politique/Programmes n° 145, Discipline progressive et promotion d'un comportement positif chez les élèves* (5 décembre 2012), Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2012.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Les fondements d'une école saine*, 2014. Consulté à \ <http://www.edu.gov.on.ca/fre/healthyschools/resourceF4HSFr.pdf>.
- NATIONAL SCHOOL CLIMATE CENTER. *National School Climate Standards: Benchmarks to Promote Effective Teaching, Learning and Comprehensive School Improvement*, New York, Center for Social and Emotional Education, 2009. Consulté à <https://www.schoolclimate.org/>.
- NATIONAL SCHOOL CLIMATE CENTER. *What is School Climate?*, 2007. Consulté à <https://www.schoolclimate.org/about/our-approach/what-is-school-climate>.
- O'GRADY, K., M.-A. DEUSSING, T. SCERBINA ET K. FUNG. À la hauteur : *Résultats canadiens De l'étude PISA de l'OCDE – Le rendement des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques – Premiers résultats de 2015 pour les jeunes du Canada âgés de 15 ans*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2016.
- O'GRADY, K., K. FUNG, L. SERVAGE ET G. KHAN. *Programme pancanadien d'évaluation – PPCE 2016 : Rapport de l'évaluation pancanadienne en lecture, en mathématiques et en sciences*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2018.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Creating effective teaching and learning environment: First results from the Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, Paris, Éditions OCDE, 2009.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Résultats du PISA 2015 (Volume III) – Le bien-être des élèves*, Paris, Éditions OCDE, 2016.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. « Harcèlement scolaire – Quelle est l'ampleur du problème? », *PISA à la loupe*, n° 74, Éditions OCDE, Paris, 2017. Consulté à [https://www.oecd-ilibrary.org/education/harcement-scolaire\\_3b318e4f-fr](https://www.oecd-ilibrary.org/education/harcement-scolaire_3b318e4f-fr).
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE. *Au-delà des chiffres : en finir avec la violence et le harcèlement à l'école*, Paris, UNESCO, 2019.
- ORTEGA, R., V. SANCHEZ, J. ORTEGA RIVERA ET C. VIEJO. « La violencia sexual en las relaciones interpersonales de adolescentes », dans M. Lameiras et I. Iglesias (éditeurs), *Violencia de Género – La violencia sexual a debate*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 2011, p. 99-126.
- PETERSON, P., W. MORRISON, R. LAURIE ET V. BOLAÑOS GRAMAJO. « Assessing the Factorial Structure and Internal Consistency of the Mental Fitness and Resiliency Inventory », *International Journal of Workplace Health Management*, vol. 13, no 2 (2019), p. 153-171.
- RYAN, R. M. ET E. L. DECI. « Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being », *American Psychologist*, vol. 55 (2000), p. 68-78. doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68.
- SAFE SUPPORTIVE LEARNING. (2019). Consulté à <https://safesupportivelearning.ed.gov/>.
- VOIGHT, A., G. AUSTIN ET T. HANSON. *A Climate for Academic Success: How School Climate Distinguishes Schools That Are Beating the Achievement Odds*, rapport complet, San Francisco, WestEd, 2013.
- WMA WELLNESS. *Positive Workplace Framework*, 2019. Consulté à <http://www.wmawellness.com/>.