

LE CLIMAT D'ÉTABLISSEMENT AU PRIMAIRE

EVALUATION D'UN QUESTIONNAIRE



Alex Blanchet¹
Alain Clémence²
Jean Moreau¹
Jean-Pierre Abbet¹

149 / octobre 2010

1 Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, DFJC

2 Institut des Sciences Sociales et Pédagogiques, Faculté des sciences sociales et politiques, UNIL

*Dans le cadre des missions de l'URSP,
ses travaux sont publiés sous l'égide
du Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture.*

*Les publications expriment l'avis de leurs auteurs
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.*

SOMMAIRE

1	INTRODUCTION	5
1.1	Importance du climat d'établissement	5
1.2	Historique de l'utilisation du QES en Suisse romande	7
1.3	Demande d'un questionnaire pour le primaire	8
2	QUESTIONNEMENTS ET DÉMARCHE	9
2.1	Les dimensions en jeu	9
2.2	Dispositif expérimental	9
2.3	Modifications du questionnaire en usage	11
2.4	Comparaison entre les échelles du QES et les questions choisies pour le primaire	13
2.5	Regroupement des questions	15
3	RÉSULTATS	17
3.1	Recueil des résultats	17
3.2	Analyse statistique du contenu des réponses en fonction des caractéristiques individuelles des élèves	20
3.3	Fiabilité des réponses	24
3.4	Fiabilité des dimensions : analyse des regroupements de questions	25
3.5	Passations individuelles et collectives	29
4	CONCLUSION	33
	Annexe 1: Expérimentation d'un questionnaire sur le climat d'établissement	35

1 INTRODUCTION

1.1 IMPORTANCE DU CLIMAT D'ETABLISSEMENT

Depuis les années 60, la démocratisation des études a visé à donner aux élèves des chances égales d'accéder aux diverses formations. La sociologie de l'éducation nous a montré que cet idéal était loin d'être atteint et que subsistaient des discriminations liées au statut social de l'élève, à son genre, à sa nationalité, etc. Ces inégalités, plus ou moins acceptées socialement, se répartissent de manière différente dans les établissements scolaires, ce qui a amené les chercheurs à s'intéresser de plus près à leur fonctionnement. Parallèlement, de nouveaux modes de gestion tendent à donner aux établissements davantage d'autonomie, de manière à favoriser la responsabilité et l'innovation pédagogique (le génie local) propres à répondre aux caractéristiques particulières de l'environnement scolaire (nombre d'élèves en difficulté, allophones, types de maîtres, ressources particulières, etc.). Le fonctionnement d'un établissement est donc une composante importante du système de formation et de nombreuses recherches ont tenté de définir l'*effet-établissement* c'est-à-dire l'impact de ce fonctionnement sur les résultats des élèves.

Le fonctionnement d'un établissement se caractérise par les différents dispositifs qu'il met en place, mais aussi par la qualité des relations qu'il permet entre ses différents acteurs : ouverture, respect, confiance, etc. Par ailleurs ce fonctionnement se déroule dans un environnement plus ou moins favorable (précarité sociale, exclusion, violence) auquel il doit répondre constructivement et avec autorité. L'ensemble de ces facteurs internes et externes détermine un climat général propre à l'établissement.

La diversité de ces facteurs et l'importance des représentations propres aux différents acteurs font qu'il est difficile de modifier le climat d'un établissement. L'amélioration du climat est pourtant un élément essentiel du bien-être des élèves et des maîtres, et les résultats de PISA montrent aussi qu'il est étroitement associé aux performances des élèves.

Un des moyens d'améliorer le climat d'un établissement est d'entreprendre une démarche d'évaluation visant à faire le bilan des aspects positifs et des aspects négatifs d'un milieu d'enseignement. Une de ces démarches a été proposée au Canada par Michel Janosz (Université de Montréal).

Pour définir l'environnement socioéducatif des élèves, il différencie **trois dimensions de la vie scolaire** (Janosz, 1998¹) : le climat scolaire ; les pratiques éducatives ; les problèmes scolaires et sociaux. La relation entre ces dimensions est loin d'être univoque et pose le problème d'un possible modèle théorique de causalité – ou au moins de relations – qui n'est pas résolu à ce jour.

¹ L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, Vol 27, N° 2, 1998, 285-306

- **Le climat scolaire** du modèle Janosz comporte cinq aspects : *relationnel, éducatif*, relatif à la *sécurité*, à la *justice* et finalement un aspect qui résulte des autres, celui d'*appartenance*.
- **Les pratiques éducatives** se déclinent en *huit catégories*. Elles se réfèrent : au *système d'encadrement*, à la *reconnaissance* (encouragement), à l'emphase sur la *réussite éducative* (principe d'éducabilité), à la *qualité de l'enseignement*, au *temps* qui y est consacré, aux *opportunités d'investissement* (personnel et social) des apprenants, à la *participation des parents*, au *leadership éducatif* et au style de gestion de la direction.
- **Les problèmes présents à l'école**, sont distingués selon qu'ils relèvent de la *scolarisation* proprement dite ou de la *socialisation plus générale*. Pour la première, sont prises en compte : l'indiscipline, le manque de motivation, de rendement. Pour la seconde, on considère : la violence (entre élèves et avec les enseignants), les conflits ethniques, la consommation et la vente de psychotropes.

Janosz souligne enfin que **ces dimensions prennent place dans un contexte qui les détermine**, et qu'il caractérise par trois grandes sources d'influence : les *caractéristiques des élèves et des adultes* de l'école ; les *aspects physiques et organisationnels* de l'environnement ; les *conditions socioéconomiques et sociopolitiques*.

Il s'agit au fond de répondre à la question suivante : quelles sont les forces et les faiblesses de l'environnement éducatif propre à une école sur la base des conduites scolaires et sociales dominantes, sur la base de son climat et sur la base des pratiques éducatives en vigueur ?

Pour analyser les données recueillies, la complémentarité des points de vue entre élèves et professionnels de l'école est envisagée d'emblée. La restitution de l'analyse du climat d'établissement est prévue dans le cadre de cette complémentarité. Les questionnaires correspondants ont la plupart des questions en commun. Un certain nombre de différences sont cependant notables :

- Concernant la dimension du **climat scolaire**, le *climat relationnel* comporte dans le questionnaire aux adultes des items relatifs aux relations entre membres du personnel et entre membres du personnel et direction qui n'existent évidemment pas dans le questionnaire aux élèves.
- Les **pratiques éducatives** sont aussi abordées différemment sous l'angle du *système d'encadrement* (les pratiques de surveillance ne font évidemment pas l'objet de questions aux élèves), sous celui des *liens avec les familles* (le soutien parental scolaire aux élèves n'est interrogé qu'auprès de ces derniers), ainsi que pour tout ce qui concerne les interventions éducatives et la collaboration entre adultes.
- Finalement, le versant des **problèmes dans le cadre scolaire** ne peut être situé avec les mêmes items concernant les comportements d'indisciplines vécus (par les élèves) ou concernant l'épuisement professionnel (des enseignants).

1.2 HISTORIQUE DE L'UTILISATION DU QES EN SUISSE ROMANDE

L'importance du climat d'un établissement, tant en ce qui concerne l'efficacité des apprentissages que la gestion de comportements violents, a intéressé différentes personnes en Romandie et au Tessin dès les années 2000. Deux groupes distincts se sont retrouvés et ont constitué un Consortium romand en septembre 2003, reconnu et financé par la Conférence des chefs de service de l'enseignement obligatoire : *le consortium intercantonal pour l'analyse du climat scolaire*. Composé d'un représentant par canton latin, le consortium comprenait d'une part de personnes émanant des Ecoles en santé, chargées de promouvoir des projets de prévention et d'accompagner les établissements dans leurs démarches ou dans la gestion de crises. Il comprenait d'autre part des chercheurs appartenant à des centres de recherche cantonaux, intéressés par la dynamique des établissements dans le contexte d'un système de formation qui les incite à devenir plus autonomes, et à procéder aussi à leur autoévaluation.

Le consortium s'est principalement consacré à la promotion du *questionnaire sur l'environnement socio-éducatif* (QES) élaboré par le professeur Michel Janosz de l'Université de Montréal (Canada).

Le travail du consortium a, d'une part, adapté légèrement le questionnaire canadien au contexte romand et organisé le travail de validation de ce questionnaire modifié auprès d'un échantillon d'élèves et d'enseignants romands. Il a été fait appel à Mme Sangsue, professeure à l'Université de Neuchâtel, pour effectuer les traitements statistiques nécessaires à cette validation (Sangsue, 2003²). Les changements principaux ont porté sur la réduction de certains aspects du questionnaire original (le nombre d'items par échelle a été réduit et certains points – les activités parascolaires – ont été supprimés) et l'ajout de certains autres, en fonction des préoccupations des partenaires cantonaux (évaluation de la satisfaction, du stress, etc.). Des différences pédagogiques et langagières entre le Québec et la Suisse romande ont conduit à des modifications supplémentaires.

D'autre part, le consortium a organisé la formation des personnes susceptibles de proposer aux établissements une démarche d'analyse en fonction du QES.

Dans la plupart des cantons, plusieurs établissements ont entrepris cette démarche, notamment dans le canton de Vaud, de Genève, du Valais, de Neuchâtel et du Tessin. Les établissements vaudois ont été les plus nombreux à répondre à cette proposition, puisque 15 d'entre eux ont déjà utilisé le QES. L'intérêt particulier des Vaudois n'est probablement pas sans rapport avec le fait que le délégué vaudois dans le consortium était à la fois directeur pédagogique de l'Office des écoles en santé (ODES) et directeur d'un établissement scolaire.

² *Rapport sur l'adaptation et la validation du questionnaire évaluant le climat scolaire et les pratiques éducatives dans les écoles secondaires de Suisse romande*, Groupe de Psychologie Appliquée, Université de Neuchâtel.

1.3 DEMANDE D'UN QUESTIONNAIRE POUR LE PRIMAIRE

La particularité du système scolaire vaudois veut que les élèves de 5^e année déjà appartiennent au niveau secondaire. Le QES, destiné aux écoles secondaires, est donc proposé dès la 5^e année. Au Canada, un autre questionnaire, dit primaire, est utilisé pour les élèves de 5^e et de 6^e années. Le QES n'est donc pas adapté à des élèves plus jeunes, sur le plan quantitatif (nombre de questions) et qualitatif (problématiques abordées). Plusieurs établissements primaires (1^{re} à 4^e années) ou mixtes (1^{re} à 9^e années) ont été pourtant intéressés par cette sorte de radiographie que permet un questionnaire sur le climat d'un établissement et ont souhaité un instrument adapté à l'âge de leurs élèves.

Quelques membres du consortium se sont donc proposé de constituer un ensemble de questions inspirées du QES, mais adaptées aux capacités de compréhension et de décentration des jeunes élèves. Cet instrument (*Analyse du climat scolaire à l'école primaire*) fait implicitement référence au même modèle que le QES, mais n'a pas été validé statistiquement. Il s'agissait plutôt pour ses promoteurs de disposer d'un outil d'exploration susceptible de cerner des objets à discuter directement avec les personnes concernées. Le questionnaire pour l'enseignement primaire (QEP) a donc d'abord été utilisé dans le cadre d'un accompagnement des établissements intéressés. Il a par la suite été employé à plus large échelle en raison de la demande pressante des établissements primaires dans le canton de Vaud.

Le statut peu clair de cet instrument a créé quelques dissensions dans le consortium entre les deux groupes qui le constituaient. Les chercheurs estimaient dangereux d'utiliser un instrument qui n'avait pas les qualités requises sur le plan scientifique, alors que, dans le cadre d'un accompagnement, les questions posées pouvaient s'avérer utiles à l'évaluation des principaux enjeux d'un environnement scolaire.

Dans le canton de Vaud, l'instrument a été proposé à 486 élèves à partir de 6 ans. En raison de certains défauts assez évidents (voir plus loin) et des doutes sur la possibilité d'enfants non lecteurs de suivre les consignes et d'exprimer un avis fondé et indépendant de l'enseignant qui veille au bon déroulement du recueil d'informations, le Directeur Général de l'Ecole Obligatoire (DGEO) a décidé l'arrêt momentané de l'utilisation de ce questionnaire, tant qu'une expertise n'a pas pu en évaluer l'utilité.

2 QUESTIONNEMENTS ET DÉMARCHE

2.1 LES DIMENSIONS EN JEU

On peut distinguer trois aspects principaux de l'évaluation du questionnaire destiné aux élèves primaires (QEP).

Le premier aspect a trait aux conditions de recueil des données, c'est-à-dire aux capacités de lecture, d'attention et de décentration des élèves des premières années primaires : les questions sont-elles faciles à lire ? leur nombre est-il adéquat pour leur capacité d'attention ? la manière d'y répondre suffisamment simple et sans ambiguïté ? les élèves peuvent-ils s'exprimer de manière indépendante ? Le dispositif d'expérimentation qui a été mis en place est très modeste et ne permettra que de donner un avis de principe sur cet aspect.

Le deuxième aspect concerne la qualité des questions posées : sont-elles compréhensibles pour les élèves ? se rapportent-elles à des préoccupations de leur âge ? permettent-elles de cerner suffisamment les différents aspects de leur lieu de vie scolaire ? Dans le cadre de cette expertise, il a été possible, en fonction des qualités requises par un questionnaire, de corriger la forme de certaines questions. Des modifications ont aussi être apportées pour éviter des double sens ou des réponses ambiguës. En fonction des réponses récoltées, il est aussi possible d'analyser la cohérence des réponses et l'intelligibilité des différences que l'on peut constater entre sous-groupes différents. Mais l'intérêt possible de cette analyse ne permet pas d'établir que l'on dispose d'un instrument utile permettant de dégager les aspects principaux du climat d'un établissement.

Le troisième aspect concerne donc les dimensions sous-jacentes aux différentes questions posées qui permettraient de cerner les caractéristiques du climat d'un établissement. On a vu que le questionnaire s'inspire directement du travail de Janosz. Il faut donc évaluer dans quelle mesure les choix qui ont dû être effectués pour adapter le questionnaire à l'âge des élèves primaires a permis de conserver les dimensions propres au modèle théorique, validées au Canada par des analyses statistiques sur un large échantillon d'élèves du secondaire. Il s'agira donc de voir si l'on peut dégager tout ou partie des dimensions recherchées et les valider par des analyses appropriées. La mise en relation des réponses des élèves avec celles des adultes, qui revêt une grande importance au niveau secondaire (QES), devra être discutée dans le cadre primaire. Nous ne disposons malheureusement pour ces analyses que d'un petit échantillon d'élèves, et la constitution d'un instrument valide demanderait un travail bien plus étendu. Nous nous limiterons donc à formuler un préavis sur le questionnaire actuel.

2.2 DISPOSITIF EXPERIMENTAL

Pour tenter de répondre à ces questions, nous ne pouvions – ni ne voulions – mettre en place une large expérimentation. Il s'agissait plutôt d'effectuer un sondage susceptible de nous montrer qu'un questionnaire destiné à de jeunes enfants était

possible et que les données récoltées s'avéraient assez fiables. Certaines faiblesses du questionnaire et de son utilisation (questions et présentation discutables, enfants trop jeunes), nous incitaient plutôt à porter un regard critique sur la démarche et avaient aussi généré un certain scepticisme auprès des instances dirigeantes, justifiant la décision d'un moratoire.

Le dispositif devait aussi s'accorder avec le souhait d'un établissement de procéder à une investigation de son climat. La préparation des maîtres impliqués dans l'opération devait correspondre à la situation habituelle où tout l'établissement est concerné par la démarche. Mais dans le même temps, il convenait de ne pas donner de faux espoir sur l'utilisation possible des informations récoltées et bien distinguer le questionnement des adultes, qui pouvait s'effectuer avec un instrument validé, et le questionnement des élèves, qui ne pouvait donner lieu qu'à un travail expérimental sur la validité du questionnaire et non pas sur le sens des réponses. Il a donc été décidé de limiter l'expérimentation à quatre classes, alors que l'établissement en comportait bien davantage.

Le choix s'est finalement porté sur trois classes de 2^e année primaire et deux classes de 4^e année primaire. Comme l'expérimentation se déroulait en début d'année, il ne nous a pas semblé pertinent d'interroger les élèves de 1^{re} année, encore un peu « neufs » dans cet environnement scolaire et trop débutants pour la plupart quant à leurs capacités en lecture.

Pour les élèves de 2^e année, des difficultés peuvent encore exister pour lire plusieurs dizaines de questions et en comprendre le sens. Il a donc été convenu que l'enseignant lirait les questions une à une, en laissant à chacun le temps de répondre. Afin de faciliter le suivi des questions et leur repérage sur les pages, celles-ci étaient projetées au moyen d'un rétroprojecteur et une bande transparente jaune était déplacée de manière à surligner la question lue par l'enseignant. L'élève devait donc facilement voir sur l'écran la phrase qu'il venait d'entendre et trouver l'emplacement correspondant sur son questionnaire. Pour les élèves de 4^e année, la lecture pose moins de problème et le rétroprojecteur n'a pas été utilisé.

Comme un bon nombre de questions concernaient le maître ou la maîtresse de l'élève, il a été demandé qu'un autre enseignant que le titulaire de la classe procède à la passation, ce qui impliquait donc une rocade entre les cinq enseignants concernés. De manière à recueillir les difficultés éventuelles qui pouvaient survenir au cours de la passation, les enseignants ont été équipés de micros et d'enregistreurs. Ceci devait permettre de récolter les explications qu'ils estimaient nécessaires de donner pour assurer une bonne compréhension et de recueillir aussi les questions des élèves à propos de termes difficiles ou de modalités de réponse incomprises.

Pour le reste, la tâche de l'enseignant consistait à préciser l'intention du questionnaire (voir consignes en annexe) et à lire les questions de la manière la plus neutre. Afin d'assurer l'anonymat des réponses, on précisait que le maître devait rassembler les questionnaires au terme de la passation, les placer dans une enveloppe et la fermer sous les yeux des élèves. Les enseignants expliquaient alors que ces réponses allaient être remises aux chercheurs en charge de traiter leurs avis.

Pour rassembler davantage d'informations sur l'influence que pouvait avoir, à ces âges, une passation collective assistée (lecture des questions par le maître), nous avons organisé une passation individuelle du même questionnaire à une quinzaine

de jours d'intervalle. Vingt élèves (de 2^e et de 4^e année pour moitié) ont donc répondu une première fois au questionnaire individuellement, avec l'assistance d'une expérimentatrice qui lisait les questions si le besoin s'en faisait sentir (avec les plus jeunes) sans regarder les réponses des élèves. L'expérimentatrice était en charge de noter les termes pour lesquels l'élève manifestait des hésitations ou demandait des explications. Ces élèves, tirés des classes expérimentales, répondaient ensuite à nouveau aux questions en passation collective. Vingt autres élèves (de 2^e et de 4^e année) ont aussi été repris individuellement, quinze jours après la passation collective. Les réponses de ces deux sous-groupes, comparées aux réponses obtenues dans le cadre de la passation collective, devraient nous permettre de dégager l'influence potentielle du contexte de la classe sur les avis exprimés. Afin de pouvoir comparer les deux passations de ces quarante élèves, la date de naissance et la classe ont constitué des critères suffisants.

2.3 MODIFICATIONS DU QUESTIONNAIRE EN USAGE

Comme nous l'avons déjà précisé, le questionnaire primaire est librement inspiré du questionnaire destiné aux établissements secondaires. Dans la mesure où il n'avait pas donné lieu à un travail de validation, nous nous sommes sentis libres d'en corriger certains défauts, certains ayant d'ailleurs déjà été repérés par les concepteurs. Il n'y avait pas de sens à entreprendre une démarche de validation d'un questionnaire, même très modeste, avec des défauts manifestes, susceptibles d'entacher sérieusement les résultats.

Les modifications ont été de trois sortes.

Premièrement, les modalités de réponses pouvaient conduire à des confusions ou étaient trop complexes. Pour illustrer les quatre modalités de réponses (tout à fait d'accord → pas du tout d'accord), les concepteurs avaient estimé que l'utilisation de symboles (le dessin stylisé de faces contentes ou mécontentes, ou « smiles ») pouvaient aider les élèves. Ces symboles sont d'ailleurs souvent utilisés dans les classes. Quand la question posée se réfère à un contenu positif, les symboles sont adéquats. En revanche, quand la question contient un sens négatif (ex. : *J'ai peur que les autres se moquent de moi / Mon maître ou ma maîtresse gronde ou se fâche facilement*), l'élève qui voudrait exprimer son accord avec ce contenu devrait placer une croix dans la colonne indiquée par une face hilare. Même si les élèves semblent pouvoir décoder cette contradiction évidente, il vaut mieux l'éviter. Les symboles ont donc été remplacés par des mots (oui et non), les modalités extrêmes étant soulignées par un caractère gras, une taille plus grande et un point d'exclamation (**OUI ! NON !**).

Par ailleurs, les modalités de réponses n'étaient pas symétriques : trois étaient positives et une seule négative (*Je suis tout à fait d'accord / Je suis d'accord / Je suis parfois d'accord / Je ne suis pas du tout d'accord*). Pour éviter d'orienter les réponses, les modalités ont été équilibrées (*Je suis tout à fait d'accord / Je suis plutôt d'accord / Je ne suis plutôt pas d'accord / Je ne suis pas du tout d'accord*).

Enfin, les modalités de réponses en termes de fréquences nous ont semblé difficiles à différencier pour des élèves de ces âges, d'autant plus que la question ne précisait pas clairement le temps qu'ils devaient considérer (*ces derniers temps*). Les quatre modalités *Presque tous les jours / Plusieurs fois / 1 ou 2 fois / Jamais* ont donc été remplacées par les trois modalités *Souvent / Rarement / Jamais*.

Deuxièmement, les questions ont été simplifiées et réduites à des affirmations uniques. Ainsi, dans la phrase *Les élèves sont gentils et polis entre eux* (B3), le second terme *et polis*, peu adéquat aux relations entre enfants, a été supprimé. Dans l'affirmation *Mon maître ou ma maîtresse a l'air d'avoir du plaisir à enseigner et aime son métier* (C2), les derniers mots ont été enlevés. La simplification peut aussi porter sur les termes employés : plutôt que *Mon maître ou ma maîtresse nous explique pourquoi c'est important d'apprendre*, ce qui implique une réflexion métacognitive, nous avons préféré *Mon maître ou ma maîtresse explique bien* (H6), plus volontiers dans les propos spontanés des élèves. Autre exemple encore : l'affirmation *Les élèves participent au choix des règles de la classe*, assez abstraite, a été remplacée par *Les élèves discutent avec le maître ou la maîtresse des règles de la classe* (G4). Deux autres propositions ont été modifiées pour suivre plus naturellement le fil de la pensée : *Je connais la punition que je risque de recevoir si je ne respecte pas une règle* a été remplacé par *Si je ne respecte pas une règle, je connais la punition que je risque de recevoir* (G2). Ou encore : *Parmi ces différents moments de la journée, lequel est celui où tu observes le plus d'insultes et de bagarres ?* a été modifié en *Si tu as observé des insultes ou des bagarres dans ton école, à quel moment cela s'est-il passé ?* (E1). Une autre question a été dissociée en deux : *Mon maître ou ma maîtresse nous parle plutôt de ce qui va mal et rarement de ce qui va bien* a été transformée en deux affirmations *Mon maître ou ma maîtresse nous parle souvent de ce qui va mal chez les élèves* (C3) et *Mon maître ou ma maîtresse nous parle souvent de ce qui va bien chez les élèves* (C4). Pour les élèves, il nous est aussi apparu que la proposition *Mon maître ou ma maîtresse a l'air d'aimer ses élèves* était plus difficile à interpréter que l'affirmation *Mon maître ou ma maîtresse écoute volontiers ses élèves* (C6). Enfin, la phrase complexe *Un ou une élève s'est moquée de moi parce que je parlais avec un ou une élève qui est toujours seul-e* a été modifiée sur le modèle des questions suivantes (série E) *Si un élève est toujours seul, as-tu parlé avec lui ? : Oui, cela s'est bien passé / Oui, mais on s'est moqué de moi / Non, je ne lui parle pas* (E4).

Troisièmement, quelques questions ont été enlevées et d'autres ajoutées. La question concernant la fréquence d'utilisation d'un bus scolaire ne nous a pas paru d'un intérêt général. L'affirmation que l'enseignant *gronde toujours les mêmes élèves* nous a semblé ambiguë puisque ces circonstances peuvent traduire une difficulté d'adaptation de certains élèves autant qu'une injustice dont on pourrait faire grief au maître. Enfin, trois questions ont été ajoutées. La première concerne un sentiment global d'inquiétude *J'ai peur quand je viens à l'école* (B5) qui remplace la question plus difficile à interpréter *Il y a des endroits non surveillés*. Pour compléter les informations concernant l'environnement de l'élève, nous avons proposé *Je trouve qu'il n'y a pas assez de place dans ma classe*. L'affirmation *Mon maître ou ma maîtresse me donne des trucs pour mieux apprendre* ne nous a pas paru assez fiable et a été remplacée par *Mon maître ou ma maîtresse nous donne envie d'apprendre* (H5). Enfin, nous avons ajouté à la liste des incivilités avouées la proposition *Je n'ai pas fait mes devoirs* (I2), au lieu de la question sur cette

thématique placée dans la section traitant des violences entre élèves *Des élèves n'ont pas fait leurs devoirs* (série D).

Les changements dont nous venons de faire état ici sont les principaux, mais ne sont pas exhaustifs. D'autres modifications mineures ont encore été apportées, notamment dans les pages introductives, concernant la présentation du questionnaire et les informations personnelles.

2.4 COMPARAISON ENTRE LES ECHELLES DU QES ET LES QUESTIONS CHOISIES POUR LE PRIMAIRE

Pour élaborer un questionnaire destiné aux élèves du primaire (QEP), il n'était pas possible de prendre en considération toutes les dimensions abordées par le questionnaire destiné aux élèves du secondaire. Le problème se situe à différents niveaux.

LONGUEUR DU QUESTIONNAIRE

Pour des élèves de 8 ou 10 ans, il est nécessaire de limiter le nombre de questions afin que la passation dure un temps raisonnable n'excédant si possible pas une période. L'effort de lecture est important : même si l'aide apportée par l'adulte qui lit les questions une à une est essentielle, il faut comprendre leur sens et définir son avis. Sans que ce soit forcément conscient, il faut évaluer le contexte évoqué par la question pour forger son opinion. A la suite de l'expérience réalisée, les 75 questions proposées ont pu être traitées sans difficulté, sauf dans une classe de 2^e année qui a dû empiéter sur la période suivante pour une dizaine de minutes. Le volume de questions paraît donc approprié.

DOMAINES CONSIDÉRÉS

A l'âge des élèves primaires, certains domaines ne sont pas pertinents, ou du moins pas encore dans nos régions. Les problèmes liés à la drogue, aux armes, aux gangs ne semblent pas concerner les élèves des âges considérés. Il a aussi été estimé que ces jeunes élèves ne pouvaient répondre aux questions qui concernaient les adultes : les relations entre membres du personnel, le climat de sécurité chez les adultes ou la collaboration entre l'école et la famille. De plus, les questions plus abstraites ou qui demandent du recul n'ont pas été proposées (les problèmes prioritaires à traiter et les attitudes envers la capacité de réussite des élèves ou la plupart des questions sur le climat d'appartenance³). Enfin, les activités parascolaires ne sont pas à la charge de l'école dans notre canton et n'ont donc pas été évoquées.

3 Par exemple : *Je suis fier d'être un élève de cette école.*

FORME DES QUESTIONS

Mais la particularité la plus importante du questionnaire primaire concerne la forme des questions. Pour de jeunes élèves, il n'était pas possible de demander une décentration trop importante. Le choix a donc été de formuler les questions en faisant référence à leur expérience directe, à leur classe plutôt qu'à leur école et à leur maître ou leur maîtresse plutôt qu'aux enseignants en général. L'environnement qui est ainsi cerné est beaucoup plus restreint et spécifique. A titre d'exemple, une des questions qui concerne le climat de justice est formulée dans le QES sous la forme générale (*Dans cette école, les élèves sont souvent punis pour de mauvaises raisons*), alors que, dans le questionnaire primaire, elle concerne une classe particulière (*Mon maître ou ma maîtresse punit les élèves pour rien*). Ou encore : *Dans cette école, beaucoup d'élèves ont peur d'autres élèves* (QES), versus *Les élèves plus petits ont peur des élèves plus grands* (QEP) ; *Dans cette école, parfois on applique les règles, d'autres fois non*. (QES), versus *Dans ma classe, des fois on applique les règles et des fois non* (QEP) ; *En général, les élèves trouvent intéressant ce qu'ils apprennent dans cette école* (QES), versus *En général, je suis intéressé-e par ce que j'apprends* (QEP). L'adaptation des questions par la personnalisation ou la contextualisation limite donc la portée de l'avis. Celui-ci ne porte donc pas formellement sur l'école dans son ensemble, mais sur un environnement plus restreint. En revanche, on gagne en clarté de l'énoncé pour des enfants dont on peut douter qu'ils puissent exprimer des avis généraux.

SENS DES QUESTIONS

Dans les cas ci-dessus, les questions sont proches et appartiennent clairement au même domaine. Mais il en va autrement dans d'autres cas, pour lesquels la spécification des questions peut modifier la portée de la réponse. Par exemple, lorsqu'on demande à l'enfant de donner son avis sur l'affirmation *Les élèves discutent avec le maître ou la maîtresse des règles de la classe* (QEP), on peut se centrer sur la participation des élèves à l'élaboration des règles, comme dans le QES (*Les élèves participent au choix des règles de cette école* : échelle sur la participation des élèves à la vie de l'école). Mais on peut aussi imaginer que l'enfant se centre sur l'ouverture de l'enseignant à la discussion, ce qui relève alors plutôt du domaine des relations entre élèves et enseignant. Il en est de même de la question : *On prend du temps pour parler de comment ça se passe en classe*. La personnalisation de la question fait glisser son sens du jugement sur un principe vers le jugement sur la personne qui doit l'appliquer. En fonction du niveau d'abstraction des élèves de cet âge, il y a tout lieu de penser que cette forme de question soit plus appropriée.

Les questions qui sont très proches du QES, compte tenu de la contextualisation des questions du QEP, sont au nombre de 25. Elles concernent pour la plupart (17) la perception de la violence par les élèves. Pour 16 autres questions, les différences de formulation sont plus importantes, mais le sens reste le même. Ces questions visent à cerner pour la plupart (11) les différents climats de l'environnement scolaire. C'est aussi le cas de 11 autres questions pour lesquelles la correspondance entre QES et QEP est plus faible (16 questions en tout). C'est notamment pour ces questions que l'appartenance à l'une ou l'autre échelle peut être discutée.

Enfin, 12 questions du QEP sont nouvelles, dans le sens où il n'est pas possible de trouver une question proche de celles du QES, bien qu'elles visent à cerner les mêmes domaines. On peut notamment signaler les questions qui font référence à la peur de la moquerie, probablement plus vive et plus avouable par de jeunes élèves (*Quand je prends la parole, les autres se moquent de moi./ J'ai peur que les autres se moquent de moi / J'ai peur de prendre la parole, de donner une réponse / Je me suis moqué-e d'un ou d'une camarade.*), et des questions liées au sentiment d'exclusion (*Des élèves étaient tout seuls parce que personne ne voulait jouer avec eux / Si un élève est toujours seul, as-tu parlé avec lui ?*). On peut relever aussi trois questions sur des aspects apparemment plus superficiels de la vie de classe, mais qui sont des indices de l'ennui ou de l'intérêt de l'élève et permettent donc de préciser son avis sur le climat éducatif : *Je dois rester longtemps assis-e / Je trouve que le temps passe vite / Je trouve qu'il n'y a pas assez de place dans ma classe*. Dans la même perspective, mais à propos des pratiques éducatives, la diversification du travail a été abordée par la question : *On change régulièrement d'activité*.

2.5 REGROUPEMENT DES QUESTIONS

En raison du choix et des particularités des questions du QEP, celles-ci ne se regroupent pas de manière évidente en fonction de dimensions sous-jacentes. Pour effectuer les analyses statistiques nécessaires, plusieurs solutions sont possibles.

1. La première consiste à suivre le regroupement des questions tel qu'il a été proposé dans le questionnaire (8 groupes de B à I). L'avantage de cette solution est qu'elle prend en considération l'effet de contexte des questions, chaque réponse n'étant pas insensible au contexte créé par les questions précédentes et à leur regroupement spatial sur une page. En revanche, ce premier regroupement ne correspond pas nécessairement aux dimensions sous-jacentes du climat que l'on cherche à définir, dans la mesure où le choix des questions a été effectué surtout en fonction de leur pertinence pour l'âge des enfants concernés, sans considération d'un modèle théorique et des traitements statistiques utiles à l'interprétation des données.
2. La seconde solution découle de la mise en correspondance des questions du QES et du QEP (voir chapitre précédent). Nous avons vu que cette correspondance est partielle et fait appel à des contextualisations des questions différentes. On peut cependant envisager de regrouper ces questions en 10 catégories. En raison du nombre de questions plus restreint et des différences mentionnées, il n'est pas possible de reprendre telles qu'elles les 23 échelles développées par le QES (au total 27 thématiques concernant les élèves sont utilisées au Canada). Le regroupement serait alors le suivant :
 - Le climat éducatif (9 questions).
 - Le climat de justice (6 questions).
 - Le climat de sécurité chez les élèves (3 questions).
 - Les relations entre les élèves (8 questions).

- Les relations entre les élèves et les enseignants (9 questions).
- Les pratiques pédagogiques (10 questions).
- La perception de la sécurité des lieux (8 questions).
- Les problèmes de violence perçus (4 questions).
- Les problèmes de violence subis (7 questions).
- Les problèmes de violence agis (5 questions).

Cette solution adopte la position des auteurs du QES qui distinguent nettement le climat de l'école et les pratiques de l'école d'une part, et les problèmes qui s'y déroulent d'autre part. Cette distinction repose sur l'hypothèse que les élèves parviennent à différencier l'expression d'un avis ou d'un sentiment de l'expression de faits objectifs (fréquence d'insultes ou de bagarres, par exemple). On peut supposer que cette différenciation entre le subjectif et l'objectif s'accroît avec l'âge des élèves, au fur et à mesure qu'ils s'éloignent de l'égoïsme initial (en référence à Piaget).

3. Entre 8 et 10 ans, on peut douter que la distinction entre les faits objectifs et l'importance subjective qu'ils revêtent soit bien établie. Dans cette perspective, tous les avis recueillis sont liés à des représentations et des émotions, et les questions concernant les relations entre élèves, par exemple, ne se distinguent pas radicalement des questions ayant trait aux violences entre élèves. En raison de cette indifférenciation due à l'âge des élèves, du nombre de questions et de l'absence de modèle théorique explicite au moment de la constitution du questionnaire, la troisième solution consiste à reprendre l'ensemble des questions pour les regrouper en 5 catégories dont les intitulés seraient :

- Les relations entre les élèves (18 questions).
- Les relations entre les élèves et les adultes (12 questions).
- Le climat éducatif (18 questions).
- Le climat de justice (8 questions).
- Le climat de sécurité (12 questions).

3 RÉSULTATS

3.1 RECUEIL DES RESULTATS

PASSATION COLLECTIVE

Pour les trois classes de 2^e année primaire, la passation du questionnaire a été enregistrée (audio). Nous avons donc pu relever les explications données par le maître ou les demandes de relecture. Rappelons que dans les classes de 2^e année, le maître lisait chacune des questions et laissait le temps aux élèves de répondre avant de passer à la suivante. La page du questionnaire était projetée sur un écran et la question qui était en train d'être lue était mise en évidence par une bande colorée.

Dans une classe, le questionnaire a été lu par l'enseignant avec très peu d'adjonctions, même pour la partie explicative de départ (page 2 du questionnaire). Les modalités de réponses (Oui ! je suis tout à fait d'accord, etc.) ont aussi été lues une fois pour chacun des groupes de questions, puis chacune des questions l'a été à son tour. Les numéros des questions n'ont pas été indiqués et une seule lecture a été effectuée. Le questionnaire a donc été rempli rapidement en 35 minutes, sans aucun bruit, si ce n'est quelques acquiescements collectifs lorsque l'enseignant demandait si les élèves avaient bien fini de répondre à un groupe de questions.

Dans une autre classe, la passation s'est déroulée presque de la même manière, mais les consignes de départ ont été librement explicitées, quelques questions ont ensuite été répétées au besoin et leurs numéros étaient mentionnés. La passation a été achevée après 43 minutes.

Enfin, pour la dernière classe de 2^e année, chaque question a été lue au moins deux fois et jusqu'à quatre ou cinq fois en fonction des demandes des élèves qui ne parvenaient pas à suivre. De plus, pour de nombreuses questions, chacune des modalités était répétée, ce qui ralentissait beaucoup la passation. Les erreurs des élèves et les demandes de répétition ont été plus nombreuses et le temps passé pour remplir le questionnaire s'est élevé à 66 minutes. Les élèves semblaient apprécier le questionnaire, mais échangeaient entre eux de nombreux commentaires, ce qui générait, avec le rythme trop lent des questions, un manque d'attention.

Les deux classes de 4^e année n'ont eu aucune difficulté à remplir le questionnaire dans le temps d'une période (45 minutes) et les maîtres n'ont pas lu les questions, ni projeté les pages du questionnaire par rétroprojecteur. Selon ces maîtres, la passation ne soulève aucun problème pour ces élèves.

Quelques problèmes de compréhension de certains termes ou de certaines questions sont apparus au cours de la passation. Spontanément ou sur demande, les maîtres ont demandé aux élèves de donner la définition de certains mots (exemples tirés des enregistrements en 2^e année) :

- *Enseigner (C2), ça veut dire faire son travail.*
- *... c'est juste (C7), ça veut dire c'est juste qu'elle les gronde.*

- *Qu'est-ce que ça veut dire des « chouchous » (C11), c'est pas des chouchous dans les cheveux (les élèves proposent une définition confirmée par le maître).*
- *Le terme « menacé » (D6) n'est pas compris par des élèves et expliqué par d'autres.*
- *Un adulte (D8), c'est donc une grande personne.*
- *L'éducation physique (F4), c'est quoi ? ... la gym.*
- *Le réfectoire, c'est la cantine où on va manger (F7).*
- *Vous savez ce que c'est « les règles » (G1) ? ... Oui, c'est les règles qu'il faut respecter en classe.*
- *On change régulièrement d'activité (G8), ça veut dire qu'on change souvent de travail, on change souvent ce qu'on est en train de faire, on fait pas toujours la même chose.*
- *Sur demande, le terme « rarement » (questions H) est expliqué par d'autres élèves.*
- *Sur demande, le terme « chahutent » (H2) est expliqué : faire du bruit, parler beaucoup. Un autre enseignant : parler, courir, se déplacer, déranger les autres.*
- *Le terme « impoli » (I5) est expliqué sur demande : dire des méchantes choses, des choses pas belles. Un autre enseignant : Etre poli, ça veut dire : dire « s'il vous plaît, merci ». Impoli : ça veut dire ne pas dire « s'il vous plaît ».*

Pour chaque groupe de questions, les enseignants ont bien attiré l'attention des élèves sur les modalités de réponse à disposition. Pour quelques questions au format particulier, des explications ont été nécessaires :

Plusieurs réponses sont possibles à la question E1, mais une des modalités de réponse est prévue pour le cas où la situation violente n'aurait jamais été observée. Si cette case est cochée, *ça veut dire que, logiquement, on peut pas en mettre ailleurs.*

Pour la question F6, un enseignant ne sait que répondre à un élève qui signale qu'il vient en voiture à l'école, et donc ni à pied, ni en bus : *C'est un problème, ce n'est pas vraiment indiqué.* Cette remarque suggère effectivement d'ajouter une case pour ces cas.

La question F7 présente une case supplémentaire pour les élèves qui ne sont pas concernés (fréquenter la cantine). Dans une classe, les élèves ont signalé à l'enseignant, qui suggérait de ne pas répondre, qu'une case était prévue dans ce cas. Un autre précise que *c'est seulement pour ceux qui ne mangent pas à la maison*, puis, sur demande : *Chez les copines, c'est comme à la maison.*

La compréhension de la question G3, qui fait référence à l'application de règles, peut poser des problèmes : un enseignant explique que *Si des règles sont établies, on va des fois les respecter et des fois pas ; des fois on les laisse de côté et des fois pas*.

Une seule question a suscité des demandes d'éclaircissements dans les trois classes de 2^e année et devrait être modifiée. Il s'agit d'une affirmation négative : « Je n'ai pas fait mes devoirs » (I2) pour laquelle il faut indiquer combien de fois cela est arrivé par « souvent, quelquefois ou jamais ». Une élève demande : *J'ai pas compris, si on met « jamais », ça veut dire qu'on fait jamais ses devoirs ? – Ben oui !* La réponse de l'enseignant suscite de fortes réactions dans la classe, et l'enseignant corrige : *Non, non, c'est vrai, je dis des bêtises. La question c'est – c'est vrai qu'il faut bien réfléchir pour pas se tromper – c'est « je n'ai pas fait mes devoirs », tu as bien fait de poser la question.* Un avis négatif sur cette affirmation négative entraîne une double négation qu'il faudrait éviter dans un questionnaire. Les autres enseignants reformulent la question : *Est-ce que cela t'arrive souvent que tu n'as pas fait tes devoirs, est-ce que cela arrive seulement quelquefois ou est-ce que c'est jamais arrivé ? / Si vous faites régulièrement tout le temps vos devoirs, vous répondez par « jamais ».*

PASSATION INDIVIDUELLE

Les passations individuelles de 40 élèves (20, quinze jours avant la passation collective et 20, quinze jours après) nous permettent de voir plus en détails les difficultés de la tâche. Le recueil a été effectué par des étudiantes qui lisaient au besoin les questions et répondaient aux demandes, sans voir les réponses des élèves. Le temps de passation est en moyenne de 31 minutes, mais s'échelonne de 14 à 49 minutes. On note une différence sensible entre les élèves de deuxième année (moyenne 35 minutes) et les élève de 4^e année (moyenne 24 minutes). Les temps de passation sont aussi différents selon que le questionnaire est proposé avant ou après la passation collective (moyennes de 35 et 24 respectivement). Lorsque les deux critères se combinent, les moyennes se distinguent un peu pour les deux sous-groupes de 2^e année (36 et 33 minutes respectivement), et se différencient nettement pour les élèves de 4^e année (33 et 16 minutes respectivement). Les capacités supérieures des élèves de 4^e année pour la lecture et la compréhension des questions s'observent donc surtout lors des passations individuelles postérieures à la passation collective où le temps nécessaire est divisé par deux. Le fait de pouvoir répondre rapidement n'est certainement pas sans rapport avec le fait de parvenir à se rappeler des questions et d'en maîtriser le contenu.

Comme pour la passation collective, les termes qui ont soulevé des questions sont : *impoli, chahuter, juste, éducation physique, menacer, appliquer les règles, réfectoire* et *chouchou*. Le problème de la double négation (question I2) n'est apparu qu'une fois. La compréhension des modalités de réponse (*rarement, quelquefois*) a suscité quelques questions. Les changements de modalités de réponse, que les enseignants ont bien fait remarquer aux élèves lors de la passation collective, semblent plus délicats à négocier en lecture individuelle. Plusieurs élèves (7 de 2^e année et 1 de 4^e) répondent à la fois qu'ils n'ont jamais observé de bagarres et qu'elles se passent plutôt à certains moments de la journée (question E1). Cette erreur s'observe aussi chez 5 élèves lors de la passation collective. La passation individuelle ne semble pas offrir un environnement sensiblement meilleur pour

assurer une bonne fiabilité des réponses, et les problèmes rencontrés sont relativement peu fréquents.

3.2 ANALYSE STATISTIQUE DU CONTENU DES REPONSES EN FONCTION DES CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES DES ELEVES

Afin de voir comment se différenciaient les sous-groupes de notre population (100 élèves en passation collective), nous avons analysé les questions qui engendraient des avis significativement différents (Chi2). Pour cela, nous avons dû regrouper les réponses en fonction de deux modalités (positives ou négatives) de manière à éviter les fréquences trop faibles. Les réponses selon trois modalités n'ont pas été modifiées.

INFLUENCE DU GENRE

Seules huit questions font ressortir des positions significativement différentes entre garçons et filles (voir tableau 1). On observe que les garçons sont en général plus favorables à l'égard de l'enseignant.

Davantage de garçons estiment ainsi que le maître leur donne envie d'apprendre, explique bien et les encourage pour faire des progrès. Notons cependant que la plupart des élèves sont positifs à l'égard de leur enseignant. Les autres réponses qui présentent des différences significatives ont trait aux relations entre élèves. Les garçons sont plus enclins à privilégier le fait de retrouver les copains, mais ils sont aussi plus nombreux à relever des injures, des moqueries ou des bagarres fréquentes. En revanche, ce sont les filles qui sont plus nombreuses à craindre qu'on leur fasse mal. Il s'agit cependant de la seule réponse témoignant d'une peur plus grande de la part des filles qui ne se plaignent pas davantage des conditions de sécurité. Le fait qu'il n'y ait pas de différence en ce qui concerne l'intérêt pour l'étude ou le climat de la classe est aussi à relever.

Tableau 1 : Fréquence (en %) des réponses présentant des différences significatives (χ^2) entre les filles ($N=54$) et les garçons ($N=46$)

	Questions	Filles			Garçons			OUI/oui			
		OUI	oui	nonNON	OUI	oui	nonNON	Filles	Garçons		
H5	Mon maître nous donne envie d'apprendre.	48	26	19	7	72	19	9	0	74	91
H3	Je reçois des encouragements de mon maître pour faire des progrès.	24	33	35	8	50	26	11	13	57	76
H6	Mon maître explique bien.	58	33	7	2	87	13	0	0	91	100
B8	J'ai peur que d'autres élèves me fassent mal, me poussent, me donnent des coups.	26	27	21	26	23	9	18	50	53	32
H12	Le plus important pour moi, c'est de retrouver les copains ou copines.	41	22	20	17	59	24	9	8	63	83
		Souvent	Quelque-fois	Jamais	Souvent	Quelque-fois	Jamais				
D5	Un élève s'est moqué de moi.	6	43	51	22	29	49				
D1	Des élèves se sont criés des méchancetés.	20	69	11	43	48	9				
D3	Des élèves se sont battus.	35	50	15	65	26	9				

INFLUENCE DU DEGRÉ

Deux fois plus de questions (16) entraînent des réponses significativement différentes entre les élèves de 2^e année et ceux de 4^e année (voir tableau 2). Quatre items concernent les incivilités : les bagarres, les insultes, le fait d'avoir été frappé ou dérangé en classe. Sans surprise, les jeunes élèves estiment que ces incivilités sont plus fréquentes : un quart d'entre eux disent avoir été souvent poussés ou frappés contre 5% des élèves de 4^e année, 61% ont souvent observé des bagarres, alors qu'ils ne sont que 32% en 4^e année dans ce cas. On peut supposer qu'entre les deux groupes, l'appréciation de ce qu'est une bagarre diffère, mais c'est bien davantage la manière dont les acteurs vivent l'école que les faits objectifs qui intéressent ici. Le sentiment d'insécurité des jeunes élèves se marque aussi au travers des quelques élèves (5) qui avouent avoir peur de venir à l'école (aucun en 4^e année) ou par les 32% qui ne se sentent pas trop en sécurité dans les corridors (15% en 4^e).

Le fait que les copains sont considérés comme le plus important par 81% des élèves de 2^e année contre 58% en 4^e année, semble aller de pair avec une crainte plus faible des moqueries (22% contre 44% respectivement). Pourtant les élèves de 2^e année semblent plus sensibles à la moquerie lorsqu'ils doivent prendre la parole (18% contre 0%). Peut-être doivent-ils encore apprendre à vivre en communauté. Ils sont en tout cas plus nombreux à 8 ans à trouver qu'il n'y a pas assez de place dans leur classe qu'à 10 ans (42% contre 14%).

Tableau 2 : Fréquence (en %) des réponses présentant des différences significatives (Chi2) entre les élèves de 2^e primaire (N=59) et de 4^e primaire (N=41)

Questions	2 ^e année			4 ^e année						
	Souvent	Quelque-fois	Jamais	Souvent	Quelque-fois	Jamais				
D7	26	41	33	5	32	63				
D3	61	32	7	32	49	19				
D1	41	49	10	17	73	10				
D4	27	48	25	7	32	61				
I2	10	16	74	5	37	58				
	2 ^e année				4 ^e année				OUI/oui	
	OUI	oui	non	NON	OUI	oui	non	NON	2 ^e	4 ^e
B5	5	4	9	82	0	0	20	80	9	0
F2	46	22	24	8	44	41	12	3	68	85
B7	19	3	12	66	10	34	22	34	22	44
G10	39	3	5	53	12	2	27	59	42	14
H12	56	25	7	12	39	19	27	14.63	81	58
H9	8	10	9	73	0	0	37	63	18	0
C10	27	9	14	50	49	17	7	26	36	66
G2	66	5	7	22	46	44	5	5	71	90
C8	79	5	2	14	39	27	5	29	84	66
G9	49	22	14	15	22	23	43	12	71	45
H5	71	19	7	3	41	29	25	5	90	70

Les autres réponses différentes en fonction du degré scolaire concernent la relation avec le maître et les apprentissages. On remarque que les élèves plus âgés sont plus sensibles au favoritisme du maître : deux tiers estiment que le maître a des chouchous (36% en 2^e année). On notera cependant que les autres questions sur la justice exercée par le maître ne différencient pas les élèves ou montrent que les élèves plus âgés sont plus au clair sur les punitions qu'ils risquent au cas où ils ne respectent pas les règles (90% contre 71%). On sait que le développement des idées de justice au cours de cette période permet à l'enfant d'intérioriser les règles. Cela pourrait expliquer le fait que les plus jeunes sont plus nombreux (84% contre 66%) à dire au maître ce qu'ils considèrent comme injuste. En revanche, il faut invoquer d'autres raisons pour comprendre pourquoi 71% des élèves de 2^e année estiment que du temps est consacré à parler de ce qui se passe en classe, alors qu'ils ne sont plus que 45% en 4^e année. Enfin, 90% des élèves les plus jeunes sont d'avis que leur

maître leur donne envie d'apprendre, alors que l'accord s'érode un peu en 4^e année (70%).

INFLUENCE DE LA LANGUE PARLÉE

Les réponses qui différencient significativement les élèves francophones de ceux qui parlent une autre langue à la maison présentent un tableau cohérent (voir tableau 3). Il montre des enfants allophones très positifs par rapport à l'école, sensibles aux moqueries quel que soit le contexte, alors que les francophones y réagissent très différemment.

Tableau 3 : Fréquence (en %) des réponses présentant des différences significatives (χ^2) entre les élèves francophones ($N=61$) et allophones ($N=39$)

	Questions	Francophones				Allophones				OUI/oui	
		OUI	oui	non	NON	OUI	oui	non	NON	F	A
B1	Aimes-tu l'école?	59	26	8	7	77	23	0	0	85	100
H1	Les élèves travaillent sans déranger les autres.	15	40	38	7	28	46	18	8	55	74
H4	Je reçois des encouragements de mes camarades pour faire des progrès.	15	16	39	30	28	23	18	31	31	51
G8	On change régulièrement d'activité.	42	33	17	8	59	33	5	3	75	92
H5	Mon maître ou ma maîtresse nous donne envie d'apprendre.	49	25	20	6	74	21	5	0	74	95
C4	Mon maître ou ma maîtresse nous parle souvent de ce qui va bien chez les élèves.	37	33	20	10	59	31	0	10	70	90
H9	Quand je prends la parole, les autres se moquent de moi.	3	2	23	72	8	13	15	64	5	21
B7	J'ai peur que les autres se moquent de moi.	17	23	18	42	13	5	13	69	40	18

Si la plupart des élèves francophones aiment l'école (85%), les allophones sont unanimes sur le sujet (100%). Les trois quarts de ces derniers estiment que les élèves travaillent sans se déranger (contre 55% de francophones), et une petite majorité des allophones (51%) disent recevoir des encouragements de leurs camarades pour faire des progrès (ils ne sont que 31% chez les francophones). Les opinions à l'égard des maîtres sont aussi plus positives puisque 95% des allophones (74% des francophones) trouvent que leur maître leur donne envie d'apprendre, leur parle souvent de ce qui va bien chez les élèves (90% contre 70%) et leur propose des activités qui changent régulièrement (92% contre 75%).

Les moqueries suscitent des réponses inattendues, puisque que les élèves francophones sont plus susceptibles d'avoir peur des moqueries de leurs camarades (40%) que les allophones (18%), alors que les premiers sont très peu nombreux à affirmer qu'ils en sont victimes au moment de prendre la parole (5%), contrairement aux élèves allophones pour lesquels cette expérience semble moins rare (21%). Pour ces derniers, le contexte de la prise de parole en classe suscite donc à peine plus de désagréments que les contacts en général, alors que pour deux fois plus de

francophones la crainte des moqueries semble plus générale. Peut-être ces différences tiennent-elles à une appréhension différente de ce que peuvent être des moqueries en fonction du sentiment d'appartenance des élèves. On relèvera dans tous les cas que les élèves allophones ne se distinguent pas de leurs camarades quant au plaisir d'être ensemble, à la gentillesse des élèves ou à la peur de venir à l'école. L'ensemble des autres réponses est généralement plus positif de la part des élèves allophones, même si c'est dans une faible proportion (non significative d'un point de vue statistique).

3.3 FIABILITE DES REPONSES

On pouvait craindre que les jeunes élèves ne parviennent pas à exprimer leurs avis au moyen des quatre cases à cocher et soient tentés de répondre toujours de la même façon (en utilisant la première case par exemple). On pouvait aussi se demander s'ils parviendraient à nuancer leurs avis et à utiliser les quatre modalités de réponse ou seulement les extrêmes.

Pour répondre à ces interrogations, nous avons analysé les patterns de réponses pour chacun des groupes de questions de manière à vérifier si certains patterns simples (du type 11111111 pour la première série de questions, ce qui correspond à cocher la première case de chacune des questions) étaient privilégiés.

Les résultats de cette analyse montrent que les patterns de réponses sont très divers. Pour une seule série de questions, on trouve 16 élèves qui répondent de la même manière, en cochant les premières cases seulement. Ces réponses ne sont cependant pas surprenantes puisque les questions concernaient le sentiment de sécurité dans différents endroits de l'école. 16 élèves sur 100 se sentent donc parfaitement en sécurité partout. On aurait même apprécié qu'il y en ait davantage ! Ce pattern de réponses est exceptionnel, puisqu'on ne trouve ensuite qu'un seul pattern répété 5 fois, un autre 4 fois, 6 autres 3 fois et 19 autres répétés deux fois seulement. Pour les 6 groupes de questions considérés, la plupart des patterns de réponses sont donc différents (520 sur 573, 27 étaient incomplets et n'ont pas été pris en considération). Cette diversité montre que les élèves ne semblent pas avoir eu de la peine à utiliser les quatre modalités de réponses proposées.

En raison de cette diversité, il est évident que, la plupart du temps, toutes les modalités de réponses ont été utilisées. On n'observe que 49 patterns sur 573 (8.5%) qui ne comportent que des modalités extrêmes. Les répondants s'expriment généralement au moyen de toutes les modalités, à l'exception d'un élève qui n'utilise pas la modalité *Je suis plutôt d'accord* et un autre qui ne coche qu'une fois *Je ne suis pas du tout d'accord*. Les élèves emploient donc facilement toutes les possibilités de la grille de réponse. En moyenne, pour les 75 questions, ils utilisent 28 fois la première case, 15 fois la deuxième et la troisième case, et 9 fois la quatrième. On ne constate pas de différences importantes à ce propos entre les réponses récoltées en passation collective et celles obtenues par une passation individuelle.

3.4 FIABILITE DES DIMENSIONS : ANALYSE DES REGROUPEMENTS DE QUESTIONS

Nous avons ensuite effectué des analyses sur des ensembles de questions groupées selon les trois modalités définies plus haut : ordre du questionnaire, correspondance entre QES et QEP et catégorisation simplifiée. Ces analyses visaient à explorer la validité du questionnement empirique en s'interrogeant sur ses dimensions sous-jacentes. Il s'agissait en particulier de savoir si les corrélations entre les réponses traduisaient des dimensions correspondant aux objectifs de l'étude. Dans cette perspective, nous avons utilisé deux techniques classiques : (a) l'analyse factorielle en composantes principales (AFC), qui permet de dégager des dimensions sous-jacentes à un ensemble de questions sur la base des corrélations entre les réponses ; (b) l'analyse de fiabilité, qui permet de tester la cohérence d'un ensemble de mesures. Du fait que nous avons envisagé *a priori* trois modalités de regroupements, nous devrions observer un petit nombre de dimensions factorielles ou, du moins, une première dimension qui explique une part conséquente des variations. Dans le même sens, nous devrions obtenir un *alpha de Cronbach* – utilisé pour mesurer la fiabilité – relativement élevé, avec la soustraction éventuelle de quelques items. Pour ces analyses, toutes les réponses aux questions orientées négativement ont été inversées pour aligner l'ensemble des items sur une même direction d'échelle.

REGROUPEMENT SELON L'ORDRE DU QUESTIONNAIRE

Les analyses ont été conduites sur sept groupes de questions. Globalement, nous constatons que trois ensembles peuvent être considérés comme des échelles assez fiables :

- Evaluation de la violence dans l'école (D1-D9). Les 9 items de cette question sont répartis dans trois facteurs (57.3% de la variance, 97 répondants), mais le premier totalise 32.5% avec des saturations comprises entre .39 et .67. L'analyse de fiabilité confirme la tendance unidimensionnelle de l'échelle ($\alpha = .73$). Les items D2, qui concernent la *mise à l'écart d'élèves* (saturation la plus faible), et D5 qui évoque la *moquerie subie d'autres élèves* (variance commune faible), paraissent traduire une dimension secondaire de l'échelle mais ne l'affectent pas profondément (pas de modification de l'alpha de Cronbach en cas de suppression).
- Ambiance dans la classe (C1-C13). L'AFC fait émerger cinq facteurs de ce regroupement composé de 13 items (63.4% de la variance, 92 répondants). Le premier facteur (22.5%) apparaît néanmoins comme un facteur général avec des saturations comprises entre .45 et .59, à l'exception des items C3 (mon maître parle de ce qui va mal), C5 (mon maître gronde ou se fâche facilement) et C11 (mon maître a des chouchous). Sans ces trois items, la fiabilité de l'échelle atteint un seuil minimal ($\alpha = .69$). L'échelle est orientée par la justice du maître et le plaisir d'apprendre.
- Sécurité dans l'école (F1-F6). Même si l'AFC divise ce regroupement de 6 items en deux facteurs (56.4% de la variance, 97 répondants), le premier explique une part considérable de la variance (39.6%) avec des saturations

comprises entre .45 et .73. L'alpha de Cronbach (.69) atteint un seuil minimal pour considérer cette échelle sous une seule dimension, même si l'item F1 (sécurité dans la classe) et, dans une moindre mesure, F4 (sécurité dans les vestiaires) sont un peu décalés.

Un dernier regroupement – le fait de commettre des incivilités ou violence agie (I1-I5) – apparaît sur un premier facteur avec des saturations comprises entre .49 et .84, mais avec un alpha de Cronbach assez faible (.59, 99 répondants). Notons que l'alpha est sensible au nombre d'items, ce qui peut expliquer au moins partiellement ce résultat insatisfaisant. L'AFC dégage deux facteurs, le premier orienté par les actes commis contre des camarades (I3, I4) et le second par des actes commis contre le maître ou la maîtresse (I1, I5).

Les autres regroupements ne permettent pas de conclure à une dimension unique cohérente :

- Ambiance dans l'école (B1-B9). Les 9 items sont répartis sur trois facteurs (58.3 % de la variance, 94 répondants), dont deux ont un sens clair. Le premier (26.6%) rassemble les aspects positifs (plaisir et gentillesse des élèves, surveillance de la cour d'école) et le second (18.3%) le domaine négatif des peurs.
- Règles de la classe (G1-G10). L'AFC dégage cinq facteurs (67.0% de la variance, 93 répondants) qui ont été réduits à trois (46%), vu la faible valeur propre des deux derniers. Quelques questions ont visiblement posé des problèmes de valence. Ainsi, les items G2 (connaître la punition en cas de non-respect d'une règle), G6 (rester longtemps assis) et G10 (pas assez de place dans la classe) ont apparemment donné lieu à des interprétations ambiguës. Notons que le premier facteur est orienté par les items qui décrivent positivement la vie de la classe (G1, règles claires ; G5, ma classe est belle ; G7, temps passe vite ; G8, change régulièrement d'activité et G9, prendre du temps pour parler).
- Climat éducatif de la classe (H1-H12). Les 12 items de ce regroupement sont distribués sur cinq dimensions dont la lisibilité n'est pas aisée sans effectuer une rotation des facteurs (99 répondants). Ce problème provient probablement du fait que la dimension évaluative de quelques items semble avoir posé des problèmes. En effet, les réponses aux questions H10 (mon maître félicite surtout les bons élèves), H2 (il faut du temps pour commencer une activité à cause du chahut) et, mais moins clairement, H9 (les autres se moquent de moi quand je prends la parole) sont corrélées positivement aux autres items clairement positifs comme H3 ou H4 (encouragements du maître et des camarades). De ce fait, on aboutit à un premier facteur (21.8%) qui oppose les encouragements (H3, H4) à l'absence de perturbations ou de discriminations (chahut, moqueries et chouchous) ! Le fait qu'une autre échelle ait été utilisée pour les trois derniers items n'a apparemment pas d'impact. Peut-être faut-il attribuer ces résultats, pour le moins peu attendus, à un effet de fatigue et de réponses automatiques.

REGROUPEMENT SELON CORRESPONDANCE QES

Les résultats, obtenus selon la même procédure que précédemment, sur les regroupements effectués sur la base d'une correspondance entre le questionnaire utilisé et le questionnaire QES de référence sont globalement peu satisfaisants, sauf lorsqu'ils portent sur un matériel très proche de celui examiné dans la section précédente. Notons que la *violence agie* correspond à l'ensemble I1-I5 discuté précédemment.

Ainsi, nous obtenons des résultats très proches lorsqu'il s'agit :

- du climat de justice. Ce regroupement composé de 6 des 13 items était inclus dans l'ambiance de la classe (C7-C12). Cependant, l'alpha de Cronbach devient faible dans cette configuration composée de peu d'items (.56) ;
- de la sécurité des lieux. Ce regroupement correspond à celui de la sécurité dans l'école (F1-F6) auquel a été ajoutée la surveillance de la cour (B9). De façon surprenante, cet item est corrélé significativement uniquement avec la sécurité dans la classe, la corrélation diminuant lorsque les lieux s'éloignent ;
- de l'évaluation de la violence. La séparation entre violence perçue (D1-D3) et subie (D5-D9), précédemment inscrites dans un même ensemble, est peut-être plus claire conceptuellement, mais elle affaiblit la fiabilité des deux échelles.

Les autres regroupements sont composés d'items provenant de différentes parties du questionnaire et donnent des résultats le plus souvent peu concluants:

- le climat éducatif. Composé de 9 items de quatre parties différentes, cet ensemble est décomposé en trois dimensions par l'AFC (54.3% de la variance, 96 répondants). La première, qui explique 28.4% de la variance, offre un support à l'idée d'une orientation unidimensionnelle du regroupement si on exclut les items G6 et G10 dont nous avons précédemment évoqué l'ambiguïté. L'alpha de Cronbach reste cependant faible ($\alpha = .61$) ; il atteint un seuil acceptable (.69) lorsque l'échelle est réduite à 5 items qui concernent le plaisir d'aller à l'école (B1, j'aime l'école ; C1, plaisir à apprendre ; C13, intérêt pour ce que j'apprends ; G5, ma classe est belle ; H11, le plus important, c'est d'apprendre) ;
- le climat de justice. Il s'agit en fait d'un sous-ensemble de la partie rangée sous l'ambiance dans la classe (C7-C12, 94 répondants) et qui porte plus spécifiquement sur le comportement du maître ou de la maîtresse. Cette réduction n'est guère concluante : l'AFC dégage trois classes et l'alpha de Cronbach se situe à .56 ;
- les relations entre les élèves. Intégrant 7 items (B2, B3, B7, D2, H4, H9, H12, 98 répondants), cet ensemble souffre des problèmes posés par les questions sur le climat de la classe relevés plus haut. L'AFC dégage d'ailleurs deux facteurs qui sont associés directement aux deux parties du questionnaire (B et H) qui composent le regroupement ;
- les relations entre les élèves et les enseignants. Neuf items apparaissent sous ce titre (B4, C2-C6, G9, H1, H2, 93 répondants) dont le cœur est formé par 5

questions sur l'ambiance de la classe. Trois facteurs émergent de l'AFC (53.5% de la variance) : une évaluation positive, la bonne entente (23.4%), une description marquée par la discussion (18.1%) et un dernier facteur résiduel peu clair ;

- les pratiques pédagogiques. Composé de 10 items provenant de deux parties problématiques du questionnaire (G1-G4, G8, H3, H5-H7, H10, 96 répondants), ce regroupement fait apparaître un premier facteur important (26.4% de la variance) parmi les quatre issus de l'AFC (64.3%) orienté par l'idée du « bon maître » (explique bien, encourage, donne envie d'apprendre, change régulièrement d'activités, règles claires). Cependant, l'alpha de Cronbach est faible (.63) en réduisant l'échelle à cinq items (G1, G8, H3, H5, H6).

REGROUPEMENT EN CINQ CATÉGORIES

Finalement, nous avons examiné le dernier modèle de regroupement, envisagé sur la base de l'idée que les enfants de l'étude n'établissaient pas de différences fines entre certains ensembles comme prédits dans le QES. Nous passerons rapidement les résultats en revue, du fait que cette perspective offre un panorama peu consistant des liens entre les réponses.

- Les relations entre élèves. Ce regroupement comprend 16 items que l'analyse factorielle disperse sur 6 facteurs, les trois principaux agrégeant les items associés à un même ensemble de questions (D, B et H+I).
- Les relations entre les élèves et les adultes (10 questions). Les réponses sont organisées autour d'une séparation entre les items qui évoquent des relations positives, comme l'écoute ou le plaisir, et ceux qui portent sur des relations de régulation des conflits.
- Le climat éducatif (16 questions). Les items sont encore une fois dispersés sur un nombre élevé de dimensions (6). Notons cependant que le premier facteur associe étroitement un ensemble d'items clairement orientés par le plaisir d'aller à l'école (items C1 : j'ai du plaisir ; C2 : mon maître a du plaisir ; G5 : ma classe est belle ; C13 : je suis intéressé H3 : je reçois des encouragements) .
- Le climat de justice (8 questions). Aucune dimension claire n'émerge de cet ensemble.
- Le climat de sécurité (11 questions). Une dimension générale, excepté l'item B9, compose une échelle qui approche un seuil satisfaisant (alpha = .69) en combinant donc absence de peurs et sécurité des lieux.

En conclusion, l'analyse des regroupements de questions dessine un tableau peu concluant sur les possibilités d'utiliser le questionnaire sur cette base, et surtout sur la possibilité d'effectuer des comparaisons avec le questionnaire de référence pour les écoles secondaires. Par ailleurs, les résultats indiquent que plusieurs questions ont été, sinon mal comprises, du moins abordées selon une logique propre à l'âge des élèves. Il en est ainsi de questions qui nécessitent un niveau de décentration suffisant pour interpréter des commentaires ou des gestes du maître ou de la maîtresse. Ainsi, l'encouragement répété d'un groupe spécifique d'élèves est

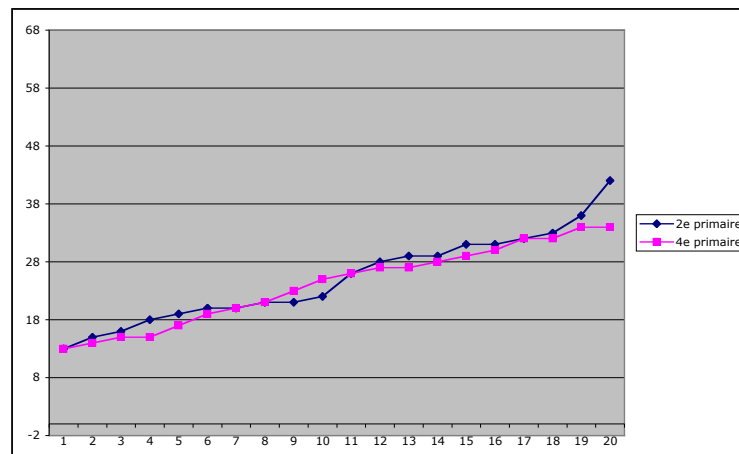
considéré, dans l'élaboration du questionnaire de référence, comme une marque d'inégalité de traitement, donc comme un comportement négatif, alors que les jeunes répondants de notre étude semblent se centrer sur l'encouragement uniquement et de ce fait apprécient positivement une telle intervention.

3.5 PASSATIONS INDIVIDUELLES ET COLLECTIVES

Pour évaluer la possibilité de proposer un test à de jeunes élèves, nous avons inclus dans le dispositif une passation individuelle du test en plus d'une passation collective. Le but était de comparer des réponses fournies dans deux cadres différents, le premier – individuel – étant plus adaptable aux besoins particuliers des élèves quant à la lecture des questions, au temps disponible, à la manière de répondre ou à la compréhension de certains termes. La classe et la date de naissance (demandée pour cette raison) nous ont permis d'apparier les réponses. Dix élèves de 2P et dix élèves de 4P ont passé le test une quinzaine de jours avant la passation collective, et 20 autres (10 de 2P et 10 de 4P) une quinzaine après la passation collective.

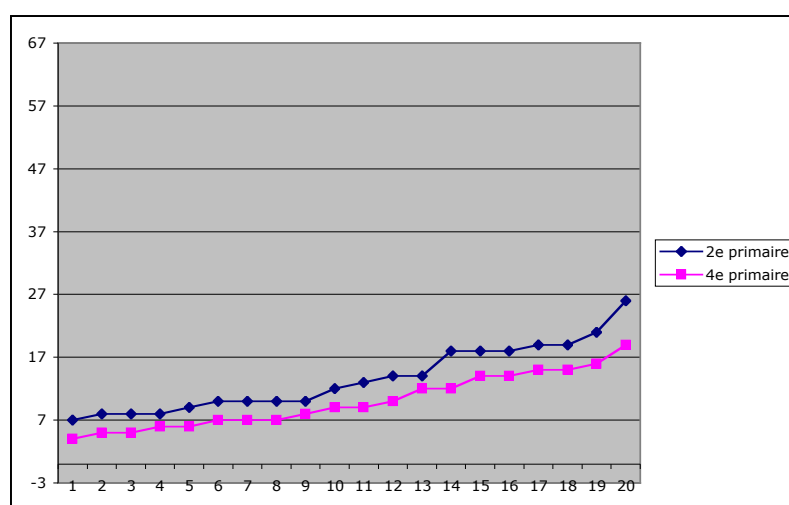
Pour évaluer la stabilité des avis donnés par les élèves, nous avons dénombré tous les couples de réponses (passation individuelle/passation collective) pour lesquels une différence était observée. En rapportant ces changements à l'ensemble des réponses récoltées (40 élèves multipliés par 68 questions), on obtient une mesure de la fidélité du questionnaire. On constate que les réponses des élèves varient entre les deux passations pour un peu plus d'un tiers des questions (37%, entre 19 et 63%, voir fréquences au graphique 1). Ce taux ne varie guère selon que la passation individuelle est antérieure (39%) ou postérieure (35%) à celle de la classe entière. Les différences sont aussi faibles entre les élèves de 2^e année et ceux de 4^e année (respectivement 38% et 36%). La variation pour les questions modifiées est cependant un peu plus grande chez les petits élèves (1.6 points de différence en moyenne) que chez les plus grands (1.2 points).

Graphique 1 : Fréquence des questions modifiées entre les passations individuelle et collective pour les 20 élèves de 2^e primaire et les 20 élèves de 4^e primaire



Si l'on ne considère plus que les changements importants (qui modifient un avis positif en un avis négatif, par exemple), le taux baisse à 19% (entre 6% et 42%, voir fréquences au graphique 2) et les jeunes élèves se distinguent plus nettement des plus âgés (22% contre 16%). Un changement d'avis pour près d'un cinquième des questions est de nature à modifier sensiblement les résultats globaux. Nous ne connaissons pas de situation comparable avec des sujets plus âgés qui permettrait d'estimer la « normalité » de ces résultats. Manifestement la prudence s'impose.

Graphique 2 : Fréquence des questions profondément modifiées entre les passations individuelle et collective pour les 20 élèves de 2^e primaire et les 20 élèves de 4^e primaire



On constate aussi que les changements d'avis des élèves les plus jeunes (2P) se répartissent également entre avis plus positifs et avis plus négatifs entre les deux passations (244 avis plus positifs contre 258 avis plus négatifs), alors que les élèves de 4P expriment des avis plus positifs en passation individuelle (297 avis plus positifs contre 184 avis plus négatifs). Si l'on ne considère que les changements qui modifient le sens de la réponse, on retrouve les mêmes relations (élèves de 2P : 128 avis plus positifs contre 144 ; élèves de 4P : 127 avis plus positifs contre 73). Les filles semblent plus enclines à exprimer un avis plus positif en passation individuelle (170 avis plus positifs contre 123), alors que les garçons changent moins d'avis et semblent moins sensibles aux conditions de passation (85 avis plus positifs contre 94). Le moment de la passation individuelle, avant ou après la passation collective, ne semble pas influencer le sens des changements d'avis.

On peut aussi analyser les questions qui génèrent le plus de modifications, probablement en raison d'une compréhension plus difficile de l'énoncé ou d'une réponse plus difficile à donner (voir tableau 4). Nous ne considérerons ici que les modifications qui changent le sens de la réponse. Douze questions sur 68 présentent un nombre important de changements (supérieur d'un écart type à la moyenne)

La question qui suscite le plus de changements d'avis contient un terme difficile (*menace*) qui a occasionné plusieurs demandes d'explication (voir plus haut). De plus, on observe que les trois questions formulées de manière conditionnelle (*Si...*)

font partie de la liste⁴. On peut faire l'hypothèse que ces formulations ont engendré des difficultés de compréhension. Les changements d'avis sont d'ailleurs plus fréquents chez les élèves de 2P. Deux questions font référence aux règles de classe qui ne correspondent peut-être pas toujours à une réalité facile à cerner pour les élèves.

Tableau 4 : Questions pour lesquelles des changements d'avis importants ont été observés entre les deux passations (2P : N = 20 ; 4P : N = 20)

Questions		Nombre de changements d'avis		
		2P	4P	Total
E2.	Si quelqu'un t'a menacé-e à l'école, en as-tu parlé avec un ou une adulte ?	10	9	19
G6.	Je dois rester longtemps assis-e.	7	8	15
G3.	Dans ma classe, des fois on applique les règles et des fois non.	9	6	15
C9.	Mon maître ou ma maîtresse félicite toujours les mêmes élèves.	9	6	15
G4.	Les élèves discutent avec le maître ou la maîtresse des règles de la classe.	6	8	14
E4.	Si un élève est toujours seul, as-tu parlé avec lui ?	9	5	14
E3.	Si quelqu'un t'a frappé-e ou poussé-e exprès, en as-tu parlé à un ou une adulte de l'école ?	11	2	13
H1.	Les élèves travaillent sans déranger les autres.	8	5	13
B7.	J'ai peur que les autres se moquent de moi.	4	9	13
B8.	J'ai peur que d'autres élèves me fassent mal, me poussent, me donnent des coups.	7	5	12
C3.	Mon maître ou ma maîtresse nous parle souvent de ce qui va mal chez les élèves.	6	6	12
G10.	Je trouve qu'il n'y a pas assez de place dans ma classe.	9	3	12

Plusieurs des questions qui semblent poser problème portent sur des modalisations de la phrase : *être assis longtemps ; des fois on applique les règles et des fois non ; félicite toujours les mêmes, nous parle souvent*, etc. L'appréciation de ces modalisations peut être difficile pour les élèves.

On peut s'étonner davantage des changements d'avis à propos des questions B7 et B8 qui traitent de la peur des moqueries ou des coups. Ces questions sont importantes pour définir la manière dont l'élève vit dans l'école et ne devraient pas poser de problèmes de compréhension. On peut supposer que le contexte de la passation influence l'élève, celui-ci se conformant davantage à la désirabilité sociale qu'il perçoit chez l'adulte ou dans le groupe de camarades, selon son âge ou son sexe. Le petit nombre de réponses dont nous disposons ne permet pas de définir un sens précis à l'influence de ce biais.

⁴ Dans ce cas, les réponses oscillent entre trois réponses différentes : oui / non / situation non expérimentée.

4 CONCLUSION

Au terme de cette étude exploratoire, il convient de faire le bilan de toutes nos observations, de manière à formuler un avis sur l'utilisation du questionnaire.

UN QUESTIONNAIRE IMPARFAIT

Soulignons d'abord que le questionnaire qui a été utilisé souffrait de défauts assez apparents que nous avons corrigés. L'expérience que nous avons réalisée nous montre que quelques questions devraient encore être modifiées, parce que certains termes ne sont pas bien compris ou parce que la formulation est trop complexe. La forme actuelle ne pose cependant pas de problème majeur et l'acceptation de l'instrument par les élèves a été considérée comme bonne par les différents expérimentateurs. Les adultes ont été plutôt étonnés de la facilité et de la rapidité avec laquelle les élèves étaient capables de répondre aux 75 questions proposées.

DEUX QUESTIONS ESSENTIELLES

Le plus important ne réside donc pas dans les aspects pratiques (lecture, compréhension des questions, capacité à cocher la case souhaitée, confidentialité, etc.), mais dans le sens que l'on peut accorder aux réponses. Deux questions essentielles et liées peuvent être posées à cet égard :

- Les réponses des élèves sont-elles fiables ?
- Le choix et l'organisation des questions permettent-ils de dégager les aspects essentiels d'un climat d'établissement ?

Pour répondre de manière définitive à ces deux questions, il faudrait pouvoir disposer d'une base de données plus large. Notre échantillon n'a concerné qu'un établissement, et le nombre de classes impliquées a été volontairement limité (5) pour ne pas interférer avec le recueil d'informations auprès des adultes de cet établissement. Notre expérimentation ne devait pas être considérée comme le pendant du recueil effectué chez les adultes, puisque l'instrument utilisé ne pouvait être garanti. Nous pensions aussi qu'une expérimentation réduite devait suffire pour évaluer la possibilité pratique de questionner de jeunes élèves, mais il s'est avéré que ce ne sont pas ces aspects qui sont déterminants.

Malgré le nombre restreint d'élèves interrogés (100), nous pensons pouvoir apporter quelques éclairages sur les questions posées.

LA FIABILITÉ DES RÉPONSES DES ÉLÈVES

Globalement, les réponses des élèves ne nous sont pas apparues comme suspectes. Les différentes analyses effectuées montrent qu'ils n'utilisent pas systématiquement les mêmes modalités de réponses, et celles-ci apportent des confirmations à des tendances bien connues (analyses selon le genre, le degré, etc.). On constate

cependant une variabilité importante des avis pour les élèves auxquels on a proposé deux passations du même questionnaire (19% des questions en moyenne obtiennent des avis opposés, et jusqu'à 42% des réponses peuvent être opposées chez un même élève). Quelques questions suscitent davantage de variations entre deux réponses successives, mais les différences sont réparties sur la plupart des questions. Les réponses paraissent donc être un peu fragiles et sensibles au contexte.

FIABILITÉ DU QUESTIONNAIRE

Nous avons cherché à dégager les différentes dimensions sous-jacentes au questionnaire par différents regroupements des questions. L'instrument n'a en effet pas été construit de manière systématique, mais s'est inspiré du questionnaire élaboré par Janosz. Les analyses statistiques effectuées en fonction de ces différents regroupements n'ont pas donné de résultats satisfaisants. Les analyses factorielles en composantes principales n'ont généralement pas permis de dégager clairement la dimension sous-jacente à un ensemble de questions centrées a priori sur le même thème, et les indices de fiabilité se situent généralement en dessous des valeurs considérées comme minimales. Il n'est donc pas possible, malgré la similitude de certaines formulations, de retrouver les dimensions proposées par Janosz pour analyser le climat d'un établissement. Sans ces clés de lecture, la mise en relation des réponses des enseignants avec celles des élèves, comme c'est le cas pour ceux du secondaire, s'avère impossible.

USAGE DU QUESTIONNAIRE

En fonction de ces résultats, il ne nous paraît pas souhaitable d'utiliser ce questionnaire comme le pendant de celui qui a été élaboré pour le secondaire. De plus, pour de nombreuses questions, le contexte évoqué par le questionnaire destiné aux élèves du primaire est celui de la classe, l'établissement n'ayant encore guère de sens à cet âge. Même si ces deux entités sont indistinctes chez l'enfant, il devient difficile de parler de climat d'établissement.

Si le questionnaire analysé ne peut pas être recommandé pour cerner le climat d'un établissement, il peut être utilisé dans le cadre d'un accompagnement plus ciblé, comme base de discussion avec les partenaires directement impliqués. Dans ce cas, l'intérêt du questionnaire dépendra largement de la qualité de l'animateur qui saura tirer parti des réponses des élèves en tenant compte du contexte particulier de leur recueil.

ANNEXE 1

EXPERIMENTATION D'UN QUESTIONNAIRE SUR LE CLIMAT D'ETABLISSEMENT

Pour que les élèves puissent répondre en toute liberté, la maîtresse ou le maître qui fait passer le questionnaire dans une classe n'est pas le maître habituel de cette classe.

Pour donner le but que l'on poursuit par cette expérience, les éléments suivants doivent être indiqués aux élèves :

- *On aimerait savoir comment vous vous sentez dans votre école. Des parents et des maîtres se demandent comment les élèves vivent entre eux et s'ils sont contents à l'école.*
- *On pense que les élèves ont des choses à dire. Mais on ne sait pas très bien comment ils peuvent nous dire ce qu'ils pensent. On va essayer avec une série de questions.*
- *Vous pouvez vraiment dire ce que vous pensez, personne ne saura ce que vous avez marqué, dans l'école ou dans la classe, ni les maîtresses ou les maîtres, ni vos camarades. Ce sont des personnes en-dehors de l'école qui vont regarder ces réponses et qui ne connaissent pas vos noms.*
- *Pour répondre à ces questions, il n'y a pas de réponse juste ou de réponse fausse. C'est ce que vous pensez qui est intéressant. Chacun peut penser de manière différente.*
- *Ne réfléchissez pas trop longtemps aux questions et répondez comme vous pensez.*
- *Il faut répondre à chaque question, l'une après l'autre. Mais si une question vous dérange ou si vous n'avez pas du tout d'idée, vous pouvez ne pas répondre à une question.*
- *Une seule réponse par question doit être donnée (sauf pour une question (E1) où plusieurs réponses sont possibles).*
- *Pour répondre, il faut faire une croix dans un rond, dans la colonne qui correspond le mieux à ce que vous pensez.*
- *On va remplir la première page ensemble.*

La maîtresse ou le maître lit la question et demande aux élèves de répondre. Un transparent montre en même temps la question qui vient d'être lue.

Pendant que les élèves répondent, le maître ou la maîtresse ne se promène pas dans les rangs afin d'assurer la confidentialité.

Pendant la récréation, les questionnaires sont refermés et couverts.

A la fin, tous les questionnaires sont placés dans une enveloppe qui est fermée sous les yeux des élèves.

Un enregistrement du maître ou de la maîtresse est effectué de manière à analyser les informations complémentaires qu'il a été amené à donner.