

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

COMPARAISON DE L'ENVIRONNEMENT SOCIOÉDUCATIF D'UNE ÉCOLE
ALTERNATIVE ET D'UNE ÉCOLE RÉGULIÈRE – UNE ÉTUDE
EXPLORATOIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR
MARION DESLANDES MARTINEAU

NOVEMBRE 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Trois ans auront été nécessaires pour compléter ce mémoire de maîtrise. Trois ans pendant lesquels je suis passée par des moments de découragement, de fatigue et d'envie d'abandonner, mais aussi et surtout par des moments de grand bonheur et de fierté.

Je tiens à remercier d'abord mon directeur de recherche, Patrick Charland, qui a non seulement été le premier à m'encourager à poursuivre des études de deuxième cycle, mais qui m'a aussi donné envie de continuer au troisième cycle. Il va sans dire que sans toi, ce mémoire n'aurait jamais vu le jour. Toute la confiance que tu m'as accordée pour de nombreux projets et publications dans les dernières années, tes encouragements, ton aide et ta disponibilité m'ont donné l'occasion de me dépasser et de développer assez de confiance en mes habiletés pour mener mon propre projet à terme. Au plaisir de continuer de travailler ensemble au troisième cycle!

Il me faut également remercier ma famille et mes ami(e)s, qui m'ont écoutée parler sans arrêt de « mes histoires de maîtrise » pendant trois ans, qui m'ont écoutée débâter fébrilement sur mes nouvelles idées ou mes réussites, et qui ont su me soutenir et me relever lors de mes échecs et de mes désenchantements. Vous entendrez maintenant parler de « mes histoires de doctorat », ça fera un peu changement! Merci à mes parents, qui m'ont toujours encouragée dans mes études : à mon père, qui m'a donné tous les moyens de réussir et encore plus; à ma mère, qui pose des questions jusqu'à être certaine de pouvoir faire un compte-rendu détaillé aux grands-mères. Merci à mes amies qui m'appellent déjà docteure, et qui m'écoutent parler de statistiques même si ça les intéresse plus ou moins. Merci à mon amour Olivier, qui me

ramène toujours les pieds sur terre en me rappelant que « oui, je suis capable » ou que « là, c'est le temps d'arrêter pour aujourd'hui », et qui m'aura aidée à accoucher deux fois en 2021 : de mon mémoire et de notre premier enfant. La gestation du bébé devrait heureusement être moins longue que celle du mémoire. Olivier, une chance que je t'ai.

Merci à tous les professeur(e)s de l'UQAM qui m'ont aidée à travers toutes les étapes de la rédaction de mon mémoire et qui ont su m'ouvrir les yeux sur de nouvelles perspectives lorsque j'en avais grandement besoin. Tout le soutien que j'ai pu recevoir à l'UQAM durant la maîtrise me donne confiance que je serai bien épaulée au doctorat.

Finalement, merci à toute l'équipe du Vitrail qui m'a fait découvrir l'école alternative il y a plusieurs années, et qui a fait germer un intérêt et une curiosité qui ont mené à ce mémoire. Merci de m'avoir accueillie alors, et de m'avoir fait vivre une première expérience d'enseignement extraordinaire.

AVANT-PROPOS

Je ne connaissais pas du tout, ou du moins seulement de nom, l'école alternative avant que l'on me propose d'y faire un stage dans le cadre de mon baccalauréat en enseignement du français au secondaire. J'y suis arrivée avec, je l'avoue, de nombreux préjugés et des doutes sur l'efficacité et le sérieux d'un tel modèle : « est-ce qu'on y apprend vraiment quelque chose ou on joue de la flûte à bec toute la journée au lieu de faire de la grammaire ? ». Toutefois, j'ai dû m'admettre convaincue après quelque temps en voyant la passion des enseignants et des élèves pour leur école, et depuis, la conviction que de telles écoles sont dignes d'intérêt ne m'a plus quittée. C'est d'ailleurs ce qui m'a poussée à me lancer dans les études supérieures, afin d'en savoir plus, par intérêt personnel, et de participer à enrichir les connaissances sur l'alternatif.

Il m'a été difficile, dans les premiers temps, de demeurer objective à l'égard de mon sujet. Je crois néanmoins qu'avec le recul, j'ai réussi à mettre de côté mes croyances pour poser plutôt un regard de chercheuse sur ma propre recherche, ce qui fait partie selon moi du processus d'apprentissage aux cycles supérieurs. J'ose espérer que ce regard nouveau transparaîtra dans ce mémoire.

Finalement, comme probablement tous les chercheurs et chercheuses ayant mené des études en 2020-2021, j'ai dû pallier certaines contraintes et difficultés méthodologiques dues à la situation inédite d'une pandémie. Malgré les modifications apportées, je crois avoir réussi à mener une démarche rigoureuse, quoique comportant ses limites, sans trop transformer le cœur de l'étude.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
AVANT-PROPOS	iv
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
RÉSUMÉ	xiv
ABSTRACT.....	xv
INTRODUCTION	1
1 CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Les critiques à l'égard de l'école.....	4
1.1.1 La forme scolaire traditionnelle et l'école régulière	6
1.1.2 Une alternative à la forme scolaire traditionnelle : l'école alternative.....	8
1.2 L'environnement socioéducatif comme base de comparaison	10
1.3 Problème et objectif général de recherche.....	12
1.4 Pertinence sociale et scientifique.....	13
2 CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	16
2.1 L'environnement socioéducatif.....	16
2.1.1 Modèle conceptuel de l'environnement socioéducatif.....	19
2.1.2 Pertinence du concept d'environnement socioéducatif pour les écoles secondaires.....	26
2.1.3 Le concept d'environnement dans la recherche en éducation.....	27
2.2 L'école alternative	29
2.2.1 Définition de l'école alternative.....	29
2.2.2 L'école alternative au Québec.....	31

2.3	L'environnement socioéducatif de l'école alternative.....	38
2.4	Recension des études antérieures portant sur les écoles alternatives québécoises ou comparant des écoles alternatives à des écoles régulières	40
2.5	Objectifs spécifiques de recherche	53
3	CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	57
3.1	Devis de recherche.....	57
3.1.1	Approche de recherche.....	59
3.2	Population à l'étude	60
3.2.1	Participants.....	63
3.2.2	Échantillon	64
3.3	Design méthodologique et stratégie de collecte de données	68
3.3.1	Échéancier.....	69
3.3.2	Outil de collecte	69
3.3.3	Questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES)	70
3.4	Analyse des données.....	78
3.4.1	Variables	79
3.4.2	Analyses statistiques	79
3.5	Présentation des résultats.....	82
3.6	Hypothèse de recherche.....	85
4	CHAPITRE IV RÉSULTATS	87
4.1	Sous-groupe de l'école régulière	88
4.1.1	Description de l'échantillon	88
4.1.2	Résultats généraux agrégés pour les trois dimensions de l'environnement socioéducatif	90
4.1.3	Résultats généraux agrégés pour la section additionnelle des effets de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif.....	96
4.2	Sous-groupe de l'école alternative.....	99
4.2.1	Description de l'échantillon	99
4.2.2	Résultats généraux agrégés pour les trois dimensions de l'environnement socioéducatif	101
4.2.3	Résultats généraux agrégés pour la section additionnelle des effets de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif.....	108
4.3	Comparaison des résultats de l'école régulière et de l'école alternative	111

4.3.1	Les trois dimensions de l'environnement socioéducatif.....	112
4.3.2	La section additionnelle des effets de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif	123
5	CHAPITRE V DISCUSSION.....	127
5.1	Comparaison de l'environnement socioéducatif et des effets de la COVID-19 sur celui-ci à l'école alternative et à l'école régulière.....	127
5.1.1	Dimension du climat scolaire.....	130
5.1.2	Dimension des pratiques éducatives et organisationnelles	134
5.1.3	Dimension des problèmes perçus et vécus à l'école	142
5.2	Limites de la recherche	144
5.3	Perspectives de recherche	146
6	CONCLUSION.....	149
	ANNEXE A QES — ÉLÈVES	151
	ANNEXE B QES — MEMBRES DU PERSONNEL.....	165
7	ANNEXE C RÉSULTATS DÉTAILLÉS DES ANALYSES.....	183
	RÉFÉRENCES.....	200

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Les composantes de l'environnement socioéducatif (adapté de Janosz <i>et al.</i> (1998; 2017).....	19
Figure 3.1 Répartition de la moyenne des échelles en trois catégories pour la dimension du climat scolaire et la dimension des pratiques éducatives et organisationnelles (Janosz et Bouthillier, 2007)	83
Figure 3.2 Répartition de la moyenne des échelles en trois catégories pour la dimension des problèmes perçus et vécus (échelles de problèmes scolaires et de problèmes de violence de gravité mineure) (Janosz et Bouthillier, 2007)	83
Figure 3.3 Répartition de la moyenne des échelles en trois catégories pour la dimension des problèmes perçus et vécus (échelles de problèmes de violence de gravité majeure) (Janosz et Bouthillier, 2007).....	84
Figure 4.4 Climat scolaire perçu par les élèves et le personnel de l'école régulière ..	91
Figure 4.5 Pratiques éducatives perçues par les élèves et le personnel de l'école régulière.....	92
Figure 4.6 Pratiques organisationnelles perçues par le personnel de l'école régulière	93
Figure 4.7 Problèmes scolaires et problèmes de violence de gravité mineure perçus et vécus par les élèves et le personnel de l'école régulière.....	94
Figure 4.8 Problèmes de violence de gravité majeure perçus et vécus par les élèves et le personnel de l'école régulière	94

Figure 4.9 Effets de la Covid-19 perçus par les élèves et le personnel de l'école régulière.....	97
Figure 4.10 Aspects de l'environnement socioéducatif les plus touchés par la Covid-19 selon les élèves de l'école régulière	98
Figure 4.11 Aspects de l'environnement socioéducatif les plus touchés par la Covid-19 selon le personnel de l'école régulière	98
Figure 4.12 Climat scolaire perçu par les élèves et le personnel de l'école alternative	102
Figure 4.13 Pratiques éducatives perçues par les élèves et le personnel de l'école alternative.....	103
Figure 4.14 Pratiques organisationnelles perçues par le personnel de l'école alternative	104
Figure 4.15 Problèmes scolaires et problèmes de violence de gravité mineure perçus et vécus par les élèves et le personnel de l'école alternative	105
Figure 4.16 Problèmes de violence de gravité majeure perçus et vécus par les élèves et le personnel de l'école alternative.....	105
Figure 4.17 Effets de la Covid-19 sur l'environnement socioéducatif perçus par les élèves et le personnel de l'école alternative	109
Figure 4.18 Aspects de l'environnement socioéducatif les plus affectés par la Covid-19 selon les élèves de l'école alternative	110
Figure 4.19 Aspects de l'environnement socioéducatif les plus affectés par la Covid-19 selon les membres du personnel de l'école alternative	111
Figure 4.20 Comparaison du climat scolaire perçu par les élèves de l'école régulière et de l'école alternative	113

Figure 4.21 Comparaison du climat scolaire perçu par le personnel de l'école régulière et de l'école alternative	114
Figure 4.22 Comparaison des pratiques éducatives perçues par les élèves de l'école régulière et de l'école alternative	115
Figure 4.23 Comparaison des pratiques éducatives perçues par le personnel de l'école régulière et de l'école alternative	116
Figure 4.24 Comparaison des pratiques organisationnelles perçues par le personnel de l'école régulière et de l'école alternative	117
Figure 4.25 Comparaison des problèmes scolaires et des problèmes de violence de gravité mineure perçus et vécus par les élèves de l'école régulière et de l'école alternative	118
Figure 4.26 Comparaison des problèmes de violence de gravité majeure perçus et vécus par les élèves de l'école régulière et de l'école alternative	118
Figure 4.27 Comparaison des problèmes scolaires et des problèmes de violence de gravité mineure perçus et vécus par le personnel de l'école régulière et de l'école alternative	119
Figure 4.28 Comparaison des problèmes de violence de gravité majeure perçus et vécus par le personnel de l'école régulière et de l'école alternative	120
Figure 4.29 Comparaison des effets de la Covid-19 sur l'environnement socioéducatif perçus par les élèves de l'école régulière et de l'école alternative	124
Figure 4.30 Comparaison des effets de la Covid-19 sur l'environnement socioéducatif perçus par le personnel de l'école régulière et de l'école alternative	125
Figure 5.1 Rappel de l'objectif général, des objectifs spécifiques et de l'hypothèse de recherche	128

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Fonctionnement général des écoles publiques alternatives québécoises (tiré de RÉPAQ, 2014 et Zeineddine, 2019).....	37
Tableau 2.2 Études sur les écoles alternatives québécoises	42
Tableau 2.3 Études comparatives sur les écoles alternatives	47
Tableau 3.1 Les écoles secondaires du RÉPAQ	62
Tableau 3.2 Échantillon	66
Tableau 3.3 Design méthodologique.....	69
Tableau 3.4 Questionnaire sur l’environnement socioéducatif (QES) : dimensions, échelles et indicateurs	76
Tableau 3.5 Répartition de la moyenne des échelles en deux catégories pour la dimension des effets de la COVID-19 sur l’environnement socioéducatif.....	85
Tableau 4.1 Proportion des élèves et des membres du personnel des deux types d’écoles trouvant les lieux de l’école et des environs sécuritaires	123
Tableau 7.1 Résultats descriptifs pour l’environnement socioéducatif —	184
Tableau 7.2 Résultats descriptifs pour les effets de la COVID-19 sur l’environnement socioéducatif — élèves de l’école régulière.....	184
Tableau 7.3 Résultats descriptifs pour l’environnement socioéducatif — personnel de l’école régulière.....	185
Tableau 7.4 Résultats descriptifs pour l’effet de la COVID-19 sur l’environnement socioéducatif — personnel de l’école régulière	186

Tableau 7.5 Indicateurs complémentaires pour la dimension des problèmes perçus et vécus à l'école — élèves et personnel de l'école régulière.....	186
Tableau 7.6 Résultats descriptifs pour l'environnement socioéducatif — élèves de l'école alternative.....	188
Tableau 7.7 Résultats descriptifs pour l'effet de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif — élèves de l'école alternative.....	188
Tableau 7.8 Résultats descriptifs pour l'environnement socioéducatif — personnel de l'école alternative.....	189
Tableau 7.9 Résultats descriptifs pour l'effet de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif — personnel de l'école alternative.....	190
Tableau 7.10 Indicateurs complémentaires pour la dimension des problèmes perçus et vécu à l'école — élèves et personnel de l'école alternative.....	190
Tableau 7.11 Comparaison entre les types d'écoles pour l'environnement socioéducatif — élèves.....	192
Tableau 7.12 Comparaison entre les types d'écoles pour l'effet de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif — élèves.....	193
Tableau 7.13 Comparaison entre les types d'écoles pour l'environnement socioéducatif — personnel.....	194
Tableau 7.14 Comparaison entre les types d'écoles pour l'effet de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif — personnel.....	196
Tableau 7.15 Comparaison anecdotique entre les types d'écoles pour les indicateurs complémentaires de la dimension des problèmes perçus et vécus à l'école — élèves.....	196

Tableau 7.16 Comparaison anecdotique entre les types d'écoles pour les indicateurs complémentaires de la dimension des problèmes perçus et vécus à l'école — personnel	198
--	-----

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objet l'environnement socioéducatif de l'école alternative secondaire. Elle vise à comparer la perception de la qualité de l'environnement socioéducatif entre une école alternative et une école régulière d'une même région et ayant le même indice de défavorisation. De plus, en raison du contexte impossible à ignorer de la crise de la COVID-19, qui a fortement impacté la vie scolaire durant l'année scolaire 2020-2021, les effets de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif perçus par les acteurs scolaires ont été pris en considération pour l'étude. La recherche propose d'abord de décrire l'environnement socioéducatif des écoles grâce à l'agrégation des perceptions des acteurs (élèves et membres du personnel) obtenues à l'aide du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES), un instrument de mesure validé scientifiquement au Québec et ailleurs, auquel a été ajoutée une section en lien avec la COVID-19. Le QES évalue les milieux selon trois dimensions : le climat de l'école, les pratiques éducatives et organisationnelles, et les problèmes perçus et vécus à l'école. Après avoir évalué la qualité générale de ces trois dimensions de l'environnement scolaire et la section supplémentaire des effets de la COVID-19 sur celles-ci dans chacune des écoles, la recherche propose de comparer à l'aide de tests t les moyennes des écoles pour chaque dimension. Les résultats des analyses permettent d'observer que l'environnement socioéducatif est perçu de manière généralement plus positive à l'école alternative qu'à l'école régulière, mais les hypothèses émises sur les sous-dimensions les plus positives ne sont que partiellement avérées. Cette étude exploratoire se veut une contribution au domaine encore peu exploré de la recherche comparative sur les écoles alternatives québécoises et permettra de combler une lacune dans les connaissances scientifiques à leur sujet. Il est à espérer que des recherches futures se pencheront davantage sur l'environnement socioéducatif des écoles alternatives, mais également sur d'autres effets potentiels de ce type d'école, par exemple sur la réussite ou l'expérience scolaire des élèves.

Mots-clés : école alternative, école régulière, enseignement secondaire, environnement socioéducatif, approche comparative

ABSTRACT

The purpose of this study is to compare the perceived quality of the socio-educational environment of an alternative school and a regular school in the same region and with the same deprivation index. In addition, due to the impossible-to-ignore context of the COVID-19 crisis, which heavily impacted school life during the 2020-2021 school year, the effects of COVID-19 on the school socio-educational environment perceived by staff members and students were considered for the study. The research first proposes to describe the socio-educational environment of the schools through the aggregation of the perceptions of the actors (students and staff members) obtained using the socio-educational environment questionnaire (SEQ), a measurement instrument validated in Quebec and elsewhere in the world, to which a section related to COVID-19 have been added. The SEQ assesses environment along three dimensions: school climate, school educational and organizational practices, and school problems. After assessing the overall quality of these three dimensions of the school environment and the additional section of COVID-19's effects on them in each school, school means are then compared for each dimension, using t-tests. The results of the analyses show that the socio-educational environment is perceived overall more positively at the alternative school than at the regular school, but the hypotheses about the most positive sub-dimensions are only partially confirmed. This exploratory study is intended to contribute to the modest area of comparative research on Quebec alternative schools and to fill a gap in literature about them. It is hoped that future research will look more closely at the socio-educational environment of alternative schools, but also at other potential effects of this type of school, for example on student achievement or their school experience.

Keywords : alternative school, regular school, secondary education, socio-educational environment, comparative study

INTRODUCTION

Le premier chapitre de ce mémoire présente la problématique de recherche. Plusieurs chercheurs soutiennent que la forme scolaire traditionnelle, toujours dominante dans la majorité des écoles régulières des systèmes éducatifs contemporains, est aujourd'hui désuète (Baby, 2005 ; Baglieri et Knopf, 2004 ; Bergeron *et al.*, 2011 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2016 ; Hernandez, 2012 ; Legendre, 2002 ; Maulini et Perrenoud, 2005). Or, l'école alternative s'est toujours posée en marge de l'école régulière (Lescouarch, 2013, 2016) et propose à priori un environnement socioéducatif différent de celle-ci (Bullock, 2007 ; Chénier, s. d. ; Ébersold, 2017 ; Maulini et Perrenoud, 2005 ; RÉPAQ, 2008, 2014 ; Saint-Denis, 2017 ; Viaud, 2017). Il est donc permis de croire que l'environnement socioéducatif des écoles alternatives serait considérablement différent de celui des écoles régulières.

Dans le second chapitre portant sur le cadre théorique de la recherche sont présentés les concepts clés : l'environnement socioéducatif et l'école alternative québécoise. Selon Janosz *et al.* (1998), l'environnement socioéducatif se définit par trois dimensions : le climat scolaire, les pratiques éducatives et organisationnelles, et les problématiques vécues à l'école. Elles ont toutes une incidence empiriquement démontrée sur les apprentissages et sur l'expérience des acteurs scolaires (Debarbieux, 2015 ; Duru-Bellat, 2003 ; Günal et Demirtasli, 2016 ; Gündogan et Özgen, 2020 ; Horner *et al.*, 2009 ; Hutchinson, 2003 ; Janosz, 2017 ; Janosz et Bouthillier, 2007 ; Johnson, 2009 ; Kaffemanienè *et al.*, 2017 ; Legendre, 2005 ; Mayya et Roff, 2004 ; OCDE, 2009).

Aucune recherche québécoise ne s'est penchée sur l'environnement socioéducatif des écoles publiques alternatives ni ne l'a comparé à celui des écoles régulières. S'inscrivant dans la lignée des études comparatives de Bégin-Caouette *et al.* (2011), au Québec, et de Gilles *et al.* (Bégin-Caouette *et al.*, 2011 ; Gilles *et al.*, 2018), en Belgique, cette étude vise donc à comparer l'environnement socioéducatif d'une école alternative et d'une école régulière présumées équivalentes (à l'égard de leur région et centre de services scolaire d'appartenance et de l'indice de défavorisation). De plus, la recherche ayant été menée auprès des écoles durant l'année scolaire 2020-2021, en pleine crise de la pandémie de COVID-19 dont les effets sont tout simplement impossibles à ignorer, nous avons ajouté au questionnaire initial une section portant sur les effets de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif.

Dans le troisième chapitre, le détail de la méthodologie de recherche est présenté. Pour atteindre l'objectif général et les objectifs spécifiques, la présente étude propose d'utiliser le modèle conceptuel de l'environnement socioéducatif de Janosz (Janosz, 2017 ; Janosz *et al.*, 1998) pour décrire l'environnement socioéducatif des écoles grâce à l'agrégation des perceptions des acteurs (élèves et membres du personnel). Les données sont obtenues à l'aide du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES) (Janosz et Bouthillier, 2007), un instrument de mesure québécois validé scientifiquement pour l'évaluation des milieux scolaires. Après avoir évalué la qualité générale des trois dimensions de l'environnement socioéducatif pour chacune des écoles, ainsi que la section additionnelle sur les effets de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif, l'étude compare à l'aide de tests t les scores moyens agrégés des écoles pour chaque dimension.

Les résultats des analyses sont présentés dans le quatrième chapitre et discutés dans le cinquième et dernier chapitre, où les limites de l'étude sont également expliquées en plus d'une section présentant les perspectives de recherche. De manière générale, les résultats des analyses permettent d'affirmer que l'environnement socioéducatif est perçu plus positivement à l'école alternative qu'à l'école régulière. Pour ce qui est des

effets de la COVID-19 sur les différentes dimensions, ils sont perçus négativement dans les deux types d'écoles, mais ils sont généralement assez modérés selon les répondants dans les deux types d'écoles. L'hypothèse selon laquelle certaines sous-dimensions spécifiques de l'environnement socioéducatif sont significativement plus positives à l'école alternative qu'à l'école régulière, basée sur une revue de la littérature sur les écoles alternatives en général et sur des comparaisons entre l'alternatif et le régulier, n'est que partiellement confirmée.

Cette recherche permettra de combler une importante lacune dans les connaissances scientifiques au sujet des écoles alternatives québécoises et d'enrichir les connaissances des parents, des élèves et du grand public sur ce type d'école qui, malgré qu'il fasse partie du paysage éducatif québécois depuis de nombreuses décennies, demeure peu étudié. Elle mènera à une meilleure compréhension des milieux éducatifs alternatifs, de leur environnement socioéducatif et de sa viabilité potentielle en regard de la satisfaction des besoins des élèves.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre est présentée la problématique menant à notre objectif général de recherche. D'abord, nous ferons ressortir certaines critiques à l'égard de l'école et de la forme scolaire traditionnelle dominante dans les écoles dites régulières au sein des systèmes éducatifs contemporains. Nous présenterons ensuite la forme scolaire alternative, qui s'est depuis ses débuts posée en marge du système traditionnel, et dont plusieurs chercheurs soutiennent qu'elle arrive à répondre aux besoins des élèves en mettant en place un environnement socioéducatif qui s'adapte à ceux-ci. Nous verrons ensuite que peu d'études se sont penchées sur cet environnement, encore moins sur la différence entre celui des écoles alternatives et régulières. Finalement, nous préciserons l'objectif général de la présente étude et expliquerons en quoi elle est pertinente en regard de l'offre éducative québécoise et des connaissances scientifiques sur l'éducation alternative.

1.1 Les critiques à l'égard de l'école

Les critiques à l'égard de l'école sont abondantes et constantes. Il suffit d'ouvrir un journal ou d'observer les titres des nombreux ouvrages traitant de l'inadéquation du système scolaire pour le constater. En 2002, Legendre recensait d'ailleurs plus de quarante années de titres de livres, de manifestes, d'études, de rapports sur l'éducation d'un peu partout dans le monde, de statistiques, d'articles de revues spécialisées et de

quotidiens, et relevait que le constat des experts et autres observateurs demeure alarmiste à travers les époques : « Non seulement l'école stérilise-t-elle les potentialités des élèves, mais on affirme même qu'elle leur inculque la crainte et le dégoût de l'apprentissage. Tel était déjà l'avis du Français Alfred Binet et des Suisses Édouard Claparède et Pierre Bovet au début du siècle... » (Legendre, 2002, p. 12).

Legendre (2002) souligne ainsi que bien que l'accessibilité de l'éducation soit en hausse constante à l'échelle internationale, cela n'assure pas pour autant que la qualité de l'éducation soit satisfaisante. C'est ce que Laval (2006) appelle la « crise de la scolarisation de masse », qui creuse l'écart entre les classes sociales relativement à l'égalité en matière d'éducation : « l'accès à l'école s'est démocratisé, mais pas la réussite, et l'échec scolaire est tout autant le reflet des inégalités sociales que celui d'une incapacité à subvertir la forme scolaire en éducation. » (Hernandez, 2012, p. 3).

De nombreux experts remettent en cause la forme scolaire traditionnelle, encore largement majoritaire au sein des systèmes d'éducation : « à travers la crise scolaire, c'est la forme scolaire elle-même qui est en jeu et doit être subvertie » (Hernandez, 2012, p. 2). Ce que l'on appelle la forme scolaire traditionnelle, ou classique, est la forme standardisée, normalisée de l'école, qui s'inscrit dans la durée et la pérennité en évoluant à travers les époques, mais sans véritablement changer (Schneuwly et Hofstetter, 2017 ; Vincent *et al.*, 2019). Plusieurs la critiquent et remettent en question sa pertinence pour l'école du 21^e siècle, particulièrement en ce qui a trait à la satisfaction des besoins éducatifs de plus en plus diversifiés des élèves (Baby, 2005 ; Baglieri et Knopf, 2004 ; Bergeron *et al.*, 2011 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2016 ; Hernandez, 2012 ; Legendre, 2002 ; Maulini et Perrenoud, 2005). Par exemple, Maulini et Perrenoud (Maulini et Perrenoud, 2005), tout comme Baglieri et Knopf (2004), soutiennent que la forme scolaire traditionnelle favorise l'élève moyen ou générique, un élève « modèle » qui possède un capital culturel et certaines façons de savoir, de faire, de penser et d'interagir que cette forme scolaire présuppose chez

l'ensemble des élèves. À cet égard, le Conseil supérieur de l'éducation (2016, p. 14) soutient que cette forme scolaire « met le fardeau de l'échec sur les épaules de celui ou de celle qui n'a pas su profiter des chances qui lui ont été données, ce qui ajoute encore à l'injustice ».

Autrement dit, non seulement la forme scolaire traditionnelle ne semble pas tout à fait adéquate pour les besoins actuels de l'éducation, mais elle pourrait même être nuisible pour les élèves en difficulté ou ayant des besoins particuliers. Les différences naturelles entre les élèves, notamment les différences de capacité, de rythme, d'intérêt et de talent, seraient perçues comme étant des retards à combler, des difficultés incombant à l'élève, mais pas à l'école (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). Le Conseil (2016, p. 13) soutient même ceci :

Malgré les mesures de soutien mises en place par souci d'équité, dans une stricte logique d'égalité des chances méritocratique, l'école devient un concours à remporter par les plus forts et non une course de fond à terminer chacun à son rythme. Et, comme c'est le cas pour tout concours, il y aura forcément des perdants, des exclus.

Or, au-delà de toutes ces critiques, il est nécessaire de définir cette forme scolaire avant de pouvoir émettre une opinion ou proposer des alternatives.

1.1.1 La forme scolaire traditionnelle et l'école régulière

Le Conseil supérieur de l'éducation définit la forme scolaire traditionnelle comme étant le modèle culturel universel et intériorisé de l'école, modèle largement dominant qui comprend un curriculum et des savoirs découpés, codés et planifiés, une valorisation de l'effort, et la référence à des normes d'excellence et à des critères d'évaluation pour mesurer la progression des apprentissages de l'élève (Maulini et Perrenoud, 2005). On peut aussi parler de la forme scolaire traditionnelle comme de celle du « modèle simultané », de « l'enseignement simultané » ou de « l'école unique », caractéristique de l'enseignement primaire et secondaire, que Meirieu qualifie d'hégémonique dans le

système éducatif (Meirieu et Wagnon, 2018 ; Petit, 2018). En effet, « lorsqu'on parle de "l'école", au singulier, on désigne en général une réalité sans équivoque [...] Mais ce singulier peut aussi désigner une réalité d'un autre ordre : la forme scolaire » (Maulini et Perrenoud, 2005, p. 148) : c'est dire à quel point la forme scolaire traditionnelle est profondément ancrée dans nos sociétés.

La forme scolaire traditionnelle en est une de séparations (Hernandez, 2012 ; Maulini et Perrenoud, 2005 ; Schneuwly et Hofstetter, 2017 ; Vincent *et al.*, 2019) : séparation des disciplines, à la fois dans le cloisonnement des matières scolaires et le découpage des cursus disciplinaires en unités de savoir, en savoirs et en savoir-faire, en théorie et en pratique ; séparation entre l'enseignant et l'élève, dans une relation de pouvoir asymétrique entre celui qui sait et celui qui cherche à savoir ; séparation physique ou symbolique entre l'espace scolaire et l'environnement extérieur à l'école, entre le moment de la formation et le moment de l'action authentique dans la « vraie vie » ; séparation du temps, découpé en cours, en journées, en cycles, en semestres, en années ; séparation des apprenants, selon l'âge, le niveau supposé homogène, le groupement arbitraire.

Pourtant, malgré tout ce qu'affirment ses détracteurs, il est évident que l'école régulière et sa forme scolaire standardisée conviennent à de très nombreux élèves puisqu'elle constitue généralement la majorité de l'offre éducative au sein des systèmes éducatifs — possiblement en raison du fait qu'elle est institutionnellement et financièrement économique (Meirieu et Wagnon, 2018 ; Petit, 2018) — et continue d'année en année à desservir assez efficacement une grande part de la population étudiante. Maulini et Perrenoud (2005, p. 154) défendent que la forme scolaire que l'on connaît « est indéniablement une façon efficace de garantir et jusqu'à un certain point de standardiser la socialisation d'un ensemble de personnes ».

Par ailleurs, « y déroger n'est pas simple même si à l'échelle micro, il existe de nombreuses adaptations » (Saint-Denis, 2017, p. 158). En effet, comme le souligne Hernandez (2012, p. 4),

Des évolutions sont certes perceptibles entre la forme scolaire telle qu'elle fut élaborée au XVII^e siècle et la forme scolaire que nous connaissons aujourd'hui, qui laisse notamment un peu plus de place au dialogue entre le maître et ses élèves. Toutefois, même en prenant en compte des variations significatives, l'essentiel de cette définition demeure largement opérant dans l'analyse de l'école actuelle.

On peut penser entre autres aux écoles à vocations particulières ou aux programmes particuliers au sein d'écoles régulières qui, sans remettre profondément en question la forme scolaire traditionnelle, arrivent certainement à en modifier sensiblement les codes.

Or, comme le soulignait le Conseil supérieur de l'éducation en 2017 (p. 12), pour assurer la réussite de tous les élèves, « il est illusoire de penser qu'une seule façon [de faire l'école] conviendra à tous. » En effet, il existe plusieurs formes scolaires, qui s'expriment notamment à travers différents modèles éducatifs qui coexistent dans les systèmes d'éducation (Hernandez, 2012). C'est ainsi qu'en parallèle de l'école régulière s'est développée une forme scolaire différente, une *alternative* éducative à l'intention des élèves et des familles à qui la forme scolaire traditionnelle ne convient pas pour diverses raisons.

1.1.2 Une alternative à la forme scolaire traditionnelle : l'école alternative

Bergeron *et al.* (2011) soulignaient il y a déjà un moment que, la forme scolaire traditionnelle n'étant manifestement plus appropriée et le taux d'échec étant de plus en plus alarmant, il est nécessaire que l'école se dote de solutions innovantes, qui appuient le développement du potentiel de chaque élève dans le respect de l'unicité de chacun. Bref, il faut innover et transformer l'école, de sorte qu'elle réponde plus adéquatement

à la diversité des besoins de tous les élèves et favorise leur réussite : « ce n'est pas à l'enfant qui entre à l'école de s'adapter à des exigences dont il ignore les subtilités, mais au système scolaire de mettre en place les conditions qui permettent à tous de pousser au maximum le développement de leur potentiel » (Conseil supérieur de l'éducation, 2016, p. 26).

Or, il semblerait qu'il existe déjà une telle « innovation », et qu'elle fait même partie du paysage éducatif depuis longtemps : l'école alternative. Effectivement, alors que Maulini et Perrenoud (2005) parlent de l'hégémonie de la forme scolaire traditionnelle, Bisson (2013) soutient que l'école alternative, en rejetant le modèle dominant, constitue un mouvement contrehégémonique. L'un de ses principaux postulats est d'offrir un environnement qui ne cherche pas à transformer les élèves, mais plutôt se transforme au gré des élèves qui le fréquentent : « toutes [les écoles alternatives] en effet partagent la même conviction : ce n'est pas à l'enfant de s'adapter à l'école, mais à l'école de s'adapter à l'enfant » (Gravillon, 2018, p. 33). La forme scolaire alternative tenterait d'une certaine façon d'atténuer ou d'estomper certaines tensions de la forme scolaire traditionnelle à l'aide d'innovations telles que le décroisement des disciplines ou l'interdisciplinarité, la pédagogie de projets, la différenciation de l'accompagnement et de l'encadrement, la coopération accrue avec les familles et la décentralisation de la gestion pour mieux inscrire l'école dans sa communauté et son contexte spécifiques (Maulini et Perrenoud, 2005).

Ce type d'école « subversive » s'est toujours positionné en marge du système éducatif dominant et montré critique à l'égard de la forme scolaire traditionnelle, en mettant en œuvre un projet éducatif différent (Lescouarch, 2013, 2016) :

Le vocable « différent » est utilisé préférentiellement ici parce qu'il n'évoque ni un type d'école précis ni une période de l'histoire donnée, et parce qu'il met l'accent sur le fait que ces écoles et pédagogies sont pensées, vécues et désignées, différentes : différentes des établissements traditionnels, mais également différentes entre elles. » (Viaud, 2017, p. 121).

L'école alternative « [incarne] la possibilité de subvertir la forme scolaire dans ce qu'elle a de plus taylorien et l'institution scolaire dans ce qu'elle a de plus obsolète. » (Meirieu et Wagnon, 2018, p. 5). Elle remet notamment en question les séparations tributaires de la forme scolaire traditionnelle, dont la séparation entre l'école et de la vraie vie, entre les situations scolaires et les situations de la vie sociale et courante, mais aussi entre l'expérience scolaire et l'expérience humaine (Lescouarch, 2013). Saint-Denis (2017, p. 153) avance que « la formation à la citoyenneté y prime sur les apprentissages tels qu'ils sont habituellement envisagés dans le système qualifié alors de "traditionnel", la prise en compte du jeune y prime sur celle de l'élève. »

1.2 L'environnement socioéducatif comme base de comparaison

Depuis déjà longtemps, tant au Québec qu'à l'international, l'école régulière et l'école alternative se côtoient. Le Conseil supérieur de l'éducation (2016, p. 73) suggère que « la formule des écoles alternatives, qui mise sur le développement global des enfants, respecte leur rythme d'apprentissage et les évalue quand ils sont prêts, montre qu'il est possible de faire autrement [que la forme scolaire traditionnelle] ». Pourtant, alors même que ces écoles cohabitent, qu'il semble que leurs formes scolaires s'opposent, la question se pose encore de savoir *en quoi* l'école alternative est *alternative*.

Une revue de l'historique de l'éducation alternative et du contexte dans lequel cette forme scolaire a émergé met clairement en lumière que celle-ci vise généralement à s'adapter à des élèves à qui la forme scolaire traditionnelle des écoles régulières ne convient pas pour diverses raisons. Ainsi, avec l'objectif que ce soit l'école qui s'adapte à l'élève, et non l'inverse, l'école elle-même doit mettre en place une forme scolaire basée sur l'adaptation à la singularité des élèves, sur des pratiques éducatives innovantes, personnalisées, flexibles, postulant et encourageant l'autonomie d'apprentissage, sur la participation et l'engagement des familles, des élèves et du personnel à la vie communautaire de l'école, etc. (Ébersold, 2017).

Dans le même sens, le responsable des communications du Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (le RÉPAQ), Pierre Chénier (s. d., p. 3), soutient que l'école alternative québécoise « travaille à l'adaptation du milieu et non seulement à l'adaptation des techniques : elle pense l'école et la classe comme un écosystème, un contexte au sein duquel chaque individu exprime ce qu'il est, avec ses forces et ses faiblesses ». Le RÉPAQ affirme également que sa mission est « d'offrir au jeune un environnement adapté à ses besoins et à ses intérêts » (RÉPAQ, 2008, p. 2).

Ainsi, puisqu'il semble que la différence entre l'école régulière et l'école alternative réside dans l'environnement qu'elles mettent en place, dans le cadre de cette étude, nous tenterons de dégager les éléments de l'environnement de l'école alternative qui en font une véritable alternative à l'école régulière.

Selon Legendre (2005, p. 548), l'environnement scolaire consiste en « l'environnement particulier à un ensemble d'écoles », se rapportant à plusieurs attributs particuliers de ces écoles. Il précise que l'évaluation de l'environnement « fournit les renseignements les plus pertinents pour concevoir des projets de renouveau scolaire qui auront un impact direct sur la réussite des apprentissages » (Legendre, 2002, p. 85). De leur côté, Janosz *et al.* (2017 ; 1998) parlent plutôt de l'environnement socioéducatif et le définissent par ses trois dimensions qui ont toutes une incidence empiriquement démontrée sur les apprentissages, soit le climat scolaire, les pratiques éducatives et organisationnelles, et les problèmes perçus et vécus à l'école. L'évaluation de sa qualité est utile notamment pour broser le portrait d'un milieu, de ses forces et de ses vulnérabilités, mais aussi pour guider l'intervention pour améliorer l'expérience scolaire des élèves (Janosz et Bouthillier, 2007). L'environnement socioéducatif tel que conceptualisé par Janosz et ses collaborateurs sera présenté en détail au chapitre suivant.

En sociologie et en psychoéducation, on fait le constat que les environnements (scolaire, familial, social, etc.) dans lesquels évolue l'élève ont une incidence sur ses

apprentissages, sa réussite et ses conduites individuelles (Duru-Bellat, 2003 ; Janosz, 2017). Si l'environnement est inadéquat, cette incidence peut être négative et faire naître des difficultés scolaires. En éducation, cela signifie que l'environnement socioéducatif et ses caractéristiques ont des effets contextuels sur l'apprentissage, les aspirations et la réussite des élèves.

S'agissant de l'effet de l'environnement sur les difficultés scolaires, en psychoéducation, Janosz (2017) explique que sa discipline considère que les difficultés à l'école ne sont pas exclusivement le fait des élèves, mais plutôt le résultat des interactions entre leur potentiel d'adaptation et le potentiel éducatif de leur environnement, c'est-à-dire sa capacité à répondre aux besoins des élèves.

Ainsi, l'environnement socioéducatif, dont l'impact sur les élèves et sur les enseignants est important et documenté (Debarbieux, 2015 ; Duru-Bellat, 2003 ; Günal et Demirtasli, 2016 ; Gündogan et Özgen, 2020 ; Horner *et al.*, 2009 ; Hutchinson, 2003 ; Janosz, 2017 ; Janosz et Bouthillier, 2007 ; Johnson, 2009 ; Kaffemaniené *et al.*, 2017 ; Legendre, 2005 ; Mayya et Roff, 2004), nous semble un angle pertinent pour tenter de faire ressortir les différences entre l'école régulière et l'école alternative.

1.3 Problème et objectif général de recherche

Avant d'énoncer l'objectif général de la présente recherche, il convient de revenir sur les éléments importants de la problématique qui viennent d'être énoncés.

Plusieurs chercheurs soutiennent que la forme scolaire traditionnelle, le modèle standardisé et normalisé de l'école dominant dans les systèmes éducatifs contemporains, est aujourd'hui désuète (Baby, 2005 ; Baglieri et Knopf, 2004 ; Bergeron *et al.*, 2011 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2016, p. 2016 ; Hernandez, 2012 ; Laval, 2006 ; Legendre, 2002 ; Maulini et Perrenoud, 2005). Or, cette forme scolaire, bien que critiquée, est toujours largement dominante : c'est d'elle que l'on parle généralement lorsqu'on parle de l'école régulière (Maulini et Perrenoud, 2005 ;

Meirieu et Wagnon, 2018 ; Zeineddine, 2017). En marge de ce système dominant, les écoles alternatives se sont toujours posées comme une solution de rechange (Lescouarch, 2013, 2016). Néanmoins, même si les écoles alternatives sont aujourd’hui assez répandues, ce qui les rend marginales n’est pas tout à fait clair : on sait seulement qu’elles sont « différentes » (Viaud, 2017). Selon plusieurs chercheurs, ces écoles offriraient un environnement qui diffère de celui des écoles régulières sur plusieurs points et pourrait potentiellement répondre adéquatement aux besoins diversifiés des élèves (Bisson, 2013 ; Lescouarch, 2013, 2016 ; Maulini et Perrenoud, 2005 ; Meirieu et Wagnon, 2018 ; Saint-Denis, 2017) ; il est donc permis de croire que l’environnement socioéducatif des écoles alternatives est considérablement différent de celui des écoles régulières.

Or, aucune recherche en système scolaire québécois ne s’est penchée sur l’environnement socioéducatif des écoles alternatives, et encore moins sur ce qui distingue ces écoles des écoles régulières. Considérant tout ce qui vient d’être énoncé, et ce, dans le cadre de travail qui caractérise un mémoire de maîtrise, cette recherche a donc pour objectif général de **comparer l’environnement socioéducatif d’une école alternative et d’une école régulière**¹.

1.4 Pertinence sociale et scientifique

La recherche permettra de combler une lacune dans les connaissances scientifiques relatives aux écoles alternatives québécoises, plus particulièrement à leur environnement socioéducatif. Effectivement, celui-ci n’a jamais été étudié au Québec, pas plus qu’il n’a été comparé à celui d’écoles régulières.

¹ Le choix d’étudier des écoles secondaires seulement sera justifié au prochain chapitre, portant sur le cadre théorique de la recherche.

Elle permettra également d'enrichir les connaissances des parents, des élèves et du grand public pour influencer positivement le choix de l'école et mènera à une meilleure compréhension non seulement des milieux éducatifs alternatifs, mais aussi de l'environnement socioéducatif qu'ils mettent en place.

Enfin, elle se montrera pertinente en ce qui concerne la diversité de l'offre éducative québécoise. Le Conseil supérieur de l'éducation (2017, p. 12) soutient d'ailleurs que pour assurer la réussite de tous les élèves, « il est illusoire de penser qu'une seule façon [de faire l'école] conviendra à tous. » Or, pour savoir laquelle a le potentiel de convenir à qui, il est nécessaire d'étudier et de comparer ces façons de faire. À cet égard, l'étude de l'environnement socioéducatif est un angle pertinent, en ce que l'environnement est fondamental dans le processus éducatif et que sa qualité influence fortement les relations pédagogiques entre les élèves, les éducateurs et les contenus d'apprentissage (Debarbieux, 2015 ; Duru-Bellat, 2003 ; Günal et Demirtasli, 2016 ; Gündogan et Özgen, 2020 ; Horner *et al.*, 2009 ; Hutchinson, 2003 ; Janosz, 2017 ; Janosz et Bouthillier, 2007 ; Johnson, 2009 ; Kaffemanienè *et al.*, 2017 ; Legendre, 2005 ; Mayya et Roff, 2004).

Effectivement, alors que l'école régulière jouit de sa position centrale dominante et historiquement confortée, et que l'école alternative jouit de son côté de sa position marginale associée à l'innovation pédagogique, Saint-Denis (2017, p. 165) déplore :

Aucun des acteurs ne s'enrichit réellement de l'existence de l'autre, la marge reste dans la marge et le système peine, à l'échelle locale comme nationale, à prendre en compte la richesse de ce qui s'est inventé dans les « établissements différents » depuis plus de trente ans. Au-delà des difficultés existantes, au-delà des postures des uns et des autres, il devrait être possible de tenir compte, pour le bénéfice des élèves concernés, pour le bénéfice de tout le système scolaire, des propositions alternatives ainsi faites.

Ainsi, cette recherche se veut un point de départ à la fois pour explorer ce qui fait de l'école alternative une véritable alternative à l'école régulière, mais également pour

qu'éventuellement, ces deux formes scolaires fassent plus que simplement cohabiter dans le système éducatif, et s'enrichissent de la mise en lumière des forces et des vulnérabilités de l'une et de l'autre. De plus, alors que cette étude permettra de mettre en lumière les forces et vulnérabilités de l'environnement socioéducatif des écoles comparées, celles-ci pourront y saisir une possibilité d'intervenir pour améliorer leur milieu.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre sont présentés les concepts constituant le cadre de cette recherche. D'abord, nous définirons le concept d'environnement socioéducatif à l'aide du modèle conceptuel élaboré par Janosz *et al.* (2017 ; 1998). Ensuite, nous brosserons le portrait des écoles alternatives québécoises à l'aide d'un historique, d'une définition opérationnelle et de la présentation de leurs principales caractéristiques. Finalement, une synthèse du chapitre permettra de dégager les objectifs spécifiques de cette étude.

2.1 L'environnement socioéducatif

Comme annoncé au premier chapitre, dans le cadre de cette étude, nous postulons que ce qui différencie les écoles alternatives des écoles régulières se situe dans l'environnement socioéducatif qu'elles mettent en place. Or, ce concept porte parfois à confusion, et sa caractérisation est d'autant plus difficile que sa définition ne fait pas nécessairement consensus (Debarbieux *et al.*, 2012). De plus, le concept d'environnement socioéducatif est difficile à dissocier de celui de climat scolaire, et la définition celui-ci ne fait pas non plus consensus au sein de la communauté scientifique (Janosz *et al.*, 1998).

Legendre (2005, p. 548) définit l'environnement scolaire comme étant « l'environnement particulier à un ensemble d'écoles », qui réfère à l'environnement pédagogique, administratif, humain, matériel, parascolaire, etc., se rapportant aux attributs (données spatiales, équipement, façon dont l'école est organisée, examens,

intérêt et pression des parents, souplesse ou rigidité à l'égard de l'innovation, etc.) d'un ensemble particulier d'écoles, de « milieux scolaires », à qui il donne pour synonyme « l'infrastructure pédagogique ». Il soutient que « c'est l'évaluation de l'infrastructure pédagogique qui fournit les renseignements les plus pertinents pour concevoir des projets de renouveau scolaire qui auront un impact direct sur la réussite des apprentissages » (Legendre, 2002, p. 85). Janosz *et al.* (1998, p. 291), de leur côté, parlent plutôt de l'environnement socioéducatif et le définissent par ses trois dimensions, qui ont toutes une incidence empiriquement démontrée sur les apprentissages : « le climat [scolaire] proprement dit, les pratiques éducatives et les problèmes comportementaux et sociaux chez l'ensemble des élèves. » (Debarbieux, 2015 ; Duru-Bellat, 2003 ; Günal et Demirtasli, 2016 ; Gündogan et Özgen, 2020 ; Horner *et al.*, 2009 ; Hutchinson, 2003 ; Janosz, 2017 ; Janosz et Bouthillier, 2007 ; Johnson, 2009 ; Kaffemanienè *et al.*, 2017 ; Legendre, 2005 ; Mayya et Roff, 2004).

La définition de Janosz nous semblant plus complète et plus précise, comme nous le démontrerons dans les prochaines pages, c'est celle que nous choisissons pour cette recherche.

L'environnement scolaire et le climat scolaire ont fait l'objet de nombreux travaux de la part du psychoéducateur et chercheur M. Janosz et de ses collaborateurs (Janosz, 2017 ; Janosz *et al.*, 1998, 2007 ; Janosz et Bouthillier, 2007 ; Janosz et Hénault, 2010 ; Janosz et Leclerc, 1993). En 1998, une recension des écrits sur l'influence de l'environnement scolaire sur l'adaptation et la réussite des élèves leur a permis de constater que l'expérience éducative et sociale des acteurs d'un milieu scolaire est fortement influencée par plusieurs composantes de ce que nombre de chercheurs appellent parfois l'environnement, parfois le climat scolaire (Janosz *et al.*, 1998). Selon les auteurs consultés par Janosz et son équipe (1998, p. 291), ces concepts relèvent à la fois « du domaine des valeurs, des attitudes et des sentiments [...], du domaine des pratiques éducatives ou du domaine des problèmes scolaires et sociaux dans le milieu ».

À la recherche d'un modèle conceptuel scientifiquement valide pour évaluer l'environnement scolaire et le climat, puis intervenir sur leurs diverses composantes, ils ont finalement développé un nouveau modèle d'évaluation et d'intervention, qu'ils ont baptisé l'*environnement socioéducatif*. Aujourd'hui, le modèle a été validé scientifiquement et s'accompagne d'un outil d'évaluation sous forme de questionnaire².

Caractériser l'environnement socioéducatif d'une école permet « d'évaluer la qualité d'ensemble des pratiques d'une école » (Janosz *et al.*, 1998, p. 289) grâce à l'agrégation des perceptions des acteurs (élèves et membres du personnel) de leur milieu (Janosz *et al.*, 1998). Un environnement socioéducatif de qualité a un haut potentiel éducatif, c'est-à-dire qu'il peut satisfaire les besoins des élèves (Janosz, 2017). Pour être de bonne qualité, l'environnement socioéducatif doit : offrir sécurité et protection ; stimuler les apprentissages grâce à des activités scolaires, culturelles, physiques et sociales ; favoriser la supervision des apprentissages et des comportements dans un but de régulation des interventions éducatives ; offrir à tous les élèves des opportunités de réussite ; être signifiant pour les élèves et susciter un sentiment d'appartenance ; et faciliter l'intégration sociale des élèves (Janosz, 2017).

Pour le modéliser, Janosz et ses collaborateurs ont divisé l'environnement socioéducatif en trois dimensions : le climat scolaire, qui a une influence sur les apprentissages et la participation des acteurs dans leur milieu ; les pratiques éducatives et organisationnelles « auxquelles la recherche empirique reconnaît une influence sur la qualité des comportements et des apprentissages » (Janosz *et al.*, 1998, p. 295) ; et les problèmes scolaires et sociaux perçus et vécus par les acteurs.

² Il existe un autre modèle de l'environnement scolaire qui s'accompagne d'un outil d'évaluation scientifiquement validé : le DREEM (Roff *et al.*, 1997). Bien qu'il soit pertinent et relativement semblable à l'outil d'évaluation de l'environnement socioéducatif de Janosz et ses collaborateurs, il est toutefois spécifiquement adapté aux étudiants des domaines médicaux.

2.1.1 Modèle conceptuel de l'environnement socioéducatif

L'environnement socioéducatif, selon Janosz, Georges et Parent (1998), comprend trois dimensions différentes, mais interreliées, soit le climat scolaire, les pratiques éducatives et organisationnelles, et les problèmes perçus et vécus par les acteurs. L'environnement socioéducatif subit l'influence de trois grandes catégories de facteurs : les caractéristiques des acteurs (élèves et éducateurs), l'environnement physique et organisationnel, et les conditions socioéconomiques et sociopolitiques de l'école (Janosz *et al.*, 1998). La figure 2.1 ci-dessous permet de visualiser les composantes de l'environnement socioéducatif, que nous expliquerons en détail ci-après.



Figure 2.1 Les composantes de l'environnement socioéducatif (adapté de Janosz *et al.* (1998; 2017))

2.1.1.1 Facteurs d'influence de l'environnement socioéducatif

Janosz *et al.* (1998, p. 301) soutiennent que « la qualité générale de l'environnement socioéducatif est tributaire de trois grands facteurs d'influence : les caractéristiques des élèves et des adultes de l'école, les aspects physiques et organisationnels de

l'environnement, ainsi que les conditions socioéconomiques et sociopolitiques. » En ce qui a trait aux *caractéristiques des acteurs scolaires*, on doit tenir compte de la composition sociale de la population de l'école (Duru-Bellat, 2003) : homogénéité ou hétérogénéité des groupes, profil sociodémographique des acteurs, niveau scolaire et habiletés sociales des élèves, expérience et motivation des enseignants, etc. Les *aspects physiques de l'environnement* incluent les attributs tels que l'architecture, l'organisation spatiale, les infrastructures et les ressources matérielles (Moos, 1978 dans Janosz *et al.*, 1998), tandis que les *aspects organisationnels* relèvent plutôt du ratio élèves-enseignant, du partage des tâches entre éducateurs, du groupement des élèves, etc. (Janosz et Le Blanc, 1996, Purkey et Smith, 1983 dans Janosz *et al.*, 1998). Finalement, les *conditions socioéconomiques et politiques* qui influencent la qualité générale de l'environnement sont le contexte, au sens large, dans lequel l'école se place : caractéristiques de l'organisation du système d'éducation et caractéristiques socioéconomiques du pays, par exemple (OCDE, 2014).

Pour la présente étude, qui vise à comparer l'environnement socioéducatif d'une école alternative et d'une école publique régulière, il est nécessaire que l'échantillon soit composé d'écoles dont les facteurs d'influence sont les plus semblables possible. Nous y reviendrons au chapitre suivant portant sur la méthodologie de recherche.

2.1.1.2 Climat scolaire

Janosz *et al.* (1998) incluent sans s'y restreindre le concept de climat scolaire dans celui d'environnement socioéducatif, à l'instar de l'OCDE qui considère le climat scolaire comme un indicateur de la qualité de l'environnement scolaire au sens large (OCDE, 2009).

[Le climat scolaire] renvoie à la qualité et au style de vie scolaire. Il est basé sur l'expérience vécue des acteurs et reflète les normes, buts, valeurs, relations interpersonnelles, pratiques d'enseignement et d'apprentissage, et structures organisationnelles. [...] Le climat scolaire est plus qu'une expérience individuelle : c'est un phénomène de groupe, plus large que l'expérience d'un seul acteur. Le climat scolaire, ou la personnalité de l'école, renvoie aux sphères

de la vie scolaire [...] et aux sphères organisationnelles plus larges (Cohen *et al.*, 2009, p.182).

Le concept de climat scolaire « est un composé d'expériences subjectives et collectives [des acteurs du milieu] qui donnent sens à des pratiques et à des conditions "objectives" » (Debarbieux, 2015, p. 14). Cette dimension relève en effet du sentiment éprouvé par rapport à l'environnement, de l'impression, de l'appréciation et de l'interprétation que les acteurs en ont (Janosz, 2017 ; Janosz et Bouthillier, 2007). Le climat reflète le potentiel éducationnel de l'environnement : quand il est de bonne qualité, il favorise les apprentissages scolaires et sociaux (Janosz et Bouthillier, 2007). Il se décline en cinq sous-dimensions (Debarbieux, 2015 ; Dukynaite et Dudaité, 2017 ; Janosz *et al.*, 1998 ; Janosz et Bouthillier, 2007a).

- Le climat relationnel : On y réfère aussi par les termes « climat social » ou « climat socioaffectif », et il renvoie à la qualité (c'est-à-dire la chaleur, le respect et le soutien) des rapports entre les acteurs, soit les élèves, les éducateurs et la direction. La qualité du climat relationnel influence significativement les apprentissages et la réussite, ainsi que des comportements tels que l'intimidation, le harcèlement et la violence.
- Le climat de sécurité : Un climat sécuritaire est ordonné, tranquille et permet la concentration sur les tâches scolaires. Il est tributaire d'un environnement prévisible et constant, où les acteurs se font confiance et ne se sentent pas à risque de victimisation. Il s'agit donc d'un sentiment de sécurité à la fois physique et émotionnel.
- Le climat de justice : Un climat juste renvoie au sentiment que l'encadrement offert par l'environnement et ses acteurs est démocratique, équitable et respectueux, et reconnaît les droits, les mérites, mais aussi les torts de chacun. Les règlements sont transparents, légitimes, équitables et appliqués judicieusement. Les adolescents sont particulièrement sensibles à cette sous-dimension du climat scolaire.
- Le climat éducatif : Il renvoie à la valeur accordée à l'éducation et à sa qualité ; aux apprentissages et à leur authenticité ; à la réussite éducative et au développement ; et au bien-être des acteurs dans leur processus de formation.

- Le climat d'appartenance : Transcendant toutes les autres sous-dimensions du climat, le climat d'appartenance fait référence au sentiment d'être lié à l'environnement et aux autres acteurs, au respect et à l'engagement envers le milieu, et au fait de participer à sa vie communautaire. Un bon climat d'appartenance se traduit par une certaine fierté de faire partie de cet environnement, par le sentiment qu'il s'agit véritablement d'un milieu de vie et par l'adhésion aux valeurs qu'il véhicule. La perception du climat d'appartenance est fortement liée au climat relationnel élève-enseignants, au niveau scolaire de l'élève, à l'absentéisme et au lien de l'école avec la communauté.

Le climat scolaire est un concept aux contours flous et difficile à observer. Debarbieux (2015) soutient qu'il comprend à la fois les données contextuelles d'un environnement et l'expérience vécue par ses acteurs. Par sa nature, le climat est donc subjectif. Ainsi, pour caractériser un environnement scolaire, des données plus objectives relevant de comportements observables plus que du ressenti des acteurs sont nécessaires (Janosz *et al.*, 1998) : cela nous amène à discuter des pratiques éducatives et organisationnelles.

2.1.1.3 Pratiques éducatives et organisationnelles

Les pratiques éducatives et organisationnelles correspondent à « ce que les enseignants, la direction et d'autres membres du personnel font dans le quotidien » (Janosz et Bouthillier, 2007, p. 8). Elles sont notamment liées aux valeurs éducatives des acteurs, qui relèvent de « croyances durables ou [de] sentiments qui orientent les attitudes, les comportements, les jugements et les décisions de l'individu » (Schermerhorn, Hunt, Osborn et de Billy, 2006 dans Bégin-Caouette *et al.*, 2011) et assurent directement la stimulation, la sécurité et le soutien des élèves (Janosz, 2017 ; Janosz et Bouthillier, 2007). Selon Legendre (2005), les pratiques éducatives assurent également le développement, les apprentissages et la réussite des élèves. Cette dimension du modèle de l'environnement socioéducatif comprend au total 16 sous-dimensions, qui font également office d'échelles de mesure pour caractériser la dimension : 12 échelles de pratiques éducatives et 4 échelles de pratiques organisationnelles (Janosz, 2017 ; Janosz *et al.*, 1998 ; Janosz et Bouthillier, 2007). Plusieurs indicateurs permettent de

caractériser chacune de ces sous-dimensions : nous y reviendrons plus en détail dans le chapitre suivant présentant la méthodologie de recherche.

Pratiques éducatives

- Implantation et clarté des règles : pratiques assurant la clarté, la compréhension et la communication des règles. Dans un bon système d'encadrement, les règles et les conséquences du non-respect des règles sont claires, cohérentes, transparentes et accessibles.
- Application des règles : pratiques conformes de l'application des règles. Elles devraient être appliquées avec rigueur, justice et équité, et susciter l'adhésion et l'engagement des acteurs.
- Pratiques pédagogiques : mise en place de pratiques efficaces. La qualité de l'enseignement relève de l'efficacité des stratégies d'enseignement utilisées au quotidien par les éducateurs. Pour être efficaces et aider les élèves à développer notamment des habiletés métacognitives, ces stratégies doivent être variées, souples, différenciées, adaptées aux contenus d'apprentissage et aux caractéristiques des élèves.
- Temps consacré à l'enseignement : présence de comportements faisant perdre du temps d'enseignement/apprentissage. Le temps véritablement consacré à l'enseignement varie en fonction des pertes de temps entre les cours et pendant les cours. Trop de temps perdu occasionne des pertes de concentration chez les élèves. Elles peuvent être évitées grâce à une planification rigoureuse et une gestion de classe efficace de la part des éducateurs.
- Gestion des comportements : pratiques affectant le maintien de l'ordre et du calme en classe. Il s'agit en fait d'un système de reconnaissance, c'est-à-dire des encouragements et des stratégies de rétroaction et de renforcement positifs utilisées par les éducateurs pour souligner les apprentissages et les comportements des élèves.
- Attitudes envers la capacité de réussite des élèves : croyances des membres du personnel au sujet du potentiel des élèves. L'accent sur la réussite éducative dépend de la clarté et du niveau des attentes des éducateurs envers les élèves, mais aussi de leur attitude envers ceux-ci (motivation, encouragement, reconnaissance des habiletés des élèves, reconnaissance de l'effort, reconnaissance de la créativité).

- Soutien aux élèves en difficulté : pratiques aidant les élèves en difficulté scolaire ou personnelle. Il s'agit également de la perception des élèves de la possibilité de recevoir une aide adéquate et personnalisée de la part des adultes de l'école (enseignants, orthopédagogues, psychoéducateurs, psychologues, etc.), en fonction de leurs besoins, s'ils éprouvent des difficultés d'ordre scolaire ou personnel.
- Activités parascolaires : disponibilité, diversité et intérêt. Un environnement socioéducatif de qualité fournit aux élèves des occasions multiples et variées de s'engager dans des activités académiques, physiques, culturelles et sociales, à l'intérieur et en-dehors des heures de cours. Ces activités, si elles sont valorisées et accessibles, permettent notamment aux élèves de découvrir et de nourrir leurs intérêts et habiletés.
- Participation des élèves à la vie de l'école : possibilités, ouverture de l'école aux opinions des élèves. Ce sont les possibilités qu'ont les élèves de s'investir dans la communauté de leur école.
- Collaboration entre l'école et la famille : pratiques favorisant la communication et le soutien entre école et famille, ouverture de l'école à la présence et à l'engagement des parents dans la vie de l'école. Elle est facilitée par une communication efficace et un support mutuel entre l'école et la famille.
- Collaboration entre l'école et des organismes de la communauté : pratiques favorisant les liens entre école et communauté (les groupes, services, ressources et organismes du quartier, par exemple), comme le soutien de la communauté par rapport à la mission de l'école et les projets de collaboration entre eux.
- Intervention en situation de crise : procédures, ressources, collaborations et formations disponibles pour affronter ces situations. La procédure d'intervention devrait être claire, bien identifiée, connue des membres du personnel, et des partenariats avec des intervenants du milieu et de la communauté devraient être préalablement établis.

Pratiques organisationnelles

- Disponibilité du personnel au changement : cohésion interne de l'équipe-école quant aux valeurs et à la vision de l'école, vision collective de la communauté éducative. Il s'agit en fait de la disponibilité du personnel à évoluer en tant que

communauté, à se mobiliser à travers des projets traduisant une vision commune des priorités et de la mission de l'école.

- Participation du personnel à la vie de l'école : niveau d'investissement du personnel pour le bon fonctionnement de l'école, engagement collectif dans la communauté éducative. Cette sous-dimension traduit la volonté du personnel de s'impliquer dans activités débordant le strict cadre des activités professionnelles, comme des comités, des activités spéciales, des groupes de réflexion ou de travail, etc.
- Travail en équipe : pratiques collaboratives et coopératives entre les membres du personnel, qui incluent par exemple les réunions de travail en équipe, l'échange de matériel et l'entraide professionnelle.
- Leadership et style de gestion : pratiques de communication et de soutien de la direction. Dans un environnement socioéducatif de qualité, la direction est soutenante, peu contrôlante, ouverte à la communication et aux idées, à l'écoute des éducateurs (et attentive à leurs habiletés et à leurs vulnérabilités), claire dans ses attentes envers ceux-ci et équitable dans le partage des tâches. Cette sous-dimension influence indirectement les élèves en ce sens où elle est liée de près aux pratiques d'encadrement et d'enseignement.

2.1.1.4 Problèmes perçus et vécus à l'école

Tout comme celles du climat et des pratiques, cette dimension tient compte de la perception des acteurs. Elle concerne la perception de la présence, de la nature et de l'intensité des problèmes vécus à l'école (Janosz, 2017 ; Janosz et Bouthillier, 2007). Elle nécessite que l'on observe la fréquence et la gravité de ces comportements problématiques, tant du côté de ceux qui les commettent que du côté de ceux qui les subissent (Janosz et Bouthillier, 2007). On différencie ainsi les problèmes perçus et vécus (agis ou subis). Les problèmes peuvent relever de la scolarisation ou de la socialisation, et ce sont évidemment différents problèmes qui touchent les élèves ou les éducateurs (Janosz *et al.*, 1998).

Les problèmes relevant de la scolarisation, que nous appellerons plus simplement dans le cadre de cette étude les problèmes scolaires, sont de l'ordre de l'indiscipline, du

manque de motivation et du faible rendement (Janosz *et al.*, 1998). Par exemple, sont considérés comme des problèmes scolaires la tricherie, l'absentéisme, le fait de déranger en classe, le redoublement et les résultats académiques faibles. Les problèmes relevant de la socialisation, eux, relèvent plutôt du sentiment d'insécurité dans l'école, des vols, des conflits, du vandalisme, de la violence verbale et physique, du gangstérisme, de la présence et de l'accessibilité des drogues. (Janosz *et al.*, 1998 ; Janosz et Bouthillier, 2007). Nous les appellerons dans cette étude les problèmes de violence, en faisant la distinction entre un niveau de gravité mineur et majeur. La fréquence et la gravité des problèmes sont liées au climat de justice et au système d'encadrement (Gottfredson et Gottfredson, 1985 ; Debarbieux, 1999 ; Gottfredson, 2001 ; Debarbieux, 2015). À cet égard, selon une revue de la littérature faite par Johnson (2009), les écoles ayant un bon climat scolaire (toutes les sous-dimensions : climats de justice, de sécurité, relationnel, éducatif et d'appartenance), où les élèves participent à la vie de l'école et sentent que les règles sont bien implantées, claires et justes, sont aussi celles où on constate le moins de problèmes de violence.

2.1.2 Pertinence du concept d'environnement socioéducatif pour les écoles secondaires

La caractérisation de l'environnement socioéducatif se montre plus pertinente dans le contexte d'une école secondaire que d'une école primaire (Janosz *et al.*, 1998). Effectivement, au primaire, le découpage des classes et des niveaux par enseignant titulaire généraliste renforce l'influence de l'environnement de la classe (plutôt que de l'école) sur les élèves. Au secondaire, les élèves se promènent d'une classe à l'autre ou d'un enseignant à l'autre, et les classes sont indépendantes les unes des autres, ce qui rend la caractérisation de l'environnement socioéducatif de la classe peu pertinente, et celle de l'environnement socioéducatif de l'école plus appropriée (Cousin, 1993 ; Janosz *et al.*, 1998). Désirant nous pencher sur les écoles alternatives en général, et non sur les pratiques individuelles d'enseignants d'écoles alternatives, nous considérons

donc que caractériser l'environnement socioéducatif d'une école alternative secondaire, plutôt que primaire, est judicieux.

2.1.3 Le concept d'environnement dans la recherche en éducation

Selon Mayya et Roff (2004), il est primordial de tenir compte des perceptions des apprenants de leur environnement, puisque celles-ci influencent fortement leurs apprentissages et leur attitude envers l'école en général. Pour n'en donner que quelques exemples, un climat scolaire de pauvre qualité et un bas niveau bien-être basé sur la perception de l'environnement sont liés à l'épuisement scolaire chez les élèves — concept très semblable à l'épuisement professionnel, mais lié à l'école plutôt qu'au travail (Gündogan et Özgen, 2020). Selon Hutchinson (2003), l'organisation de l'espace, la taille des groupes, le respect des besoins de l'élève, l'encouragement, le soutien aux élèves en difficulté, le sentiment d'appartenance et de sécurité sont toutes des caractéristiques environnementales auxquelles les écoles devraient porter une attention particulière, en ce qu'elles influencent fortement la motivation des élèves et leur expérience scolaire en général. De leur côté, Horner *et al.* (2009) ont démontré qu'un environnement positif à l'égard du climat de sécurité était lié à la réussite scolaire. Selon Günal et Demirtasli (2016), jusqu'à 27% de la réussite des élèves du secondaire s'expliquerait par leur perception de la qualité de l'environnement, plus précisément la sécurité de l'environnement, le leadership enseignant, les attentes envers la réussite, les pratiques évaluatives, la relation école-famille et les possibilités d'apprentissage pour tous, c'est-à-dire le soutien aux élèves en difficulté.

Le modèle conceptuel de l'environnement socioéducatif de Janosz *et al.* (1998) que nous utilisons dans la présente étude a été utilisé à de nombreuses reprises au Québec et ailleurs pour évaluer des écoles. Par exemple, des liens ont été établis entre différentes dimensions de l'environnement socioéducatif et :

- Les mauvais traitements subis par les élèves du primaire de la part d'enseignants (Bérubé et Beaumont, 2020) ;

- Les conduites agressives et prosociales des élèves du primaire (Bowen et Levasseur, 2016) ;
- L'adoption de certains rôles (victime, témoin ou agresseur) par des élèves du secondaire lors d'une situation de violence scolaire (Pena Ibarra, 2015) ;
- Les attentes des enseignants à l'égard de la réussite des élèves (Brault *et al.*, 2014) ;
- Les résultats scolaires des élèves du secondaire (Brault, 2004) ;
- L'effet d'une stratégie d'intervention visant à réduire les effets néfastes des inégalités sociales sur la réussite scolaire des élèves du secondaire (Janosz *et al.*, 2010) ;
- La transition primaire-secondaire, la réussite scolaire et le désengagement scolaire (Poncelet et Born, 2008) ;
- Etc.

Le modèle de l'environnement socioéducatif et l'outil de mesure qui y est associé ont aussi été utiles à la comparaison de groupes ou de milieux scolaires, ce qui se rapproche plus de l'objectif de la présente étude. Par exemple, il a été utilisé pour comparer :

- L'évolution de la perception du climat scolaire d'élèves de classes ordinaires et de classes spécialisées accueillant des élèves ayant un trouble de comportement (Desbiens *et al.*, 2014) ;
- L'engagement d'élèves issus de l'immigration de 1^{re}, 2^e et 3^e génération fréquentant une école primaire de milieu pluriethnique et défavorisé (Archambault *et al.*, 2012)
- La réussite scolaire et la perception de leur environnement socioéducatif d'élèves d'écoles primaires Freinet et traditionnelles (Gilles *et al.*, 2018) ;
- Etc.

Cette dernière étude de Gilles *et al.* (2018) s'est montrée tout particulièrement inspirante pour la présente étude, en ce qu'elle a comparé des écoles alternatives et

régulières équivalentes³. Nous en parlerons plus en détail à la fin de ce chapitre, à la section sur la recension des études antérieures.

2.2 L'école alternative

Après avoir présenté quelques définitions de l'école alternative, nous situerons l'école alternative au Québec à l'aide d'un bref historique. Nous détaillerons ensuite les caractéristiques principales de cette forme scolaire et des écoles qui s'en réclament, puis les particularités de l'environnement socioéducatif qu'elles mettent vraisemblablement en place.

2.2.1 Définition de l'école alternative

L'école alternative est difficile à définir exactement, car elle a des dénominations, des caractéristiques et des objectifs distincts selon les diverses instances éducatives dans différentes parties du monde. Cela est logique puisque si ce type d'école est une *alternative* à l'école régulière, elle est évidemment différente selon son contexte spécifique, et son altérité peut s'exprimer de différentes façons (Viaud, 2017). Néanmoins, on observe plusieurs caractéristiques communes à la plupart des écoles alternatives.

Les écoles alternatives se déclinent en une multitude de projets éducatifs qui varient en matière de philosophies, de politiques et de cadres théoriques. Selon Vellos et Vadeboncoeur (2013, dans Vadeboncoeur et Padilla-Petry, 2017), on peut les regrouper non pas par ce qu'elles sont, mais plutôt par ce qu'elles ne sont pas : conventionnelles, traditionnelles. Elles ont pour caractéristiques générales d'être flexibles, notamment sur le plan des relations pédagogiques (les relations entre éducateurs, élèves et savoirs [Legendre, 2005]), du rythme et des objectifs d'apprentissage de chaque élève, ou encore de l'organisation de l'espace (Vadeboncoeur et Padilla-Petry, 2017). Selon

³ Dans la présente étude, ce sont seulement une école alternative et une école régulière qui seront comparées. La taille de l'échantillon sera justifiée au troisième chapitre, présentant la méthodologie.

Shankland (2009), les écoles alternatives s'appuient sur quatre principes fondamentaux : éducation centrée sur l'enfant; décroissement des matières; apprentissage actif grâce à la pédagogie par projets; et vie scolaire basée sur la démocratie et la responsabilisation de l'enfant.

Aux États-Unis, le terme « école alternative » se rapporte généralement aux écoles accueillant des élèves vulnérables ou qui n'ont pas pu s'adapter aux écoles publiques régulières, et qui sont caractérisées par des horaires flexibles, de plus petits ratios élèves-enseignant et un curriculum adapté (Aron, 2006). Le Département de l'éducation des États-Unis (2002, dans Aron, 2006) mentionne que l'école alternative « répond à des besoins d'élèves qui n'ont pas trouvé satisfaction à l'école régulière [et] offre une éducation non traditionnelle ». Raywid (1999) compte trois types d'écoles alternatives aux États-Unis, le plus répandu étant celui qui accueille les élèves « problématiques » qui ne peuvent fonctionner à l'école régulière pour leur donner une dernière chance. Le deuxième type ressemble beaucoup plus à ce que l'on entend au Québec par « école alternative », soit des écoles « qui se concentrent sur le fait de changer l'école et l'expérience de ceux qui la fréquentent [...], des écoles hautement innovantes avec un curriculum et des approches éducatives nouvelles, et des climats scolaires exceptionnellement positifs [Notre traduction. » (Raywid, 1999, p. 49). La définition de Thompson (2014), au Royaume-Uni, va dans le même sens en expliquant simplement que l'école alternative, c'est celle qui met en place des innovations éducatives, une organisation et une gestion différentes de celles des écoles régulières.

En somme, il ressort que que les écoles alternatives sont singulières par rapport aux systèmes éducatifs dominants — où la forme scolaire majoritaire est plus traditionnelle (Conseil supérieur de l'éducation, 2016) — et qu'elles peuvent permettre de répondre aux besoins d'élèves et de familles qui ne sont pas satisfaits à l'école régulière. Elles offrent une forme d'éducation « qui, à une époque et dans un contexte particulier [rejette] les préceptes de l'éducation usuelle et [propose] en lieu et place des valeurs et des pratiques différentes » (Legendre, 2005). Ainsi, il est clair que le cœur de l'identité

des écoles alternatives réside dans leur « différence », mais la question demeure : *en quoi* sont-elles différentes ?

2.2.2 L'école alternative au Québec

Avant de présenter la définition et les caractéristiques spécifiques de l'école alternative québécoise, il est nécessaire de situer celle-ci dans le paysage éducatif québécois à l'aide d'un bref historique.

2.2.2.1 Historique de l'école alternative québécoise

À la suite de la Deuxième Guerre mondiale, on voit émerger « une nouvelle conscience mondiale et une recherche de nouvelles façons de faire » (Picard, 2012, p. 19) dans plusieurs domaines, dont celui de l'éducation. Ainsi, on assiste à l'émergence de pratiques éducatives novatrices un peu partout en Occident, dont au Québec. Les premières écoles alternatives, inspirées de pédagogues tels que Piaget, Freinet, Montessori, Dewey et plusieurs autres, se réclament d'une vision nouvelle l'éducation, une vision humaniste centrée sur la liberté de l'enfant d'apprendre et de se développer dans toute sa singularité, selon ses besoins et ses intérêts (Picard, 2012). Au Québec, c'est en 1955, à Belœil, que s'ouvre la première école alternative. L'école primaire Noël aura une courte durée de vie : elle fermera en 1968 après plusieurs tentatives ratées de sa fondatrice, qui avait étudié auprès de Célestin Freinet, pour l'intégrer au système public (RÉPAQ, 2011).

Les années 1960 et 1970 au Québec sont marquées par de grands changements sociopolitiques qui transforment en profondeur le système scolaire : « non seulement la conception de l'éducation de l'enfant change, mais la vision du pouvoir politique sur l'école vit aussi un bouleversement sans précédent » (Picard, 2012, p. 21). On remarque notamment que les parents sont de plus en plus appelés à s'exprimer au sujet de l'éducation de leurs enfants et à faire des choix plus personnels à l'égard de l'environnement scolaire dans lequel ils évolueront. Cependant, malgré cette vague de

changements, la forme scolaire traditionnelle persiste et reste majoritaire dans le système d'éducation (Zeineddine, 2017).

Dans ce contexte où l'on est à la recherche d'innovations pédagogiques et de changements concrets, le mouvement alternatif prend toutefois de l'ampleur en remettant en question le système éducatif issu de la Révolution tranquille, qu'il qualifie d'insatisfaisant et d'encore trop traditionnel (Zeineddine, 2017). En 1962, une deuxième école alternative s'ouvre à Outremont : l'école nouvelle Saint-Germain — plus tard Nouvelle-Querbes (RÉPAQ, 2011). Elle devient publique en 1969 (RÉPAQ, 2018), et de son ouverture jusqu'à aujourd'hui, son projet éducatif est « porté par des parents et inspiré des grands courants pédagogiques de l'époque : Freinet, “*free schools*» et approche par projet » (Picard, 2012, p. 25).

Quelques années plus tard, en 1974, une ancienne enseignante de l'école Noël rédige avec un professeur de l'Université de Montréal un projet de recherche qui mènera à l'ouverture d'une troisième école alternative, l'école-recherche Jonathan (Picard, 2012). Son objectif est d'offrir aux parents, aux élèves et aux enseignants une option éducative *différente* de la forme scolaire traditionnelle, en s'inspirant des recommandations du groupe COPIE (Conseil d'orientation de la prospective et de l'innovation en éducation) (Picard, 2012). L'école Jonathan « définit les prémisses de l'école alternative : pas de sélection d'élèves, pas d'examen d'entrée ; groupes composés d'élèves de plusieurs âges (de 6 à 12 ans) ; système démocratique sollicitant activement les parents en tant que coéducateurs et cogestionnaires ; respect et adaptation aux différents rythmes d'apprentissage propres à chaque élève » (RÉPAQ, 2018). Après Jonathan, les écoles alternatives se répandent de plus en plus vite au Québec⁴.

⁴ À ce point-ci, le mouvement des écoles alternatives n'est pas uniquement québécois. À titre d'exemple, deux ans après l'ouverture de Jonathan au Québec, aux États-Unis, ce sont 1300 écoles publiques alternatives qui sont répertoriées (Picard, 2012).

En 1981, le mouvement alternatif au Québec connaît un nouveau souffle grâce au Groupe œuvrant dans l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique (GOÉLAND), composé de parents, d'enseignants et de directions d'écoles publiques alternatives québécoises (RÉPAQ, 2018a). Lors de son premier colloque en novembre 1981, dix écoles publiques alternatives primaires sont déjà en activité et une vingtaine de projets d'écoles sont en cours (Picard, 2012). La première école alternative secondaire ouvre ses portes en 1983, mais ferme malheureusement après trois ans (Picard, 2012). C'est en 1993 qu'ouvrira la première école alternative secondaire encore en activité à ce jour, l'école Liberté-Jeunesse, suivie de l'école secondaire L'Agora, en 1995 (RÉPAQ, 2018b), elle aussi toujours en activité. Le GOÉLAND fera pendant 25 ans la promotion de l'alternatif, à l'aide de colloques, de rassemblements, de publications et de communiqués, avant de se joindre au RÉPAQ, l'actuel Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (Picard, 2012).

En 1985, le Conseil supérieur de l'éducation publie un avis sur les écoles alternatives, ce qui marque le début de la reconnaissance institutionnelle du mouvement alternatif au Québec (Picard, 2012). Dans cet avis intitulé *Par-delà les écoles alternatives : la diversité et l'innovation dans le système scolaire public*, le Conseil officialise la dénomination « alternative », présente deux types d'écoles alternatives (les alternatives pédagogiques, qui offrent des approches pédagogiques particulières, et les alternatives curriculum, qui se concentrent sur un champ de savoirs ou d'activités particulier). On y aborde déjà la question de l'adaptation aux besoins éducatifs diversifiés des élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 1985), ce qui résonne encore aujourd'hui dans l'approche flexible préconisée par l'école alternative, où « les besoins de l'élève et du groupe constituent le point de départ de toute planification » (RÉPAQ, 2014, p. 17). Le Conseil supérieur de l'éducation (1985, p. 1) soutient que les écoles alternatives répondent à un important besoin de diversité et d'innovation en regard de la réussite des élèves : « l'école alternative s'enracine souvent dans une insatisfaction à l'égard des écoles publiques. [...] [Au Québec,] c'est une école publique innovatrice qui, en

raison de son orientation et des moyens qu'elle met en œuvre, offre une approche et des services éducatifs notablement différents de ceux des autres écoles publiques. ». À ce moment, « on dénombre une vingtaine d'écoles alternatives pédagogiques au primaire, une école secondaire, une alternative dans un cégep et une quarantaine de projets » (Conseil supérieur de l'éducation, 1985, p. 7).

En 1997, l'énoncé de politique éducative (Gouvernement du Québec, 1997) lié à la réforme de l'éducation met en lumière quelques valeurs et méthodes éducatives jusqu'alors associées aux écoles alternatives, comme la liberté et la participation de l'élève, la pédagogie par projets et la pédagogie de la découverte (Boutin et Julien, 2000, dans Bégin-Caouette *et al.*, 2011, p. 6). L'énoncé a aussi un effet notable sur les écoles alternatives : la nouvelle répartition des pouvoirs instaurée par la réforme transforme le modèle particulier de cogestion des écoles alternatives et le rapproche de celui des écoles régulières : « l'assemblée générale des parents et le conseil de cogestion (composé des comités de l'école, des membres du personnel et des élèves) disposaient de pouvoirs qui, avec la réforme, furent transférés aux directions d'écoles et aux conseils d'établissement » (Bégin-Caouette *et al.*, 2011, p. 6).

En 2006, le GOÉLAND ferme ses portes et s'intègre au RÉPAQ. Celui-ci poursuit les trois mêmes objectifs que le premier (communication, développement, représentation), mais s'organise en trois réseaux (parents, enseignants et directions) (Picard, 2012), auxquels s'ajoutent aujourd'hui le réseau des chercheurs, le réseau des écoles alternatives secondaires, le réseau de la relève et le réseau des services de garde (RÉPAQ, 2019b). En 2007, le RÉPAQ s'oppose fermement au bulletin chiffré nouvellement imposé et les conseils d'établissement de chacune des écoles du RÉPAQ réussissent à obtenir une dérogation à celui-ci : c'est la première fois que les écoles alternatives voient une de leurs particularités officiellement reconnue (Picard, 2012). Pour les membres du RÉPAQ, les résultats en pourcentage et les moyennes chiffrées ne sont pas cohérents avec un projet pédagogique visant le développement global et la coopération plutôt que la compétition entre élèves (RÉPAQ, 2018a).

En 2008, à la suite de nombreuses consultations de tous ses membres, le RÉPAQ publie un référentiel collectif de la mission, des valeurs et des balises d'encadrement des écoles publiques alternatives du Québec, ce qui renforce encore l'identité des écoles alternatives (Picard, 2012). En 2013, le RÉPAQ comptait 23 écoles alternatives, et en 2019, 42 écoles et volets alternatifs répartis à travers tout le Québec (grande région de Montréal, région de Québec, Lanaudière, Laurentides, Abitibi, Mauricie, Estrie, Montérégie, Centre-du-Québec, Saguenay–Lac-Saint-Jean) en plus de nombreux projets d'ouverture d'écoles alternatives en cours (Pion et Poulin, 2021 ; RÉPAQ, 2018 c). Selon Pion et Poulin (2021), « au cours des 5 dernières années, le mouvement d'ouvertures a pris une cadence historique. [...] Clairement tournée vers une version actualisée de sa mission, l'école alternative québécoise répond toujours incontestablement aux besoins d'un nombre sans cesse grandissant d'élèves et de parents. » Ce bref historique démontre que les écoles alternatives ont su se tailler une place assez stable dans le réseau public francophone du Québec et continuent de se développer.

2.2.2.2 Caractéristiques de l'école alternative québécoise

La mission de l'école alternative est « d'offrir au jeune un environnement adapté à ses besoins et à ses intérêts » (RÉPAQ, 2008, p. 3). Les écoles du RÉPAQ « sont créées par le mouvement collectif d'une communauté de parents qui, dans leur région respective, désirent offrir à leurs enfants *un environnement éducatif différent* [Nous soulignons.] » (RÉPAQ, 2018c) et se définissent ainsi :

L'école alternative, c'est une école publique, intégrée aux commissions scolaires du Québec qui relève du choix des parents à offrir à leur enfant une éducation dont la pédagogie est centrée, particulièrement, sur le développement et l'épanouissement global de l'élève. C'est un milieu dynamique, elle prône une approche participative et communautaire où chacun, élève, parent enseignant, membre non enseignant de l'équipe-école et la direction y joue un rôle actif. Tout en respectant les objectifs du Programme de formation de l'école québécoise du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, elle s'adapte autant que possible aux besoins individuels et collectifs des élèves. Issue du

courant humaniste en éducation, elle met de l'avant les valeurs s'y rapportant. (RÉPAQ, 2018).

Parmi les approches pédagogiques mises en place dans les écoles du RÉPAQ, on compte notamment l'autoformation assistée, la pédagogie Freinet, la pédagogie humaniste, la pédagogie ouverte, la pédagogie ouverte et interactive, et la pédagogie par projets (Pion et Poulin, 2021 ; Zeineddine, 2019).

- Autoformation assistée (Dubois Psaila, 2013) : pédagogie inspirée des valeurs humanistes, où l'élève est responsable et principal agent de sa formation, gère, oriente et négocie ses apprentissages (rythme, délais, modalités) en fonction de ses propres buts éducatifs, avec le soutien de l'équipe éducative (incluant la famille).
- Pédagogie Freinet (COOP'ICEM, s. d. ; Pion et Poulin, 2021) : pédagogie de la participation et de la coopération, largement répandue à travers le monde, basée sur une série d'invariants pédagogiques sur la conception de l'enfant, de la mémoire, de l'intelligence, de l'apprentissage, de l'intervention, de l'encadrement, de l'évaluation, de l'école et de l'organisation scolaire, et proposant des techniques pédagogiques telles que le plan de travail, le conseil de classe, le toilettage de texte, le *Quoi de neuf ?*, le débat philosophique, la recherche documentaire, le cahier de vie, etc.
- Pédagogie humaniste (Niblett, 2017) : pédagogie où les activités proposées aux élèves, adaptées à leur niveau de développement et favorisant l'apprentissage actif, visent la prise de conscience de leur capacité à transformer la société en faveur d'une plus grande justice sociale, et donc le développement de citoyens actifs et engagés.
- Pédagogie ouverte (Gouvernement du Québec, 2021 ; Raby *et al.*, 2007) : pédagogie insistant sur le décroisement de l'enseignement et l'implication de l'élève dans le choix des objectifs et des modalités d'apprentissage, et portant une attention particulière à l'environnement scolaire comme milieu de vie fournissant des occasions d'apprentissages.
- Pédagogie ouverte et interactive (Pion et Poulin, 2021) : suivant le modèle proposé par Claude Paquette dans les années 1970, cette pédagogie favorise l'activité ouverte organisée en étapes (exploration, planification,

organisation, réalisation, présentation et bilan) et la création d'un environnement significatif permettant le développement des talents multiples de Calvin Taylor dans les années 1960.

- Pédagogie par projets (Arpin et Capra, 2001): pédagogie visant l'engagement de l'élève dans des projets d'apprentissages individualisés, de l'intention à la mise en œuvre, qui donnent un sens à ses actions et lui permettent d'être créatif et de se dépasser, et de construire ses savoirs et ses compétences en activant tous ses processus mentaux.

Zeineddine (2019), après un recensement de la documentation rendue disponible par les écoles primaires et secondaires du RÉPAQ, résume les différentes sphères de fonctionnement des écoles alternatives québécoises (voir le tableau 2.1 ci-dessous, adapté de RÉPAQ, 2014 ; Zeineddine, 2019).

Tableau 2.1 Fonctionnement général des écoles publiques alternatives québécoises (tiré de RÉPAQ, 2014 et Zeineddine, 2019)

Sphère de fonctionnement	Explication
Admission	Il n'y a pas de critères de sélection des élèves basés sur la performance ou des tests, mais certaines écoles fournissent des formulaires ou organisent des rencontres d'information avec les familles pour présenter les valeurs alternatives et le projet pédagogique de l'école, afin de s'assurer que tous y adhèrent.
Groupe multiâge	Le mélange entre les élèves de différents niveaux et de différents groupes est favorisé dans le but de favoriser la coopération plutôt que la compétition et de respecter le rythme d'apprentissage de chacun.
Activités	L'horaire est partagé entre trois types d'activités : le projet personnel, l'activité ouverte et l'atelier. Le projet personnel est l'activité principale et consiste en un projet interdisciplinaire mené par un ou plusieurs élèves en fonction de leurs besoins de formation et de leurs intérêts. L'activité ouverte favorise l'autonomie de l'élève, qui doit organiser son temps et ses ressources dans la poursuite d'une activité proposée par lui-même, un enseignant ou un parent. L'atelier se rapproche du cours plus traditionnel, peut être animé par un élève, un enseignant ou un parent, et poursuit des objectifs précis et prédéterminés.
Planification quotidienne	L'élève détermine son horaire en début de journée ou en début de semaine, en fonction des buts éducatifs fixés.
Organisation de l'espace	L'aménagement de l'espace physique de l'école s'adapte au gré des besoins ou des exigences de la communauté de l'école.
Évaluation	Une évaluation formative continue est faite conjointement par l'élève, l'équipe éducative, les parents et les pairs. Une évaluation par compétences est faite par l'équipe enseignante à des moments clés. L'évaluation est qualitative plutôt que quantitative, se concentre sur les démarches et processus d'apprentissage, et refuse la comparaison entre les élèves.

Innovation pédagogique	L'école alternative est en développement permanent ; des communautés d'apprentissage permettent aux équipes éducatives de partager leurs pratiques, dans une recherche constante d'amélioration de l'éducation.
------------------------	---

On pourrait penser que les écoles alternatives, souvent associées à l'innovation éducative, sont au cœur de nombreuses recherches, particulièrement au Québec où elles sont institutionnalisées et promues. Pourtant, les recherches québécoises sur les écoles publiques alternatives, leur fonctionnement, leur organisation et leurs pratiques sont peu nombreuses. On n'a toujours pas exploré, par exemple, leur environnement socioéducatif ni ce qui en fait véritablement des *alternatives* à l'école régulière. Des recherches à l'étranger, néanmoins, ont démontré que ce qui fait des écoles alternatives de véritables solutions de rechange à la forme scolaire traditionnelle relèverait de caractéristiques environnementales.

2.3 L'environnement socioéducatif de l'école alternative

Bullock (2007) soutient que l'intérêt pour l'éducation alternative serait lié au désir des parents d'offrir un environnement approprié à leur enfant, et que les écoles alternatives sont généralement caractérisées par un environnement coopératif, flexible et créatif. Il se dégage effectivement de la revue de la littérature que la différence entre les écoles alternatives et régulières pourrait relever de dimensions de l'environnement socioéducatif comme le climat scolaire ou les pratiques éducatives (Arsenault, 2017 ; Bégin-Caouette *et al.*, 2011 ; Bergeron, 2012 ; Bisson, 2013 ; Chénier, 2017 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1985, 2016 ; Constantin, 2017 ; D'Mello *et al.*, 2016 ; Doulík Pavel *et al.*, 2018 ; Gilles *et al.*, 2018 ; Gravillon, 2018 ; Horvais *et al.*, 2019 ; Jobin, 2013 ; Legavre et Zanten, 2018 ; Lescouarch, 2013 ; Maulini et Perrenoud, 2005 ; Pecháčková *et al.*, 2014 ; Perzigian et Braun, 2020 ; Picard, 2012 ; Plamondon Simard, 2017a ; St-Amand Tellier, 2018 ; Zeineddine, 2017, 2019).

Au Québec, les écoles alternatives naissent de l'initiative de communautés de parents désirant offrir « un environnement éducatif différent, basé sur des valeurs humanistes et prônant l'expression de la créativité, de l'innovation et de la coopération » (RÉPAQ, 2018 c). Le Conseil supérieur de l'éducation (2016, p. 41) va dans le même sens en

soutenant que « les écoles publiques alternatives offrent également aux parents des possibilités de scolarisation différentes [de l'école régulière] » grâce à des pratiques éducatives et organisationnelles qui favorisent notamment le respect du rythme de chaque élève et l'engagement parental. Selon le Conseil (2016), les écoles alternatives, les écoles régulières et les autres types d'écoles n'offrent toutes ni le même traitement ni la même qualité d'environnement aux élèves. Cette idée n'est pas nouvelle au Québec, car dès 1985, le Conseil supérieur de l'éducation (p. 4) soulignait que les écoles alternatives se distinguent des écoles régulières notamment par leur « environnement riche et stimulant, un milieu de vie ».

Il est ainsi possible de postuler que l'environnement socioéducatif de l'école alternative est différent de celui de l'école régulière, mais en quoi exactement ? Quelques études, présentées ci-après, ont mis en évidence certains éléments que l'on peut aisément associer à différentes sous-dimensions de l'environnement socioéducatif tel que conceptualisé par Janosz *et al.* (1998), mais il demeure difficile de s'en faire une représentation globale. De plus, les études sur les écoles alternatives visent souvent à décrire l'une ou l'autre de leurs caractéristiques, mais rares sont celles qui cherchent à faire une comparaison avec un autre type d'école.

Selon Lescouarch (2013), ce pourrait être sur le plan de la spontanéité des situations d'apprentissage, qui engagent l'élève sans être pensées « dans une perspective de rentabilisation immédiate du temps didactique » que se situerait la spécificité de l'école alternative. Ainsi, au lieu d'appréhender les besoins éducatifs (en termes de savoirs à acquérir d'abord selon un programme prédéterminé, pour les utiliser dans la vraie vie ensuite) et de planifier ce qui sera appris à tel ou tel moment, l'école alternative saisit le moment où l'élève se retrouve face à des incompréhensions qui rendent l'apprentissage nécessaire, et construisant le programme au fur et à mesure du développement de l'élève.

Selon les experts consultés par Gravillon (2018), le succès de l'école alternative pourrait aussi reposer sur la place de choix accordée aux parents à l'école, ou encore

sur l'importance accordée à l'épanouissement de l'enfant, l'individualisation de l'éducation, le désir de cohérence entre les valeurs éducatives dans la famille et à l'école, ou les classes multiâges.

De leur côté, Legavre et Zanten (2018) ont fait ressortir d'entretiens avec des fondateurs d'écoles alternatives (écoles démocratiques, de pédagogie nouvelle et Montessori) de France les aspects « négatifs » de l'école régulière traditionnelle qu'ils déclarent éviter absolument de reproduire : l'usage excessif de punitions ; la lourdeur des programmes qui pèse sur l'action éducative ; et les pratiques pédagogiques associées à une philosophie traditionnelle de transmission des savoirs.

La forme scolaire alternative tenterait d'une certaine façon d'atténuer ou d'estomper certaines tensions de la forme scolaire traditionnelle à l'aide d'innovations telles que le décloisonnement des disciplines, la pédagogie par projets, la différenciation de l'accompagnement et de l'encadrement, la coopération accrue avec les familles et la décentralisation de la gestion pour mieux inscrire l'école dans sa communauté et son contexte spécifiques ; elle serait ainsi une variation de la forme scolaire traditionnelle avec des caractéristiques spécifiques sur les plans de l'organisation du travail, de l'évaluation et de la structuration des apprentissages (Maulini et Perrenoud, 2005).

2.4 Recension des études antérieures portant sur les écoles alternatives québécoises ou comparant des écoles alternatives à des écoles régulières

Nous l'avons dit, peu d'études se penchent sur l'école alternative, encore moins sur leur environnement socioéducatif, et peu d'études tentent de comparer l'école alternative à l'école régulière. Les tableaux 2.2 et 2.3 résument respectivement les études portant sur des écoles alternatives québécoises et les études comparant l'école alternative à l'école régulière (en anglais ou en français). Pour chaque étude sont présentés les auteurs, l'année de parution, le lieu de l'étude, les objectifs et le devis de recherche, la population étudiée, les résultats clés et les dimensions et sous-dimensions de l'environnement socioéducatif auxquels ceux-ci peuvent être liés.

La recension a été faite à l'aide d'une recherche sur Google Scholar et d'une recherche dans la base de données WorldCat, avec les mots-clés et « école alternative » ou « alternative school », en plus du mot-clé « Québec » (pour la recension des études sur des écoles alternatives québécoises) ou « compar* », pour comparaison, comparé, comparer, *comparison*, *compare*, *comparing*, etc. (pour la recension des études comparant l'école alternative à l'école régulière).

Nous avons restreint la recherche aux études datant des 10 dernières années (2011 ou après) et avons écarté de cette recension les études portant sur des écoles alternatives ne correspondant pas à la définition d'école alternative choisie dans le cadre de cette étude (par exemple, les écoles alternatives américaines « de dernière chance » accueillant seulement des élèves ayant de grandes difficultés de comportement ou d'apprentissage).

Le tableau 2.2 ci-dessous résume les études recensées portant sur les écoles alternatives québécoises.

Tableau 2.2 Études sur les écoles alternatives québécoises

Auteur(s), date, lieu, titre (et type de publication)			
Objectif(s) de recherche ; devis de recherche (et stratégie de collecte de données)	Population étudiée	Résultats clés	Liens avec des dimension(s) (et sous-dimension(s)) de l'environnement socioéducatif
Zeineddine, 2019, Québec Des principes aux pratiques de coéducation dans deux écoles publiques alternatives au Québec (thèse)			
Explorer, comprendre et décrire les principes et les pratiques de coéducation de deux écoles publiques alternatives québécoises. Étude exploratoire à devis qualitatif (entretiens et observation).	9 parents et 8 enseignants de 2 écoles publiques alternatives québécoises	Les balises de la coéducation sont prédéfinies dans le projet éducatif de chaque école : les parents et les enseignants ont des rôles complémentaires pour assurer une continuité école-famille et diversifier les apprentissages. Les pratiques incluent des formations aux parents, leur participation active à la vie de l'école, une communication abondante et informelle, une relation harmonieuse entre les parents et les enseignants et des valeurs partagées. Les entraves à la mise en œuvre de la coéducation incluent l'incompréhension du modèle scolaire, des exigences bureaucratiques et l'absence de sanction aux parents non impliqués.	Climat scolaire (climat éducatif, climat d'appartenance) Pratiques éducatives et organisationnelles (collaboration école-famille, pratiques pédagogiques, disponibilité au changement)
Horvais <i>et al.</i> , 2019, Québec Non-discrimination des élèves à besoins éducatifs particuliers et perspective inclusive dans les écoles publiques alternatives du Québec : le point de vue de parents (article revu par les pairs)			
Identifier les pratiques inclusives dans les écoles alternatives québécoises. Étude descriptive à devis qualitatif (entretiens).	Membres du personnel, parents et autres acteurs scolaires présents aux rencontres conjointes du RÉPAQ	Les écoles alternatives ont plusieurs pratiques inclusives positives, telles que le multiâge, l'inclusion des élèves HDAA, le travail d'équipe entre les membres du personnel, les relations significatives et durables entre les élèves et les adultes de l'école, les relations entre les élèves basées sur les intérêts communs plutôt que sur l'âge, réussite, la valorisation du développement plus que de la réussite scolaire, la gestion des comportements dérangeants qui inclut les parents, l'acceptation du rythme d'apprentissage de chacun, l'ouverture des classes aux parents et la vie scolaire	Climat scolaire (climat relationnel, climat éducatif, climat d'appartenance, climat de justice) Pratiques éducatives et organisationnelles (pratiques pédagogiques, travail en équipe au sein du personnel, collaboration école-famille, participation des élèves à la vie de l'école, soutien aux élèves en

		démocratique, et travaillent actuellement à rendre plus inclusives les pratiques qui le sont moins, telles que l'admission et le recrutement des familles.	difficulté, attitudes envers la réussite, gestion des comportements, participation du personnel à la vie de l'école, disponibilité au changement)
St-Amand Tellier, 2018, Québec Le développement des compétences transversales : étude exploratoire des perceptions d'acteurs dans une école alternative au Québec (mémoire)			
Décrire et analyser la perception des compétences transversales d'élèves ayant fréquenté une école alternative au primaire, ainsi que la perception des pratiques contribuant à leur développement de parents et d'enseignants de l'école alternative. Étude descriptive à devis qualitatif (entretiens)	3 élèves de 1 ^{re} année et 3 élèves de première secondaire ayant fréquenté l'école alternative au primaire, leurs parents et les enseignants d'une école alternative	Trois éléments favorisent le développement des compétences transversales à l'école alternative : l'autonomie, l'interdépendance et le pouvoir d'agir des élèves. Ils sont ancrés dans toutes les approches et les pratiques des enseignants, le vecteur le plus important du développement des compétences transversales étant la pédagogie de projets. Or, celle-ci ne pourrait être efficace sans l'implication importante des parents, la cohésion et la cohérence entre les enseignants et le leadership positif de la direction.	Climat scolaire (climat relationnel, climat éducatif, climat d'appartenance) Pratiques éducatives et organisationnelles (pratiques pédagogiques, collaboration école-famille, leadership et style de gestion de la direction, disponibilité au changement, participation des élèves à la vie de l'école, attitudes envers la réussite)
Plamondon Simard, 2017, Québec Caractéristiques de la culture scolaire d'une école alternative et ses effets sur l'agentivité et le sentiment de bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers (mémoire)			
Décrire les caractéristiques de la culture scolaire alternative. Étude descriptive à devis qualitatif (étude de cas : observation et entretiens).	1 école alternative primaire (5 enseignants, 6 parents, 1 directrice, 1 éducatrice)	L'école alternative adapte sa culture scolaire aux besoins des élèves pour leur offrir des conditions éducatives adaptées. Les éléments clés de la culture scolaire sont : un code de vie basé sur des valeurs à intégrer dans son quotidien, des pratiques pédagogiques variées et basées sur les intérêts des élèves, peu de problèmes de violence mineure, peu d'enseignement magistral, traitement inclusif des élèves en difficulté, comités pour organiser des activités à l'école, projets personnels, présence des parents à l'école, réunions fréquentes des enseignants).	Climat scolaire (climat éducatif, climat de justice) Pratiques éducatives et organisationnelles (implantation et clarté des règles, application des règles, gestion des comportements, pratiques pédagogiques, participation des élèves à la vie de l'école, collaboration école-famille, travail en équipe au sein du personnel)

			Problèmes perçus et vécus (problèmes de violence de gravité mineure subis)
Arsenault, 2017, Québec Conceptions des groupes œuvrant à l'ouverture d'une école publique alternative quant aux facteurs qui favorisent ou contraignent leurs démarches auprès des autorités scolaires (mémoire)			
Identifier les facteurs facilitants et les obstacles à l'ouverture d'une école publique alternative. Étude exploratoire et descriptive à devis qualitatif (entretiens).	10 parents issus de groupes fondateurs d'école alternative (10 groupes différents, 5 ayant déjà ouvert leur école et 5 activement engagés dans le processus)	Les facteurs facilitants comprennent notamment le soutien de personnes en position d'autorité, la présence d'une autre école alternative sur le territoire et la préparation adéquate du projet. Les obstacles, plus nombreux, comprennent notamment le manque d'ouverture de la commission scolaire, le manque de connaissance sur les écoles alternatives et des ambiguïtés dans la procédure à suivre.	Pratiques éducatives et organisationnelles (collaboration école-communauté, collaboration école-famille)
Zeineddine, 2017, Québec Les écoles publiques alternatives sont-elles les héritières de l'éducation nouvelle au Québec ? (article revu par les pairs)			
Expliquer en quoi les écoles publiques alternatives au Québec reprennent des idées héritées de l'éducation nouvelle. Étude descriptive à devis qualitatif (revue de littérature et analyse de contenu).	NA (littérature sur l'éducation nouvelle, documentation du RÉPAQ et de ses écoles)	Les écoles alternatives québécoises reprennent les éléments suivants de l'éducation nouvelle : la diversité des courants et l'unité des principes fondamentaux, la méthode active d'apprentissage, les classes multiâges, la modification du rôle de l'enseignant et de l'élève, la collaboration entre les intervenants, l'autoorganisation et l'autogestion. Leur spécificité relève de la coéducation, de la cogestion et de la coévaluation.	Climat scolaire (climat éducatif, climat relationnel, climat d'appartenance) Pratiques éducatives et organisationnelles (pratiques pédagogiques, travail en équipe au sein du personnel, collaboration école-famille, participation des élèves à la vie de l'école, disponibilité au changement, leadership et style de gestion de la direction, participation du personnel à la vie de l'école)
Constantin, 2017, Québec L'engagement dans une communauté de marque : le cas de l'école alternative analysée sous l'angle de l'objet épistémologique (mémoire)			

<p>Explorer le processus favorisant l'engagement des membres de la communauté d'une école alternative.</p> <p>Étude exploratoire (entretiens et journaux de bord).</p>	<p>6 parents d'élèves d'une école alternative</p>	<p>Les caractéristiques de l'école alternative en tant qu'objet épistémologique qui amènent les parents à s'engager sont l'instabilité ontologique (des enfants et de l'école en tant qu'entité) et la complexification (sa nature flexible). Aux yeux des parents, ce qui les pousse à s'engager est notamment qu'ils se sentent vraiment les bienvenus dans la vie de l'école, la pédagogie de projets, le fait que l'école est en constante évolution et qu'ils se sentent invités à y participer, l'ouverture des enseignants aux nouvelles pratiques, le réseautage avec la communauté des écoles alternatives.</p>	<p>Climat scolaire (climat d'appartenance, climat éducatif)</p> <p>Pratiques éducatives et organisationnelles (collaboration école-famille, collaboration école-communauté, disponibilité au changement, pratiques pédagogiques)</p>
<p>Chénier, 2017, Québec Synthèse du rapport final de recherche remis par Philippe Maubant : Pratiques enseignantes et pratiques évaluatives : sens et formes de la coéducation dans les écoles alternatives publiques du Québec (synthèse de rapport de recherche⁵)</p>			
<p>Décrire les pratiques évaluatives pensées et mises en œuvre dans les écoles publiques alternatives québécoises, particulièrement celles relatives à la coévaluation.</p> <p>Étude exploratoire (entretiens et observation).</p>	<p>Directions, enseignants, parents et élèves de 9 écoles alternatives</p>	<p>Les pratiques évaluatives dans les écoles alternatives comprennent des observations en continu, centrée sur les processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats (par exemple, les valeurs de l'élève et toutes les étapes d'un projet font partie de l'évaluation), faites à l'aide d'outils tels que la prise de notes ou la grille d'observation qui permettent de garder des traces, mais qui sont différents selon l'identité de l'enseignant, en plus de tenir compte des observations d'observateurs autres que les enseignants (les parents sont notamment bien impliqués) et des différences individuelles entre les enfants (non seulement sur le plan des apprentissages, mais du développement global) ; les évaluations sont beaucoup plus qualitatives que quantitatives, ce qui permettrait de se faire une meilleure idée du développement de l'élève.</p>	<p>Climat scolaire (climat éducatif)</p> <p>Pratiques éducatives et organisationnelles (collaboration famille-communauté, pratiques pédagogiques, collaboration école-famille, participation de l'élève à la vie de l'école, attitudes envers la réussite, disponibilité au changement, travail en équipe au sein du personnel)</p>
<p>Bisson, 2013, Québec Conditions de l'autonomie collective : une expérience alternative publique en éducation (mémoire)</p>			

⁵ Le rapport de recherche original semble malheureusement ne pas avoir été diffusé.

<p>Décrire ce qui favorise et défavorise l'autonomie collective d'un projet d'école alternative publique québécoise.</p> <p>Étude exploratoire à devis qualitatif (entretiens, analyse de contenu, observation).</p>	<p>8 parents, 5 enseignants, 1 direction, 1 secrétaire et 1 membre du groupe de travail (comité fondateur) d'une école alternative</p>	<p>La cohésion, la collaboration famille-école-communauté, la cogestion, le leadership, la participation des parents et l'accès à des ressources financières et matérielles adéquates constituent les enjeux centraux à l'autonomie du projet éducatif. L'innovation et l'actualisation continue des pratiques pédagogiques, facilitées par les mécanismes de participation, de prise de décision, de formation et de communication, sont aussi un élément clé. L'école alternative est marginalisée, mais cela renforce les efforts d'autonomie de la communauté et le sentiment d'appartenance.</p>	<p>Climat scolaire (climat d'appartenance, climat éducatif)</p> <p>Pratiques éducatives et organisationnelles (disponibilité au changement, pratiques pédagogiques, collaboration école-famille, collaboration école-communauté, participation du personnel à la vie de l'école, leadership et style de gestion de la direction, travail en équipe au sein du personnel)</p>
<p>Jobin, 2013, Québec La pédagogie Freinet à l'école optionnelle Yves-Prévoist : un parcours d'apprentissage professionnel en communauté de pratique (mémoire)</p>			
<p>Décrire le processus d'apprentissage de la pédagogie Freinet au sein de la communauté de pratique d'une école alternative.</p> <p>Étude descriptive à devis qualitatif (entretiens)</p>	<p>9 enseignantes d'une école alternative</p>	<p>Dans un premier temps, les enseignantes s'initient à la pédagogie Freinet et s'exercent à la mettre en œuvre en imitant leurs collègues. Dans un deuxième temps, elles consolident leurs apprentissages et développent la confiance en leurs capacités. Dans un troisième temps, les apprentissages mûrent et permettent une remise en question, des innovations et de l'actualisation des pratiques. L'équipe enseignante travaille en collaboration (entre les enseignantes et avec la direction) dans la communauté de pratique à l'aide de plusieurs structures d'accompagnement formelles et informelles.</p>	<p>Climat scolaire (climat éducatif, climat d'appartenance, climat relationnel)</p> <p>Pratiques éducatives et organisationnelles (travail en équipe au sein du personnel, leadership et style de gestion de la direction, disponibilité au changement, participation du personnel à la vie de l'école, pratiques pédagogiques)</p>
<p>Picard, 2012, Québec Caractéristiques, enjeux et tensions propres à la gestion d'une école alternative (mémoire)</p>			
<p>Identifier les relations entre les enjeux et les tensions liés à la gestion d'une école alternative.</p> <p>Étude descriptive à devis qualitatif (entretiens).</p>	<p>7 directeurs d'écoles alternatives</p>	<p>Les enjeux pédagogiques, politiques et institutionnels sont des sources de tensions importantes chez les directeurs. Les enjeux avec lesquels ils éprouvent des difficultés particulières sont liés aux normes scolaires actuelles, aux modes d'évaluation et de mesure des résultats et aux méthodes pédagogiques alternatives.</p>	<p>Climat scolaire (climat éducatif)</p> <p>Pratiques éducatives et organisationnelles (leadership et style de gestion de la direction, pratiques pédagogiques)</p>
<p>Bergeron, 2012, Québec</p>			

Description et analyse des interventions soutenant le développement de l'autodétermination d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage : le cas d'une dyade orthopédagogue-enseignante œuvrant en école alternative (mémoire)			
Décrire les interventions qui soutiennent le développement de l'autodétermination chez les élèves en difficulté. Étude descriptive à devis qualitatif (entretiens et observations).	1 orthopédagogue et enseignante et 1 élève d'une école alternative	Les interventions soutenant l'autodétermination comprennent : la planification de situations pédagogiques actives, motivantes et différenciées, l'adoption d'une posture enseignante de guide, la favorisation d'une perception de soi positive de preneur de risque chez l'élève, la création d'une responsabilité collective dans un environnement relationnel sécurisant, et la mobilisation de l'équipe pédagogique autour du développement de l'autodétermination chez les élèves.	Climat scolaire (climat éducatif, climat de sécurité) Pratiques éducatives et organisationnelles (soutien aux élèves en difficulté, pratiques pédagogiques, attitudes envers la réussite, travail en équipe au sein du personnel)
Bégin-Cauouette <i>et al.</i> , 2011, Québec Valeurs éducatives des enseignants : comparaison entre les milieux alternatifs et réguliers au lendemain de la réforme québécoise de l'éducation de 1997 (article revu par les pairs)			
Comparer les valeurs éducatives d'enseignants de l'école alternative et de l'école régulière après la réforme éducative de 1997. Étude comparative à devis quantitatif (questionnaire).	65 enseignants d'écoles régulières et 23 enseignants d'élèves alternatives (primaires et secondaires)	Les enseignants d'écoles alternatives valorisent surtout la liberté et la participation, alors que ceux d'écoles régulières prônent plutôt la sécurité et le fait que les élèves évoluent dans un cadre académique traditionnel, normalisé et uniforme.	Pratiques éducatives et organisationnelles (attitudes envers la réussite, pratiques pédagogiques, disponibilité au changement)

Le tableau 2.3 ci-dessous résume les études recensées comparant des écoles régulières et des écoles alternatives correspondant à la définition choisie pour la présente étude.

Tableau 2.3 Études comparatives sur les écoles alternatives

Auteur(s), date, lieu ; titre (et type de publication)

Objectif(s) de recherche ; devis de recherche (et stratégie de collecte de données)	Population étudiée	Résultats clés	Liens avec des dimension(s) (et sous-dimension(s)) de l'environnement socioéducatif
Perzigian et Braun, 2020, États-Unis A comparison of school climate ratings in urban alternative and traditional high schools (article revu par les pairs)			
Comparer le climat scolaire de quatre types d'écoles : école régulière, école alternative innovante ⁶ , école alternative pour élèves à problèmes de comportement et école alternative pour élèves à problèmes d'apprentissage. Étude comparative à devis quantitatif (questionnaire).	10 866 élèves, 1236 parents et 926 membres du personnel de tous les types d'écoles confondus	Le climat éducatif (learning-focused environment) est moins positif à l'école régulière que dans les trois types d'écoles alternatives comparées. Les pratiques pédagogiques (academic preparation), la collaboration école-famille et école-communauté (community-engaged school), et la participation du personnel à la vie de l'école et les attitudes envers la réussite (staff engagement) sont plus positives à l'école alternative innovante qu'à l'école traditionnelle.	Climat scolaire (climat éducatif, climat d'appartenance) Pratiques éducatives et organisationnelles (pratiques pédagogiques, attitudes envers la réussite, collaboration école-famille, collaboration école-communauté, participation du personnel à la vie de l'école, disponibilité au changement)
Gilles <i>et al.</i> , 2018, Belgique Appréciations par les élèves de leur environnement socioéducatif et résultats aux épreuves externes communes en fin d'enseignement primaire : comparaison des établissements Freinet et traditionnels de l'enseignement communal liégeois (article revu par les pairs)			
Comparer l'environnement socioéducatif et les résultats aux épreuves standardisées d'écoles Freinet et régulières. Étude comparative à devis quantitatif (questionnaire)	Élèves de 5 ^e et de 6 ^e année de 5 écoles Freinet et 5 écoles régulières équivalentes	Les élèves des écoles Freinet ont systématiquement une perception significativement plus positive de toutes les variables de l'environnement socioéducatif, sauf les problèmes de violence mineure perçus. Les résultats scolaires diffèrent significativement selon l'indice socioéconomique des écoles, mais pas selon le type d'école.	Climat scolaire (climat relationnel, climat éducatif, climat de justice, climat de sécurité, climat d'appartenance) Pratiques éducatives et organisationnelles (implantation et clarté des règles, pratiques pédagogiques, temps consacré à l'enseignement, gestion des comportements, soutien aux élèves en

⁶ Selon les définitions fournies par les auteurs, c'est ce type d'école alternative qui correspond à la définition choisie pour la présente étude.

et comparaison de résultats scolaires).			difficulté, participation des élèves à la vie de l'école, collaboration école-famille) Problèmes perçus et vécus à l'école (problèmes scolaires perçus, agis, problèmes de violence mineure perçus, subis, problèmes de violence majeure perçus, subis, moments à haut risque d'agression, sécurité des lieux, accès aux drogues)
Doulík Pavel <i>et al.</i> 2018, République tchèque Comparison of a school class climate in a traditional and an alternative school (acte de colloque)			
Comparer le climat scolaire d'écoles régulières et d'écoles alternatives (Montessori et Waldorf). Étude comparative à devis quantitatif (questionnaire).	108 élèves d'écoles régulières, 56 élèves d'une école Waldorf et 54 élèves d'écoles Montessori de 14-15 ans	Sur six sous-dimensions du climat évaluées (relations entre élèves, coopération entre élèves, soutien de l'enseignant perçu par les élèves, attention de l'enseignant à tous les élèves, transmission des enseignements, compétition entre élèves), les élèves des écoles alternatives ont des scores significativement plus élevés pour ce qui est du soutien de l'enseignant.	Climat scolaire (climat relationnel, climat éducatif) Pratiques éducatives et organisationnelles (soutien aux élèves en difficulté, pratiques pédagogiques)
D'Mello <i>et al.</i> , 2016, Inde Alternative schools : are they harbors for positive education? (article revu par les pairs)			
Comparer la résilience, l'optimisme et la maturité émotionnelle d'élèves d'une école alternative et d'une école traditionnelle. Étude comparative à devis quantitatif (questionnaire).	41 élèves d'une école alternative et 83 élèves d'une école régulière de la 6 ^e à la 10 ^e année	L'optimisme, la résilience et la maturité émotionnelle sont plus élevés chez les élèves de l'école alternative, mais la différence est significative seulement pour la résilience, ce qui pourrait indiquer que l'école alternative nourrit la résilience chez les élèves.	NA.
Pecháčková <i>et al.</i> , 2014, République tchèque Social climate in the environment of primary schools (article revu par les pairs)			
Comparer la qualité du climat scolaire entre des	54 élèves de 5 ^e année de l'école	Les élèves de l'école alternative ressentent moins de compétition entre les élèves, moins de difficulté à	Climat scolaire (climat éducatif, climat d'appartenance, climat relationnel)

classes du primaire régulier et alternatif. Étude comparative à devis quantitatif (questionnaire).	régulière et 32 de l'école alternative (écoles primaires, présumées équivalentes)	apprendre et plus de satisfaction scolaire, mais plus de frictions entre élèves et moins de solidarité que les élèves de l'école régulière. ⁷	Problèmes perçus et vécus (problèmes de violence de gravité mineure perçus)
Bégin-Caouette <i>et al.</i> , 2011, Québec Valeurs éducatives des enseignants : comparaison entre les milieux alternatifs et réguliers au lendemain de la réforme québécoise de l'éducation de 1997 (article revu par les pairs)			
Comparer les valeurs éducatives d'enseignants de l'école alternative et de l'école régulière après la réforme éducative de 1997. Étude comparative à devis quantitatif (questionnaire).	65 enseignants d'écoles régulières et 23 enseignants d'écoles alternatives (primaires et secondaires)	Les enseignants d'écoles alternatives valorisent surtout la liberté et la participation, alors que ceux d'écoles régulières prônent plutôt la sécurité et le fait que les élèves évoluent dans un cadre académique traditionnel, normalisé et uniforme.	Pratiques éducatives et organisationnelles (attitudes envers la réussite, pratiques pédagogiques, disponibilité au changement)

⁷ Les auteurs citent plusieurs recherches, qui malheureusement ne sont disponibles ni en anglais ni en français, qui ont comparé le climat scolaire de l'école primaire alternative et régulière et ont fait ressortir plusieurs différences : plus de solidarité et de satisfaction à l'école alternative et plus de frictions et de compétition à l'école régulière (Kurelová et Hanzelková, 1996, dans Průcha, 2004) ; un peu plus de frictions à l'école régulière (Linková, 2001) ; un climat généralement plus sécuritaire en regard de l'intimidation à l'école alternative (Havlínová et Kolář, 2001).

Plusieurs constats émanent de cette recension. D'abord, force est de constater qu'il n'y a que peu d'études dans les dix dernières années, du moins parmi celles que nous avons pu trouver, qui se sont penchées soit sur les écoles alternatives québécoises, soit sur une comparaison entre les écoles alternatives et les écoles régulières.

Une seule étude, celle de Gilles *et al.* (2018), en Belgique, a étudié spécifiquement ces écoles sur la base de leur environnement : les chercheurs ont démontré qu'il existe une différence significative entre l'environnement socioéducatif d'écoles primaires alternatives de pédagogie Freinet et des écoles régulières (ou traditionnelles) présumées équivalentes. Nous aimerions porter ici l'attention sur une autre étude, celle de Bégin-Caouette *et al.* (2011), la seule à faire partie des deux catégories d'études de notre recension. En effet, c'est la seule que nous avons trouvée qui non seulement concerne l'école alternative québécoise, mais qui fait également une comparaison entre celle-ci et l'école régulière. Les chercheurs ont démontré que même après la réforme éducative de 1997, qui a sensiblement rapproché les formes scolaires régulière et alternative québécoises, les valeurs éducatives des enseignants demeurent significativement différentes entre les deux types d'écoles. Puisque les valeurs éducatives relèvent de « croyances durables ou [de] sentiments qui orientent les attitudes, les comportements, les jugements et les décisions de l'individu » (Schermerhorn, Hunt, Osborn, et de Billy, 2006 dans Bégin-Caouette *et al.*, 2011) et qu'elles sont à la base des interventions des enseignants (Legendre, 2005), il est permis de croire que les pratiques éducatives des enseignants diffèrent également entre les écoles alternatives et les écoles traditionnelles.

Ensuite, on constate que la très grande majorité des études sur les écoles alternatives québécoises consistent en des études descriptives ou exploratoires à devis qualitatif, ce qui confère à la présente étude une certaine originalité en ce qu'elle constituerait l'une des très rares études (avec celle de Bégin-Caouette et de ses collaborateurs) depuis les dix dernières années à utiliser un devis quantitatif pour étudier l'école alternative québécoise et, de surcroît, à tenter de la comparer à l'école régulière.

Pour ce qui est des études comparant les deux types d'écoles, deux constats émergent. D'une part, la moitié des études recensées comparent l'école alternative à l'école régulière sur la base du climat scolaire, une dimension qui, nous l'avons vu, est d'une grande importance dans le modèle de l'environnement socioéducatif, ce qui contribue à appuyer la pertinence de ce concept pour la comparaison dans la présente étude. D'autre part, toutes ces études comparatives se basent sur un devis quantitatif avec utilisation du questionnaire comme outil de collecte de données, ce qui peut appuyer le choix d'un devis quantitatif pour la présente étude⁸.

Finalement, l'exercice de lier les éléments clés de l'école alternative sur lesquels se sont penchées les études recensées aux dimensions et aux sous-dimensions de l'environnement socioéducatif permet d'observer que certaines sous-dimensions semblent susciter plus d'attention de la part de la communauté scientifique.

- Pour la dimension du climat scolaire : le climat éducatif, le climat d'appartenance et le climat relationnel ;
- Pour la dimension des pratiques éducatives et organisationnelles : les pratiques pédagogiques, l'attitude envers la capacité de réussite des élèves, la participation des élèves à la vie de l'école, la collaboration entre l'école et la famille, la disponibilité du personnel au changement, le travail en équipe au sein du personnel ;
- Pour la dimension des problèmes perçus et vécus à l'école : cette dimension ne semble pas susciter d'intérêt particulier.

Ces sous-dimensions, dont les aspects positifs sont au cœur des 18 études recensées, nous semblent ainsi constituer des caractéristiques clés de l'école alternative, tant au Québec qu'ailleurs dans le monde, qui pourraient potentiellement faire la différence entre l'environnement socioéducatif de l'école alternative et de l'école régulière.

⁸ Nous présenterons en détail le devis de recherche au prochain chapitre, Méthodologie.

2.5 Objectifs spécifiques de recherche

À ce point-ci, il est pertinent de rappeler les éléments de la problématique et de les articuler avec ceux du cadre théorique. Les écoles alternatives font partie du paysage éducatif québécois depuis plus de 60 ans (Picard, 2012). Aujourd'hui, on en compte plus d'une quarantaine, réparties dans de nombreux centres de services scolaires à travers le Québec. Alors qu'à travers le monde, « l'école alternative » prend plusieurs formes et définitions (Aron, 2006 ; Legendre, 2005 ; Raywid, 1999 ; Shankland, 2009 ; Thompson, 2014 ; Vadeboncoeur et Padilla-Petry, 2017), au Québec, les écoles alternatives sont chapeautées par le RÉPAQ, qui balise leurs pratiques pédagogiques, valeurs, caractéristiques et mission, soit celle d'offrir « un environnement adapté » aux élèves (RÉPAQ, 2008, 2014, 2018a, 2018 c).

La revue de la littérature et la recension des études antérieures portent à croire que c'est au niveau de l'environnement socioéducatif des écoles alternatives que se situe la différence entre celles-ci et les écoles régulières (Arsenault, 2017 ; Bégin-Caouette *et al.*, 2011 ; Bergeron, 2012 ; Bisson, 2013 ; Chénier, 2017 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1985, 2016 ; Constantin, 2017 ; D'Mello *et al.*, 2016 ; Doulik Pavel *et al.*, 2018 ; Gilles *et al.*, 2018 ; Gravillon, 2018 ; Horvais *et al.*, 2019 ; Jobin, 2013 ; Legavre et Zanten, 2018 ; Lescouarch, 2013 ; Maulini et Perrenoud, 2005 ; Pecháčková *et al.*, 2014 ; Perzigian et Braun, 2020 ; Picard, 2012 ; Plamondon Simard, 2017a ; St-Amand Tellier, 2018 ; Zeineddine, 2017, 2019). Or, au Québec, aucune étude ne s'est penchée spécifiquement sur l'environnement socioéducatif des écoles alternatives ni n'a cherché à le comparer à celui d'écoles régulières.

Le concept d'environnement socioéducatif a été modélisé, au Québec, par Janosz *et al.* (2017 ; 1998). L'environnement socioéducatif inclut le concept de climat scolaire, les pratiques éducatives et organisationnelles, et les problèmes perçus et vécus à l'école, trois dimensions dont l'influence sur les élèves les membres de l'équipe éducatives a été empiriquement démontrée (Debarbieux, 2015 ; Duru-Bellat, 2003 ; Günal et Demirtasli, 2016 ; Gündogan et Özgen, 2020 ; Horner *et al.*, 2009 ; Hutchinson, 2003 ;

Janosz, 2017 ; Janosz et Bouthillier, 2007 ; Johnson, 2009 ; Kaffemaniené *et al.*, 2017 ; Legendre, 2005 ; Mayya et Roff, 2004 ; OCDE, 2009). À ces trois dimensions, en raison de la situation actuelle de la COVID-19, nous ajoutons une section sur les effets de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif. Effectivement, durant l'année scolaire 2020-2021, plusieurs mesures sanitaires en lien avec la situation pandémique sont venues modifier certaines caractéristiques de l'environnement socioéducatif. Parmi ces mesures, on compte (École branchée, 2021 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2020 ; Morasse, 2020 ; Pontbriand et Nadeau, 2021) :

- Séparation des élèves en groupes fermés appelés « bulle-classes », disposant chacun de son propre local et ne devant pas se mélanger avec les autres groupes (ainsi, ce sont les enseignants qui se déplacent d'un groupe à l'autre);
- Port du couvre-visage (puis du masque de procédure) par les membres du personnel et par les élèves (la mesure s'adressait d'abord aux élèves plus vieux seulement lors des déplacements, puis s'est progressivement étendue à tous les élèves en tout temps);
- Présence de certains élèves du secondaire à l'école seulement un jour sur deux (mesure adressée d'abord aux élèves de 4^e et de 5^e secondaire, puis étendue à ceux de 3^e secondaire);
- Fermeture des écoles (avec maintien de l'enseignement à distance) durant quelques jours ou quelques semaines, à quelques reprises durant l'année scolaire, en fonction de l'évolution de la situation sanitaire;
- Nettoyage et désinfection fréquents des locaux et des équipements partagés, et mesures d'hygiène renforcées chez les élèves et les membres du personnel (lavage des mains à l'eau et au savon, ou au gel désinfectant, partage de matériel à éviter, etc.);
- Annulation des évaluations ministérielles, remaniement des objectifs d'apprentissage pour se concentrer sur certains savoirs essentiels et mesures complémentaires de rattrapage, de mise à niveau et de soutien scolaire;
- Annulation de la majorité des activités parascolaires;

- Fermeture de groupes pour plusieurs jours ou plusieurs semaines en raison de cas suspectés ou confirmés de COVID-19;
- Réaffectation de certains membres du personnel vulnérables à la COVID-19 (en raison d'une maladie auto-immune, d'un âge plus avancé, d'une grossesse, etc.);
- Installation de barrières physiques (de type plexiglas) lorsque la distanciation de deux mètres est impossible entre un membre du personnel et les élèves;
- Etc.

Ces mesures, ajustées et réajustées plusieurs fois en cours d'année scolaire suivant l'évolution de la situation pandémique au Québec et dans chaque région, ont très certainement eu un impact sur la qualité perçue de l'environnement socioéducatif.

Rappelons ici que l'objectif général de cette étude est de comparer l'environnement socioéducatif d'une école régulière et d'une école alternative, dans son ensemble et en termes de qualité générale, et qu'il est permis de croire qu'il y aura bel et bien une différence entre ces environnements. Non seulement quelques études comparatives (une au Québec et les autres ailleurs dans le monde) ont déjà relevé des différences entre ces deux types d'écoles qui relèvent de dimensions de l'environnement socioéducatif (Bégin-Caouette *et al.*, 2011 ; D'Mello *et al.*, 2016 ; Doulik Pavel *et al.*, 2018 ; Gilles *et al.*, 2018 ; Pecháčková *et al.*, 2014 ; Perzigian et Braun, 2020), mais des études québécoises sur les écoles alternatives ont décrit des aspects caractéristiques positifs de celles-ci que l'on peut associer à diverses dimensions et sous-dimensions de l'environnement socioéducatif (Arsenault, 2017 ; Bégin-Caouette *et al.*, 2011 ; Bergeron, 2012 ; Bisson, 2013 ; Chénier, 2017 ; Constantin, 2017 ; Horvais *et al.*, 2019 ; Jobin, 2013 ; Picard, 2012 ; Plamondon Simard, 2017a ; St-Amand Tellier, 2018 ; Zeineddine, 2017, 2019).

Afin d'atteindre cet objectif, nous restreindrons la population à l'étude aux écoles alternatives secondaires, et ce, pour deux raisons. D'abord, le modèle d'environnement

socioéducatif a été développé pour le secondaire (Janosz *et al.*, 1998). Ensuite, alors qu'au primaire, il est pertinent d'étudier l'environnement de la classe, au secondaire, c'est plutôt celui de l'école qui influe sur l'expérience scolaire (Cousin, 1993 ; Janosz *et al.*, 1998). Finalement, il est à noter que, même si nous ne nous concentrons que sur des écoles publiques — étant donné que l'école alternative québécoise est, par définition, une école publique, et que pour la comparer à une école régulière que l'on peut présumer équivalente, il est évident que celle-ci doit également être une école publique — par souci de fluidité pour le lecteur, nous nous en tiendrons surtout aux appellations « école alternative » et « école régulière », plutôt que « école publique alternative secondaire québécoise » et « école publique régulière secondaire québécoise ».

En définitive, l'étude vise à répondre aux trois objectifs spécifiques suivants :

- **Caractériser l'environnement socioéducatif d'une école alternative secondaire québécoise ;**
- **Caractériser l'environnement socioéducatif d'une école régulière secondaire québécoise ;**
- **Comparer la qualité générale de ces environnements socioéducatifs distincts.**

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présenterons le devis et l'approche de recherche, puis la population à l'étude, qui se divise en deux sous-populations (école alternative et école régulière) et l'échantillon. Ensuite, nous détaillerons le design méthodologique et la stratégie de collecte de données, soit le Questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES). Finalement, nous expliquons les différentes opérations statistiques auxquelles sont soumises les données. Finalement, nous formulerons une hypothèse de recherche à la lueur des trois premiers chapitres de ce mémoire.

3.1 Devis de recherche

Cette recherche s'inscrit dans un paradigme positiviste et répond à des enjeux nomothétiques, dont les finalités sont notamment le « développement et le raffinement des connaissances théoriques » (Van der Maren, 2004, p. 61) et « [la généralisation des] conclusions à des populations et des espaces géographiques plus larges. » (Manzon, 2010, p. 51).

En recherche quantitative, différents choix s'offrent au chercheur pour démontrer la relation ou l'absence de relation entre des variables, comme la recherche descriptive quantitative, corrélationnelle, expérimentale ou quasi expérimentale (Fortin *et al.*, 2016 ; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011 ; Van der Maren, 2004). Ces relations entre variables sont exprimées par des hypothèses sur les effets de certaines variables (modifiées intentionnellement par le chercheur ou sans son intervention) sur d'autres, hypothèses que la recherche vise à vérifier (Van der Maren, 2004). Aussi, en recherche

quantitative, on suppose au chercheur un détachement scientifique des sujets étudiés et une objectivité par rapport aux données et aux méthodes pour éviter de les biaiser (Manzon, 2010 ; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011).

Cette recherche s'inscrit dans un devis quasi expérimental « avec la quantification qui y est quasi obligatoirement associée » (Van der Maren, 2004, p. 91), et non dans un devis expérimental. Les devis expérimentaux exigent une répartition aléatoire des groupes de comparaison, et cela est pratiquement impossible en recherche en éducation étant donné que les sujets (les élèves) ne sont jamais répartis de façon réellement aléatoire entre les groupes, les niveaux, les programmes, les écoles ou les commissions scolaires (Fortin *et al.*, 2016 ; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011 ; Van der Maren, 2004). Les devis quasi expérimentaux sont alors plus adaptés aux recherches quantitatives en éducation et aux contraintes des milieux éducatifs (Fortin *et al.*, 2016).

Pour la présente recherche, le devis est forcément quasi expérimental, car les élèves n'ont pas été répartis aléatoirement entre les écoles alternatives et régulières : cette répartition résulte de processus tels que l'emplacement géographique des familles et des écoles, la connaissance et la proximité ou non de l'école alternative, les valeurs scolaires en général, le choix des parents et des élèves de l'école fréquentée, etc., processus qu'il est impossible de contrôler (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011).

Les études quasi expérimentales comme les études expérimentales se déroulent en deux phases : « une phase inductive, ou exploratoire, permet d'énoncer des hypothèses à la suite de l'observation de plusieurs séries d'évènements, puis une phase déductive, ou vérificative, tente de les mettre à l'épreuve » (Van der Maren, 2004, p. 61). Alors que les chapitres précédents constituent la majeure partie de la phase exploratoire, ce troisième chapitre met en place l'hypothèse de recherche, formulée notamment à partir du cadre de recherche et des études antérieures, et détermine la méthodologie pour la mettre à l'épreuve à l'aide de diverses analyses statistiques (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011 ; Van der Maren, 2004).

Parmi les différents devis quasi expérimentaux, nous choisissons un devis *ex post facto*, aussi appelé le devis *après seulement avec groupe témoin non équivalent* ou *après seulement avec groupe de comparaison statique*. Ce devis « [implique] un groupe de comparaison créé de façon non aléatoire » (Fortin *et al.*, 2016, p. 237). Dans ce genre d'étude, le chercheur évalue l'effet d'une variable indépendante (ici le type d'école) sur des variables dépendantes (ici les diverses composantes de l'environnement socioéducatif) en comparant deux groupes aussi équivalents que possible (Fortin *et al.*, 2016 ; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). La variable indépendante, dans ces études, échappe au contrôle total du chercheur ; ainsi, son effet ne peut être étudié qu'après les faits (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011).

Finalement, Van der Maren (2004, p. 188) soutient qu'en éducation, « la recherche a toujours comme fonction de mieux décrire, comprendre, expliquer ou formaliser une situation éducative. » Conformément à son objectif général, la présente recherche a une fonction descriptive, en ce qu'une comparaison d'environnements socioéducatifs doit forcément passer par la description des environnements comparés (Bray *et al.*, 2010 ; Fortin *et al.*, 2016 ; Van der Maren, 2004). La description permet de rendre compte d'un phénomène, d'en faire un portrait en identifiant ses dimensions et ses constituants (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011 ; Van der Maren, 2004).

3.1.1 Approche de recherche

Cette recherche quantitative descriptive à devis quasi expérimental s'inscrit dans une approche comparative culturelle. Une telle approche permet de comparer des structures, processus et pratiques, qui sont influencés par la culture organisationnelle de l'organisation éducative, et qui se situent à différents niveaux de comparaison (classes, écoles, régions administratives, pays, etc.) (Dimmock, 2010). Dans la présente étude, il s'agit de décrire, puis de comparer les caractéristiques de l'environnement socioéducatif (un « microenvironnement ») d'écoles distinctes, ou organisations scolaires, dont on cherche à comparer l'influence (Dimmock, 2010).

Selon Dimmock (2010), l'école comme unité d'analyse exige un cadre de recherche qui détermine les dimensions de la culture scolaire organisationnelle à comparer. Ainsi, cette recherche propose de comparer les écoles sur les trois dimensions de l'environnement socioéducatif (Janosz *et al.*, 1998) ainsi que sur une dimension additionnelle sur les effets de la COVID-19 sur l'environnement. Dimmock (2010, p. 273) souligne que les éléments des dimensions à l'étude sont normalement recueillis à l'aide de questionnaires quantitatifs, où chaque élément est « exprimé en forme de questions ou d'items [à] échelle de type Likert ». Le questionnaire utilisé pour la présente recherche sera présenté dans les prochaines sections.

La comparaison, dans la présente étude, se fait sur la base d'un plan « à organisation spatiale », qui comprend deux groupes d'individus que l'on suppose semblables, mais qui sont soumis simultanément à des conditions différentes (Van der Maren, 2004, p. 220). Cette étude descriptive et comparative consiste donc en deux descriptions, que l'on compare, et nécessite deux échantillons : un pour chacune des deux sous-populations que l'on veut comparer (Van der Maren, 2004). La population et les sous-populations à l'étude seront présentées ci-après.

3.2 Population à l'étude

Conformément à l'objectif de recherche qui est de comparer l'environnement scolaire d'une école publique alternative secondaire à celui d'une école publique régulière secondaire, deux sous-populations sont nécessaires (Van der Maren, 2004).

La première sous-population, celle des écoles publiques alternatives secondaires québécoises, comprend au total cinq écoles. Alors que nous avons décrit les écoles publiques alternatives québécoises en général au deuxième chapitre, il convient de souligner ce que le RÉPAQ (2019a) précise au sujet de ses écoles secondaires.

L'alternative se vit différemment au secondaire, alors que tous les enseignants y sont spécialistes d'une discipline. Ils ont la responsabilité d'initier les élèves à des cultures disciplinaires, à leurs démarches propres et aux savoirs qui balisent la compréhension que nous avons du monde dans lequel nous vivons.

Ce faisant, les écoles secondaires alternatives valoriseront le développement du sens de l'initiative chez l'élève, de son jugement critique, sa participation aux processus démocratiques et sa responsabilisation par la maîtrise de sa liberté. Elles y parviendront dans le respect des caractéristiques de l'adolescent, soit, notamment, son besoin d'indépendance (ce qui modifie beaucoup la façon dont les parents s'impliquent à l'école [comparativement à l'implication au primaire]) et son besoin d'affirmation (ce qui nécessite un espace pour s'exprimer, une relation de réciprocité d'autant plus importante avec l'adulte et du temps pour prendre de la maturité). Ils entrent à l'école enfants et en sortent, après tout, adultes.

Par leurs projets, les élèves chercheront à exercer plus de contrôle sur eux-mêmes, mais également sur le monde qui les entoure. Leurs projets auront ainsi souvent un débouché dans la communauté, ce qui leur permettra de comprendre qu'ils peuvent y avoir un impact immédiat et concret.

Les écoles secondaires du RÉPAQ sont au nombre de cinq, réparties dans cinq régions et commissions scolaires. Le tableau 3.1 présente ces écoles, leur emplacement, leur centre de services scolaire et quelques-unes de leurs particularités (RÉPAQ, 2018e), le nombre d'élèves total par école et l'indice de défavorisation pour l'année 2019-2020 (Gouvernement du Québec, 2020a).

L'indice de défavorisation se lit en deux variables (Gouvernement du Québec, 2020a) : l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE). Plus l'indice est élevé, plus l'école est défavorisée ; chaque indice est également transformé en rang décile entre 1 (moins défavorisé) et 10 (plus défavorisé) situant l'école dans l'ensemble des écoles publiques primaires ou secondaires.

L'indice du seuil de faible revenu (SFR) est « la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). L'indice de milieu socioéconomique (IMSE) correspond à « la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade [...] et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017).

Tableau 3.1 Les écoles secondaires du RÉPAQ

École	Ville et région	Centre de services scolaire (CSS)	Nombre d'élèves (total)	SFR	IMSE	Particularités
Le Tournant	Dolbeau-Mistassini, Saguenay–Lac-Saint-Jean	CSS du Pays-des-Bleuets	164	7,03 (3)	7,54 (4)	Pavillon alternatif de la polyvalente Jean-Dolbeau ; accueille seulement le 2 ^e cycle du secondaire
Georges-Vanier	Saint-Vincent-de-Paul, Laval	CSS de Laval	1018	13,97 (8)	8,78 (5)	Volet alternatif de l'école secondaire Georges-Vanier
Liberté-Jeunesse	Sainte-Marthe-sur-le-Lac, Laurentides	CSS de la Seigneurie-des-Mille-Iles	667	7,15 (3)	6,26 (3)	École alternative ; accueille aussi un volet régulier pour le 1 ^{er} cycle du secondaire et des classes d'adaptation scolaire
De l'Agora	Greenfield Park, Montérégie	CSS Marie-Victorin	342	18,29 (8)	10,26 (7)	École alternative
Le Vitrail	Montréal, Montréal	CSS de Montréal	113	19,40 (8)	7,66 (5)	École alternative primaire-secondaire (le nombre d'élèves indiqué est pour le secondaire seulement)

La seconde sous-population, celle des écoles publiques régulières secondaires québécoises, comprenait en 2019-2020⁹ 391 écoles secondaires et 190 écoles primaires-secondaires, pour un total de 581 écoles. Ce nombre est obtenu après avoir soustrait au total des écoles publiques secondaires du Québec (393 secondaires et 191 primaires-secondaires) les écoles exclusivement alternatives nommées précédemment¹⁰, soit une école primaire-secondaire (Le Vitrail), et deux écoles alternatives secondaires (Liberté-Jeunesse et de l'Agora) (Gouvernement du Québec, 2020b).

⁹ Dernières données disponibles.

¹⁰ Nous ne soustrayons pas Le Tournant et Georges-Vanier, puisque ces écoles alternatives sont intégrées à des écoles publiques régulières en tant que pavillon (Le Tournant) et volet (Georges-Vanier).

3.2.1 Participants

Comme nous l'avons mentionné à la section 2.2.2.1, Janosz *et al.* (1998, p. 301) soutiennent que l'environnement socioéducatif subit l'influence de trois catégories de facteurs : « les caractéristiques des élèves et des adultes de l'école, les aspects physiques et organisationnels de l'environnement, ainsi que les conditions socioéconomiques et sociopolitiques. » Pour la présente étude, qui tente de comparer l'environnement socioéducatif d'écoles publiques secondaires alternative et régulière, il est nécessaire que l'échantillon soit composé d'écoles dont les facteurs d'influence sont aussi équivalents que possible. Cela permet de vérifier l'influence du type d'école (régulière ou alternative) sur l'environnement socioéducatif pour des groupes de comparaison que l'on peut supposer équivalents (Van der Maren, 2004).

Les caractéristiques des acteurs scolaires tiennent compte, notamment, de la composition sociale de la population de l'école (Duru-Bellat, 2003). Le choix des participants pour la présente étude prend donc en considération l'indice de défavorisation des écoles en s'assurant qu'il soit le plus équivalent possible entre les écoles comparées. Nous choisissons ainsi des écoles dont les rangs déciles du SFR et de l'IMSE sont identiques, en plus de les sélectionner parmi la même région administrative et le même centre de services scolaire. Parmi les écoles de la sous-population « régulière » ainsi sélectionnées, celles qui accueillent exclusivement une clientèle spécifique (élèves en difficulté de comportement, élèves avec une déficience motrice ou intellectuelle, élèves des Premières Nations, etc.) sont écartées de l'échantillon.

Les aspects physiques et organisationnels de l'environnement comprennent les attributs tels que l'organisation spatiale, les infrastructures, le groupement des élèves et le ratio élèves-enseignant (Janosz et Le Blanc, 1996, Moos, 1978, Purkey et Smith, 1983 dans Janosz et al., 1998). Or, puisque le groupement des élèves (généralement multiâge à l'alternatif et par date de naissance à l'école régulière), l'organisation spatiale (souvent plus flexible, ouverte, à l'alternatif) et le ratio élèves-enseignant (souvent plus petit à

l'alternatif) diffèrent généralement entre les écoles alternatives et les écoles régulières (Aron, 2006 ; Bullock, 2007 ; RÉPAQ, 2008), nous choisissons d'écarter ces facteurs d'influence pour le choix de l'échantillon. Nous nous concentrons donc plutôt sur les infrastructures, soit la présence simultanée de volets ou de pavillons alternatifs et réguliers dans une même école. Ainsi, nous considérons qu'un volet ne peut être comparé à une école : par exemple, un volet alternatif dans une école régulière ne pourrait pas être mis en comparaison avec une école entièrement régulière. Ainsi, les écoles alternatives Le Tournant et Georges-Vanier, qui sont en fait intégrées à des écoles régulières, sont écartées de notre échantillon.

Finalement, les conditions socioéconomiques et sociopolitiques correspondent au contexte, au sens large, dans lequel l'école se place (caractéristiques de l'organisation du système d'éducation et caractéristiques socioéconomiques du pays, par exemple) (OCDE, 2014). Les deux sous-populations à l'étude étant situés dans le même pays et la même province, et tenues de suivre le même programme et les mêmes objectifs scolaires, nous les considérons comme étant équivalentes au regard de cette catégorie de facteurs d'influence.

3.2.2 Échantillon

L'échantillon de la présente étude est non probabiliste, en ce qu'il n'est pas le résultat d'un processus aléatoire de sélection des participants parmi les sous-populations (Fortin *et al.*, 2016). Nous l'avons déjà mentionné, il est très difficilement réalisable en recherche en éducation d'obtenir des groupes aléatoirement répartis (Fortin *et al.*, 2016 ; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Par ailleurs, la présence des élèves à l'école alternative relève spécifiquement du choix des parents d'offrir un environnement socioéducatif différent du modèle traditionnel à leur enfant (Bullock, 2007 ; Gravillon, 2018 ; Horvais et Paré, 2019 ; RÉPAQ, 2014). L'échantillonnage probabiliste, ou aléatoire, est donc impossible pour la présente recherche.

Afin d'assurer l'équivalence des groupes de comparaison, l'échantillon de chaque sous-population sera donc choisi selon la méthode de l'échantillonnage *intentionnel*, ou *par choix raisonné*. Ainsi, « à partir des connaissances qu'il a de la population, le chercheur exerce son jugement sur le choix des personnes aptes à fournir l'information liée au but de l'étude » (Fortin *et al.*, 2016, p. 271).

Suivant les principes de l'échantillonnage intentionnel et conformément à l'équivalence des facteurs d'influence choisis à la section précédente, notre échantillon est composé des écoles présentées au tableau 3.2 plus bas. Pour sélectionner les participants de la sous-population des écoles alternatives, nous avons écarté les écoles étant un volet ou un pavillon d'une école régulière (Le Tournant et Georges-Vanier) et l'école alternative comprenant un volet régulier (Liberté-Jeunesse). Ensuite, à l'aide de la base de données des *Indices de défavorisation 2019-2020* (Gouvernement du Québec, 2020a), nous avons sélectionné, dans les centres de services scolaires de notre échantillon alternatif, des écoles régulières ayant les mêmes rangs déciles pour les indices de seuil de faible revenu (SFR) et de milieu socioéconomique (IMSE). Une seule école régulière a dû être écartée malgré ses indices de défavorisation identiques à ceux de l'école Le Vitrail, soit l'école Joseph-Charbonneau, car elle accueille exclusivement des élèves atteints de déficience motrice. De plus, en raison de la pandémie de COVID-19, le nombre de recherches autorisées pour l'année scolaire 2020-2021 au Centre de services scolaires de Montréal a été considérablement réduit, et nous n'avons malheureusement pas pu effectuer de collecte de données auprès des écoles sélectionnées dans ce centre de services. C'est pourquoi notre échantillon est finalement composé d'une école alternative et d'une école régulière.

Finalement, les répondants des écoles participantes sont les membres du personnel et les élèves de quatrième et de cinquième secondaire. Nous considérons que ceux-ci sont plus aptes que les élèves plus jeunes à fournir une représentation fidèle de leur environnement socioéducatif, puisqu'ils en sont imprégnés depuis plusieurs années et sont vraisemblablement plus au fait des pratiques éducatives et organisationnelles

courantes dans l'école. Cela est d'autant plus important pour obtenir des données fiables au sujet des effets modérateurs de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif, ce sur quoi nous reviendrons à la prochaine sous-section portant sur la stratégie de collecte de données. De plus, comme le mentionnent Haccoun et Cousineau (2014), un échantillon contient idéalement 30 répondants et plus. Ainsi, le trop petit nombre d'élèves dans les écoles alternatives ne nous permet pas de sélectionner uniquement les élèves de cinquième secondaire pour atteindre un nombre de sujets suffisant. Nous choisissons donc de solliciter également les élèves de quatrième secondaire.

Après avoir obtenu l'autorisation du Centre de services scolaire pour mener l'étude, nous avons sollicité la participation des écoles à l'aide d'un courriel aux directions présentant l'étude et expliquant les modalités de participation.

Tableau 3.2 Échantillon

École	Ville et région	Centre de services scolaire (CSS)	Nombre d'élèves (total) ¹¹	SFR	IMSE	Sous-population
Antoine-Brossard	Brossard, Montérégie	CSS Marie-Victorin	1728	18,08 (8)	9,27 (6)	École régulière
De l'Agora	Greenfield Park, Montérégie	CSS Marie-Victorin	342	18,29 (8)	10,26 (7) ¹²	École alternative

¹¹ La différence considérable du nombre d'élèves dans chaque école constitue certainement une limite importante de cette étude. Il est également admis que le nombre d'élèves peut influencer certains aspects de l'environnement socioéducatif. Toutefois, considérant le très petit nombre d'écoles alternatives secondaires au Québec et les contraintes méthodologiques déjà exposées, nous avons choisi des écoles équivalentes sur les plans du SFR, de l'IMSE, de la location géographique et de l'appartenance à un centre de services scolaire. La limite que constitue ce choix méthodologique sera discutée au cinquième chapitre.

¹² Ces données sont les plus récentes disponibles (année 2019-2020) au moment de la rédaction du mémoire. Il est toutefois à noter qu'au moment de sélectionner l'échantillon, en 2018-2019, l'IMSE le plus récent disponible pour l'école de l'Agora était de 10,24 (6), donc identique à celui de l'école Antoine-Brossard.

3.2.2.1 École Antoine-Brossard

L'école Antoine-Brossard (2021), du nom de l'un des premiers habitants de la région, offre en plus du programme régulier des services de francisation (classes d'accueil) et des classes spécialisées pour les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Elle offre également une concentration multisports, un programme particulier en médias et en technologies de l'information et de la communication (TIC), un programme de soccer, un programme de basketball et un programme de préparation au diplôme d'études professionnelles (pré-DEP), le programme *Jeunes vocationnels*, visant à développer chez les élèves des compétences leur permettant d'accéder plus tôt au marché du travail dans un domaine professionnel. La maquette des programmes 2018-2019 disponible sur le site internet de l'école est cohérente avec les recommandations du ministère de l'Éducation du Québec en ce qui concerne la répartition des 36 périodes de cours disciplinaires dans la planification de l'horaire sur 9 jours.

L'école Antoine-Brossard spécifie que l'encadrement des élèves est au cœur de ses priorités. Les règles de conduite exhaustives à l'intention des élèves qui sont présentées sur le site internet de l'école visent l'établissement d'un climat sain et sécuritaire devant favoriser la réussite scolaire. De plus, chaque élève de l'école est associé à un tuteur qu'il rencontre de façon régulière. Le tuteur « guide les élèves dans l'organisation de leur travail et dans la recherche de moyens pour améliorer le rendement, l'estime de soi et la valorisation. Au besoin, le tuteur communique avec les parents de l'élève. » (Antoine-Brossard, 2021). Les élèves dont les fiches de comportement en démontrent le besoin se voient également assigner un encadreur, qui assure le suivi à court et à moyen terme d'objectifs spécifiques.

3.2.2.2 École de l'Agora

L'école de l'Agora (2021), issue d'une initiative de parents de la Rive-Sud de Montréal appuyée par les écoles primaires alternatives en activité de la région, a ouvert ses portes

en 1995 pour desservir toute la région de la Rive-Sud. Elle se réclame de la pédagogie participative, un projet pédagogique innovateur qui a attiré de plus en plus d'élèves dès les premières années d'activité de l'école. Par la suite, elle intègre la pédagogie par projets à son projet éducatif. En 2001 s'ajoute également au projet pédagogique de l'école le système de *coaching*, dans lequel chaque élève est associé à un enseignant comme un équipier à son coach. Au sein de cette relation d'accompagnement, l'enseignant soutient l'élève dans l'organisation du travail, dans son suivi académique et comportemental, et assure le contact avec la famille et des moments privilégiés de rencontre avec l'élève afin d'établir une relation significative.

Aujourd'hui, L'Agora compte environ 350 élèves, et fait le pari « de créer une école dans laquelle les jeunes peuvent apprendre à être et à vivre, à donner un sens à leur vie, à se responsabiliser, tout en développant leurs connaissances et les attitudes et habiletés nécessaires à leur vie future. » (L'Agora, 2021). Quatre paires de valeurs guident les actions quotidiennes dans l'école et soutiennent la cohérence des actions : respect et humanisme ; engagement personnel et entrepreneuriat ; autonomie et responsabilisation ; démocratie et coopération. Ces valeurs sont évaluées tout au long du parcours de l'élève.

En plus des périodes consacrées aux projets personnels, chaque jour, la troisième période de la journée est consacrée à un cours choisi par l'élève (ce sont les « périodes décloisonnées »). Des cours spécifiques aux projets sont aussi offerts au premier et au deuxième cycle (méthodologie, technologie du projet, projet personnel d'orientation, sensibilisation à l'entrepreneuriat, projet intégrateur). Les élèves choisissent également une option artistique au premier cycle entre arts plastiques, musique et cinéma, qui peut être modifiée au deuxième cycle.

3.3 Design méthodologique et stratégie de collecte de données

Cette section présente d'abord l'échéancier des étapes du design méthodologique pour l'année 2020-2021, puis l'outil de collecte choisi, soit le Questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES).

3.3.1 Échéancier

Le tableau 3.3 ci-après présente les différentes étapes du design méthodologique et le moment de leur réalisation pour l'année 2020-2021.

Tableau 3.3 Design méthodologique

Mois et année	Étape de la recherche
Novembre 2020	Demande de certificat éthique
Décembre 2020	Demande d'autorisation d'expérimentation au CSS Marie-Victorin et contact avec les directions des écoles concernées (école Antoine-Brossard et école de L'Agora)
Mars-avril 2021	Collecte des données <ul style="list-style-type: none"> - Envoi par les directions du formulaire de consentement et du QES par courriel aux élèves de 4^e et de 5^e secondaire, ainsi qu'à tous les membres du personnel - Premier envoi courriel le 11 mars (école Antoine-Brossard) et le 15 mars (école de L'Agora) - Premier rappel une semaine plus tard - Deuxième rappel à la mi-avril - Fermeture du questionnaire à la fin du mois d'avril
Mai-juin 2021	Analyse des données en fonction des objectifs spécifiques <ol style="list-style-type: none"> 1- Caractériser l'environnement socioéducatif d'une école alternative secondaire québécoise ; 2- Caractériser l'environnement socioéducatif d'une école régulière secondaire québécoise ; 3- Comparer la qualité générale de ces environnements socioéducatifs distincts.
Juillet-août 2021	Rédaction du mémoire

3.3.2 Outil de collecte

Conformément au devis de recherche quantitative descriptive et aux objectifs spécifiques de recherche (caractériser l'environnement socioéducatif d'une école alternative et celui d'une école régulière, puis comparer ces environnements), nous choisissons d'utiliser le questionnaire quantitatif pour la collecte de données.

Le questionnaire quantitatif consiste en une série de questions qui visent à provoquer des données selon les dimensions choisies préalablement dans le cadre de recherche (Dimmock, 2010 ; Van der Maren, 2004). Chaque dimension est déclinée en un certain nombre de questions, ou items, qui en constituent des indicateurs manifestes, pertinents et mesurables (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011 ; Van der Maren, 2004). Les répondants se voient imposer un certain type de réponse écrite, comme une échelle de Likert

indiquant la valeur (par exemple, d'excellent à nul) ou la fréquence (par exemple, de toujours à jamais) d'un énoncé (Dimmock, 2010 ; Fortin *et al.*, 2016 ; Van der Maren, 2004). Ils doivent y choisir la réponse qui exprime le mieux leur attitude, leurs croyances, leurs connaissances, leur perception ou leur opinion sur l'énoncé (Fortin *et al.*, 2016). La présente étude considère, à l'instar de Janosz et de ses collaborateurs. (Janosz, 2017 ; Janosz *et al.*, 1998 ; Janosz et Bouthillier, 2007), qu'une caractérisation juste de l'environnement socioéducatif s'obtient à l'aide de l'agrégation des perceptions des répondants. Pour que ceux-ci puissent remplir le questionnaire de manière autonome et indiquer leur perception sans biais, il convient de s'assurer que les libellés des questions sont accessibles aux répondants (Van der Maren, 2004), c'est-à-dire des élèves de quatrième et de cinquième secondaire et des adultes membres du personnel de l'école.

Pour la présente étude, le questionnaire est transmis aux participants via la plateforme Qualtrics, et les données de questionnaires sont hébergées sur son serveur canadien. La plateforme comporte également le logiciel de traitement de données Stats iQ, dont nous parlerons plus en détail dans la section 3.4, Analyse de données.

3.3.3 Questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES)

Le QES a été élaboré dans une double perspective d'évaluation des milieux et d'intervention psychoéducatrice (Janosz, 2017 ; Janosz *et al.*, 1998 ; Janosz et Bouthillier, 2007). Il est d'abord « un ensemble d'outils d'évaluation permettant de tracer le portrait d'une école [en regard] du climat, des problèmes et des pratiques éducatives [...], d'évaluer le potentiel éducatif de l'environnement scolaire et de mettre en évidence les forces et les vulnérabilités du milieu » (Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec, 2013). Il est disponible en format numérique (QES-WEB) et en plusieurs versions. Dans le cadre de la présente étude, nous utilisons la quatrième révision du QES, dans ses versions pour les écoles secondaires adaptées pour les élèves et les membres du personnel.

Le QES s'appuie sur le modèle théorique de l'environnement socioéducatif présenté au chapitre précédent et en évalue les trois dimensions (Janosz, 2017 ; Janosz *et al.*, 1998 ; Janosz et Bouthillier, 2007) :

- Le climat de l'école (perception, appréciation, impression générale des acteurs de leurs interactions et de la manière dont ils sont traités et considérés par leurs pairs) ;
- Les pratiques éducatives et organisationnelles (actions quotidiennes des différents acteurs) ;
- Les problèmes perçus et vécus à l'école (existence, nature, gravité et fréquence des actes de violence et de victimisation).

Il importe de noter que, malgré qu'il ait été scientifiquement validé, comme nous le démontrerons à la section suivante, le QES comporte une importante limite : il offre une vision globale de la qualité de l'environnement, ce qui est conforme aux objectifs de la présente étude, mais il ne permet pas une analyse très approfondie de chacune des dimensions (Janosz et Bouthillier, 2007).

3.3.3.1 Validation scientifique du QES

La validité scientifique d'un instrument de collecte dépend notamment de la fidélité, c'est-à-dire sa capacité à produire des résultats relativement constants dans des circonstances semblables ; de la validité, c'est-à-dire le lien fort entre les items de l'instrument et la réalité qu'ils cherchent à mesurer ; et de la consistance, c'est-à-dire la cohérence, la continuité logique des items de l'instrument entre eux et avec la réalité de la population hors de l'échantillon (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011 ; Van der Maren, 2004).

Le QES pour les écoles secondaires, dans ses versions pour les élèves et pour le personnel, a été scientifiquement validé en 2007. Trois phases de développement, où de nouvelles versions ont été soumises à des analyses factorielles exploratoires, de consistance interne et de validité, ont été nécessaires pour arriver à un instrument stable

présentant « des propriétés psychométriques satisfaisantes au niveau de sa validité et de sa fidélité » (Janosz et Bouthillier, 2007, p. 156).

À la phase I, le questionnaire a été soumis à des élèves de première secondaire pour assurer son accessibilité pour les répondants les plus jeunes, puis aux élèves d'une cinquantaine d'écoles secondaires afin de supprimer les questions ambiguës ou non pertinentes. À la phase II, une deuxième version du QES a été administrée aux élèves d'une cinquantaine de nouvelles écoles, et d'autres questions ont été retirées à la suite de nouvelles analyses factorielles exploratoires et de consistance interne. À la phase III, la troisième version du questionnaire a été administrée aux élèves et au personnel de 160 écoles afin de vérifier que le questionnaire avait atteint les standards fixés.

La version définitive du QES comporte, dans sa version pour les élèves, 166 questions réparties en 15 échelles de mesure ; pour les membres du personnel, 208 questions réparties en 22 échelles (Janosz et Bouthillier, 2007). Toutes les questions comportent une échelle de Likert. Le questionnaire prend de 45 à 60 minutes à remplir. Les échelles de mesure présentent une consistance interne, une fidélité temporelle et une validité convergente satisfaisantes.

En raison de la situation exceptionnelle liée à la pandémie de COVID-19 et dont il est impossible d'ignorer les effets sur les milieux scolaires, le questionnaire a été bonifié pour inclure une section « maison » sur l'expérience des répondants en lien avec la COVID-19 et sur les effets de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif, partiellement inspirée du projet *Soutien au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES) pour évaluer les impacts de la COVID-19 sur le milieu scolaire* (Charland, 2021).

3.3.3.2 Format du QES

Comme nous l'avons mentionné, le QES est disponible en deux versions : une à l'intention des élèves et une à l'intention des membres du personnel. Les questionnaires que nous avons utilisés se trouvent respectivement en annexes A et B. Les deux

versions incluent le formulaire de consentement à signer en ligne ainsi qu'une présentation des objectifs du questionnaire et des instructions sur la façon d'y répondre, tirées de Janosz et Bouthillier (Janosz et Bouthillier, 2007).

D'abord, le QES comprend quelques questions sociodémographiques. Chez les élèves, il s'agit de l'âge, du sexe, du niveau scolaire, du type de classe fréquentée (enrichie, sports-études, ordinaire, etc.) et du nombre de redoublements au primaire et au secondaire. Chez les membres du personnel, il s'agit de l'âge, du sexe, de l'ancienneté dans l'école, du corps d'emploi (enseignant, direction, soutien, etc.) et de la connaissance autodéclarée de l'école.

Ensuite, le questionnaire sonde les élèves sur leur expérience en lien avec la COVID-19, à l'aide de questions inspirées du projet *Soutien au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES) pour évaluer les impacts de la COVID-19 sur le milieu scolaire* (Charland, 2021). Plus spécifiquement, le répondant est invité à :

- Indiquer s'il a déjà été atteint ou pensé être atteint de la COVID-19 ;
- Indiquer le nombre de personnes qu'il connaît personnellement qui ont déjà contracté le virus ;
- Indiquer si sa classe a déjà été fermée à cause de cas suspectés ou confirmés de COVID-19 ;
- Estimer dans quelle proportion il a fréquenté l'école à distance et en présentiel depuis le début de l'année scolaire ;
- Évaluer son niveau d'inquiétude par rapport à 6 situations (5 pour les membres du personnel) liées à la COVID-19.

En plus de ces items, nous avons composé des questions supplémentaires visant à évaluer, en début de questionnaire et en fin de questionnaire (rétrospectivement), les effets de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif. En début de questionnaire, le répondant est invité à comparer cette année scolaire (2020-2021) à une année scolaire ordinaire, sans crise de la COVID-19. Il doit indiquer son niveau d'accord sur une

échelle de Likert (de 1-Totalement en désaccord à 6-Totalement d'accord) avec des énoncés sur chacune des échelles de l'environnement socioéducatif affirmant que la situation pour l'échelle est identique ou mieux que durant une année ordinaire, par exemple : « Cette année, les élèves participent autant/plus à la vie de l'école » ou « Cette année, il y a autant ou moins de problèmes scolaires (tricherie, absences, suspension, dérangement des cours, etc.). »

En fin de questionnaire, après avoir évalué toutes les dimensions de l'environnement socioéducatif, une question sur les effets de la COVID-19 permet au répondant d'évaluer rétrospectivement (sur la même échelle de Likert) l'impact sur l'environnement socioéducatif en général et de nommer les trois aspects de l'environnement qui, selon lui, ont été les plus affectés (positivement ou négativement) par la COVID-19.

Il est important de mentionner qu'étant donné le caractère inédit de cette crise sanitaire mondiale qui a affecté tous les secteurs, dont celui de l'éducation, et dont les impacts se dévoilent petit à petit, il est impossible d'avoir assez de recul pour espérer en avoir une vision globale. Il est toutefois à espérer que les résultats de la comparaison pour cette dimension sauront donner une première idée, tout embryonnaire soit-elle, de l'effet différencié de la COVID-19 sur l'environnement perçu par les acteurs de différents types d'écoles.

Tous les autres items du questionnaire portent sur l'environnement socioéducatif et sont répartis en plusieurs échelles de mesure associées à ses trois dimensions. Plusieurs items permettent d'obtenir un score agrégé pour chaque échelle de mesure. Ainsi, les items (ou questions) sont répartis en blocs correspondant aux échelles de mesure, puis en sections contextualisées correspondant à des thèmes généraux, soit les dimensions de l'environnement socioéducatif (Janosz et Bouthillier, 2007).

Toutes les questions portant sur le climat de l'école et sur les pratiques éducatives et organisationnelles comportent une échelle de Likert, dont les choix sont codés ainsi :

1-Totalement en désaccord; 2-Assez en désaccord ; 3-Un peu en désaccord ; 4-Un peu d'accord ; 5-Assez d'accord ; 6-Totalement d'accord. Les questions sur les problèmes perçus et vécus à l'école comportent une échelle de Likert de fréquence, dont les choix sont généralement codés de 0-Jamais à 4-Presque tous les jours, ou encore de 0-Jamais à 4-Quatre fois ou plus, mais peuvent différer selon le libellé de la question. Pour cette troisième dimension, le questionnaire comporte également des indicateurs complémentaires dont les libellés et échelles varient. Les indicateurs complémentaires sont analysés séparément.

La majorité des questions ont des libellés formulés positivement, mais celles qui sont formulées négativement voient leur choix de réponses automatiquement codé à l'inverse, afin de faciliter l'analyse et l'interprétation des résultats. Ainsi, pour toutes les questions des dimensions du climat scolaire et des pratiques éducatives et organisationnelles, un score élevé indique une situation positive ou un environnement de qualité. Pour les questions de la dimension des problèmes perçus et vécus à l'école, un score élevé indique une situation négative ou un environnement de moins bonne qualité. Les barèmes utilisés pour juger de la qualité des composantes de l'environnement socioéducatif sont présentés dans le chapitre suivant, Résultats.

Il est aussi à noter que les libellés sont parfois différents pour les élèves et pour les membres du personnel, et que certaines questions ne s'adressent qu'à un groupe ou à l'autre (Janosz et Bouthillier, 2007). Par exemple, les questions sur les relations entre le personnel et la direction ne font pas partie du QES pour les élèves.

Le contenu du questionnaire (adapté de Janosz et Bouthillier, 2007) est ci-dessous résumé, dans le tableau 3.4, par sections (les trois dimensions de l'environnement socioéducatif, en gras) et par échelles de mesure (en italique), avec des exemples d'indicateur (les questions, ou items) pour chaque échelle. Les échelles marquées d'une étoile (ex. : *Relations entre les membres du personnel) ne sont présentes que dans le QES pour les membres du personnel. Les versions complètes des questionnaires pour les élèves et le personnel se trouvent en annexes A et B.

Tableau 3.4 Questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES) : dimensions, échelles et indicateurs

Climat de l'école
<p><i>Climat relationnel</i>¹³</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relations entre les élèves : 5 indicateurs (ex. : Les élèves peuvent compter les uns sur les autres.) • Relations entre les élèves et les enseignants : 5 indicateurs (ex. : Les élèves et les enseignants se parlent en dehors des heures de cours.) • *Relations entre les membres du personnel : 4 indicateurs (ex. : Les membres du personnel se respectent.) • *Relations entre les membres du personnel et la direction : 4 indicateurs (ex. : Les membres du personnel ne s'entendent pas très bien avec la direction.)
<p><i>Climat de justice</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 indicateurs (ex. : Les règles de cette école sont justes [équitables].)
<p><i>Climat éducatif</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 7 indicateurs (ex. : Dans cette école, on sent que la réussite des élèves est au cœur des priorités des enseignants.)
<p><i>Climat d'appartenance</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 indicateurs (ex. : Je me sens vraiment à ma place dans cette école.)
<p><i>Climat de sécurité</i>¹⁴</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chez les élèves : 4 indicateurs (ex. : Il y a des endroits dans l'école où les élèves ont peur d'aller.) • *Chez les membres du personnel : 3 indicateurs (ex. : Les membres du personnel de cette école ont peur d'intervenir dans une situation de violence.)
Pratiques éducatives et organisationnelles
<p><i>Implantation et clarté des règles</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 6 indicateurs (ex. : On prend le temps de bien expliquer aux élèves les règles de l'école.)
<p><i>Application des règles</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 indicateurs (ex. : Les enseignants font respecter les règles comme prévu au code de vie.)
<p><i>Pratiques pédagogiques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 8 indicateurs (ex. : Pour les enseignants, il est plus important de bien comprendre la matière que de l'apprendre par cœur.)

¹³ Le climat relationnel se divise en deux échelles pour la présentation des résultats : le climat relationnel *élèves* (évalué par les élèves et par le personnel) englobe les relations entre les élèves et entre les élèves et les membres du personnel, tandis que le climat relationnel *personnel* (évalué par le personnel seulement) englobe les relations entre les membres du personnel et entre les membres du personnel et la direction.

¹⁴ Le climat de sécurité, tout comme le climat relationnel, se divise en deux échelles pour la présentation des résultats : le climat de justice *élèves* (évalué par les élèves et les membres du personnel) concerne la perception de la sécurité des élèves, tandis que le climat de sécurité *personnel* (évalué par les membres du personnel seulement) concerne la perception de la sécurité du personnel.

<p><i>Temps consacré à l'enseignement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 indicateurs (ex. : Les élèves dérangent quand les enseignants parlent.)
<p><i>Gestion des comportements</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 indicateurs : (ex. : Les enseignants se fâchent rapidement.) • Plus 1 indicateur présent seulement dans le QES pour les élèves (Les enseignants passent plus de temps à discipliner les élèves qu'à leur enseigner.)
<p><i>*Attitudes envers la capacité de réussite des élèves</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 indicateurs (ex. : La plupart des élèves de cette école possèdent les habiletés pour atteindre les objectifs d'apprentissage de leur niveau.)
<p><i>Soutien aux élèves en difficulté</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 indicateurs (ex. : Quand ils ont des difficultés, les élèves se tournent rapidement vers un adulte de l'école pour recevoir de l'aide.)
<p><i>Activités parascolaires</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 indicateurs (ex. : Il y a plusieurs activités parascolaires auxquelles les élèves peuvent participer.)
<p><i>Participation des élèves à la vie de l'école</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 indicateurs (ex. : On demande l'avis des élèves sur le fonctionnement de l'école.)
<p><i>Collaboration entre l'école et la famille</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 indicateurs (ex. : L'avis des parents est demandé dans cette école.) • Plus 2 indicateurs seulement présents dans le QES pour le personnel (Les moyens employés pour rejoindre les parents donnent les résultats escomptés ; Les parents sont rapidement informés si un élève éprouve des difficultés à l'école [d'apprentissage ou de comportement].)
<p><i>*Collaboration entre l'école et des organismes de la communauté</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 indicateurs (ex. : L'école fait régulièrement appel aux ressources/services disponibles dans la communauté.)
<p><i>*Intervention en situation de crise</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 indicateurs (ex. : Il y a une procédure d'intervention claire lors de situations de crise.)
<p>*Pratiques éducatives et organisationnelles</p>
<p><i>*Disponibilité du personnel au changement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 indicateurs (ex. : Les membres du personnel se mobilisent facilement autour de projets qui visent à améliorer la réussite des élèves.)
<p><i>*Participation du personnel à la vie de l'école</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 indicateurs (ex. : Ce ne sont pas toujours les mêmes qui s'impliquent dans les différents comités de l'école.)
<p><i>*Travail en équipe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 indicateurs (ex. : Les membres du personnel prennent le temps de se réunir pour travailler en équipe.)
<p><i>*Leadership et style de gestion</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 8 indicateurs (ex. : La direction est ouverte aux idées nouvelles et encourage l'expérimentation de nouvelles façons de faire.)
<p>Problèmes perçus et vécus à l'école</p>
<p><i>Problèmes scolaires perçus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 indicateurs (ex. : Des élèves qui trichent durant les examens.)

<p><i>Problèmes scolaires agis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 7 indicateurs (ex. : Manqué l'école sans excuse valable.)
<p><i>Problèmes de violence de gravité mineure perçus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 indicateurs (ex. : Des élèves qui s'insultent.)
<p><i>Problèmes de violence de gravité mineure subis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 indicateurs (ex. : Une personne t'a volé des objets, mais sans que tu t'en aperçoives.)
<p><i>Problèmes de violence de gravité majeure perçus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 10 indicateurs (ex. : Des élèves qui attaquent physiquement des adultes de l'école.)
<p><i>Problèmes de violence de gravité majeure subis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 indicateurs (ex. : Des élèves t'ont attaqué physiquement.) • Plus 1 indicateur seulement dans le QES pour les membres du personnel (Un parent d'élève vous a agressé verbalement.)
<p><i>Indicateurs complémentaires :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gangs de rue : 3 indicateurs (ex. : D'après toi, combien y a-t-il de gangs de rue différents à l'école ?) • Accès aux drogues : 3 indicateurs (ex. : Au cours de cette année scolaire, combien d'élèves que tu connais ont déjà été sous l'effet de drogues pendant qu'ils étaient en classe ?) • Armes à feu : 1 indicateur (Au cours de cette année scolaire, combien d'élèves que tu connais ont apporté une arme à feu à l'école ?) • Problème prioritaire à traiter à l'école : 1 indicateur (Selon toi, quel est le problème le plus important à régler dans l'école ? Choix de réponses : violence verbale ou physique, vol, drogue, problèmes scolaires, autre.) • Dénonciation des problèmes subis : 1 indicateur (En as-tu parlé à un adulte de l'école si tu as été : menacé ; volé ; agressé ?) • Moment de la journée à haut risque d'agression pour les élèves : 1 indicateur (À quel moment de la journée risques-tu le plus de te faire menacer ou agresser par un autre élève ? Choix de réponses : matin, récréations, dîner, fin des cours, tous ces moments, aucun moment, autre.) • Niveau de sécurité des lieux : 1 indicateur (Quel niveau de sécurité accordes-tu à ces différents lieux de l'école ? Échelle de Likert de 1-Non sécuritaire à 4-Très sécuritaire ; 8 lieux à évaluer.)

3.4 Analyse des données

Les questionnaires quantitatifs fournissent des données provoquées dans un format déterminé à l'avance par le cadre de recherche et l'outil de collecte (Van der Maren, 2004). Il s'agit de données quantitatives, puisque les réponses du questionnaire sont codées numériquement, et elles sont fournies sous forme de données brutes (Van der Maren, 2004).

Les auteurs du QES fournissent des barèmes¹⁵ pour toutes les échelles de mesure, ce qui facilite l'interprétation de l'agrégation des perceptions de la qualité générale de chaque dimension de l'environnement socioéducatif (Janosz et Bouthillier, 2007). Par exemple, si une école obtient des scores positifs à toutes les échelles de la dimension « climat », on peut conclure que le climat est de bonne qualité à cette école. Les scores pour chaque échelle de mesure sont la moyenne des scores obtenus pour chacun de ses indicateurs. Ensuite, la moyenne des scores aux échelles de mesure de chaque dimension de l'environnement socioéducatif permet d'en avoir une vue globale. Il est à noter que ces barèmes ne s'appliquent pas aux échelles supplémentaires concernant les effets de la COVID-19.

3.4.1 Variables

La présente étude quantitative a pour variable indépendante le type d'école fréquenté, qui se décline en deux valeurs : école alternative et école régulière. Les variables dépendantes correspondent aux diverses échelles des trois dimensions de l'environnement socioéducatif et aux échelles supplémentaires sur les effets de la COVID-19.

3.4.2 Analyses statistiques

En recherche quantitative, les données numériques sont traitées à l'aide d'analyses statistiques descriptives (c'est-à-dire les mesures de tendance centrale et de dispersion servant à caractériser l'échantillon) et inférentielles (qui permettent de généraliser les résultats à la population et de vérifier les hypothèses de recherche) (Fortin *et al.*, 2016 ; Haccoun et Cousineau, 2014). Les analyses statistiques permettent d'observer le lien ou l'absence de lien entre les variables indépendantes et les variables dépendantes (Haccoun et Cousineau, 2014 ; Van der Maren, 2004). En recherche descriptive

¹⁵ Les barèmes spécifiques à chaque dimension de l'environnement socioéducatif seront présentés dans le chapitre Résultats.

comparative, il s'agit précisément de décrire l'état des variables dépendantes chez les deux groupes de comparaison (dans notre cas, les deux sous-populations d'écoles : alternatives et régulières) après la variation de la variable indépendante, puis, évidemment, de les comparer (Dimmock, 2010 ; Van der Maren, 2004). Les données de la présente étude sont analysées à l'aide du logiciel Stats iQ intégré à la plateforme Qualtrics, et les résultats ont été vérifiés à l'aide du logiciel SPSS afin d'assurer la validité des tests.

3.4.2.1 Statistiques descriptives

Les statistiques descriptives «font le sommaire [des données] et simplifient l'information dans le but de la clarifier et de révéler des tendances lourdes » (Haccoun et Cousineau, 2014, p. 15). Les statistiques descriptives sont appliquées à chacune des variables dépendantes. Dans la présente étude, cette opération statistique permet l'agrégation des scores pour les variables dépendantes, afin d'obtenir un score moyen agrégé pour chaque échelle et chaque dimension de l'environnement socioéducatif, et pour la dimension supplémentaire des effets de la COVID-19 sur l'environnement.

Les statistiques descriptives comprennent les statistiques de tendance centrale (mode, médiane et moyenne) et les mesures de dispersion (l'étendue, l'étendue interquartile et la variance autour de la moyenne) (Haccoun et Cousineau, 2014).

3.4.2.2 Statistiques inférentielles : test t

Les statistiques inférentielles sont «une série de procédures qui se servent [des statistiques descriptives] pour tirer des conclusions plus générales sur le phénomène à l'étude » (Haccoun et Cousineau, 2014, p. 15).

Conformément à l'objectif général de recherche qui vise à comparer deux sous-populations, nous choisissons d'utiliser le test t, tout indiqué pour un tel objectif. Il existe plusieurs variantes du test t, qui correspondent à différents types d'échantillon : test t pour un seul échantillon, test t avec échantillons appariés et test t avec échantillons

indépendants (Fortin et al., 2016 ; Haccoun et Cousineau, 2014). C'est ce dernier qui s'avère approprié pour cette étude.

Le test t pour échantillons indépendants est un test paramétrique pour comparer les moyennes de deux groupes ayant subi un traitement différent, dans notre cas, la fréquentation d'un type d'école particulier. Il permet de déterminer s'il existe une différence significative entre ces moyennes, afin de vérifier si le fait d'appartenir à un groupe ou à l'autre (la sous-population des écoles alternatives ou celle des écoles régulières) a une influence sur les variables dépendantes (Fortin *et al.*, 2016 ; Haccoun et Cousineau, 2014). Dans la présente étude, des tests t avec un niveau de confiance de 95% sont appliqués à chacune des échelles des dimensions de l'environnement socioéducatif (le climat de l'école, les pratiques éducatives et organisationnelles, et les problèmes perçus et vécus à l'école) et aux échelles d'effets de la COVID-19 sur l'environnement.

Le logiciel Stats iQ conduit par défaut des tests t de Welch, aussi connus sous le nom de tests t pour variances inégales. Contrairement au test t de Student, plus connu, le test t de Welch n'assume pas l'égalité des variances entre les groupes comparés : l'assumer peut mener à des résultats moins précis si elles ne sont pas véritablement égales ou si les tailles d'échantillons diffèrent (Delacre *et al.*, 2017 ; Ruxton, 2006). Dans ces cas, le test t de Welch se montre plus robuste eu égard aux erreurs de type I (Derrick et White, 2016). Si les variances sont égales, la différence de performance entre le test t de Welch et le test t de Student est négligeable ou nulle sans égard à la taille des groupes (Derrick et White, 2016 ; Ruxton, 2006 ; Zimmerman, 2014). Pour ces raisons, Delacre *et al.* (2017) recommandent d'utiliser le test t de Welch par défaut en sciences sociales, particulièrement quand les échantillons sont de tailles inégales, plutôt que de conduire deux tests (un test de Levene pour vérifier l'égalité des variances suivi d'un test t, par exemple), ce qui peut augmenter le risque d'erreur.

Lorsque les sous-groupes de l'échantillon comportent moins de 15 sujets¹⁶ (et donc qu'on ne peut assumer que la distribution est normale selon le théorème de la limite centrale), des tests t classés (*ranked t-tests*) sont conduits, c'est-à-dire que les valeurs des données sont classées selon leur rang avant que ne soit conduit le test t de Welch. Ce test t classé est robuste lorsque les données ne sont pas distribuées normalement et se compare au test non paramétrique de Mann-Whitney (Zimmerman, 2014). Zimmerman et Zumbo (1993, dans Ruxton, 2006) soutiennent d'ailleurs que le test t de Welch est tout aussi performant que le test de Mann-Whitney quand les variances sont égales, et encore plus que ce dernier quand elles ne le sont pas. Il est à noter que le test t classé ne vise pas spécifiquement à vérifier la différence entre les moyennes, comme le test t de Student, mais plutôt à dégager une tendance générale à des valeurs plus élevées chez l'un ou l'autre des groupes comparés.

Avec les tests t, une différence significative entre les sous-groupes comparés se manifeste par un p inférieur à 0,05. En plus des tests t, la valeur de l'effet pour chaque échelle à comparer entre les deux types d'écoles a été calculée à l'aide de la formule du d de Cohen (ou delta de Cliff). Pour ce qui est du d, on parlera d'un effet nul s'il est entre 0,0 et 0,2, d'un effet de petite taille s'il est entre 0,2 et 0,5, d'un effet de taille moyenne s'il est entre 0,5 et 0,8, et d'un effet de grande taille à partir de 0,8.

3.5 Présentation des résultats

Cette section vise à expliquer comment seront présentés les résultats des analyses statistiques au chapitre suivant.

Pour chaque dimension de l'environnement socioéducatif, le score moyen agrégé pour chaque échelle est situé par rapport aux catégories préétablies par Janosz et Bouthillier (2007). Rappelons que chaque échelle des dimensions du climat et des pratiques se compose de plusieurs indicateurs utilisant des échelles de Likert à six niveaux. Pour la

¹⁶ C'est le cas pour le sous-groupe des membres du personnel de l'école régulière.

dimension des problèmes, les échelles comportent des indicateurs avec une échelle de Likert à 4 niveaux, et les autres indicateurs sont analysés séparément. Les figures 3.1, 3.2 et 3.3 expliquent la répartition de la moyenne des échelles en trois catégories pour chaque dimension de l'environnement socioéducatif.

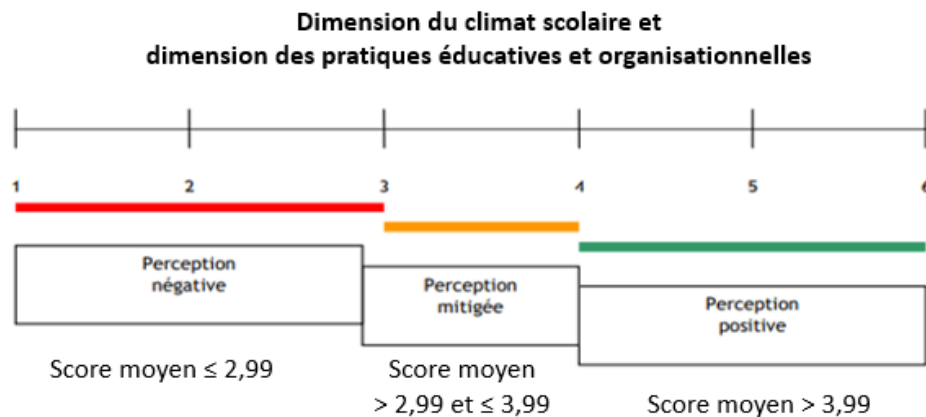


Figure 3.1 Répartition de la moyenne des échelles en trois catégories pour la dimension du climat scolaire et la dimension des pratiques éducatives et organisationnelles (Janosz et Bouthillier, 2007)

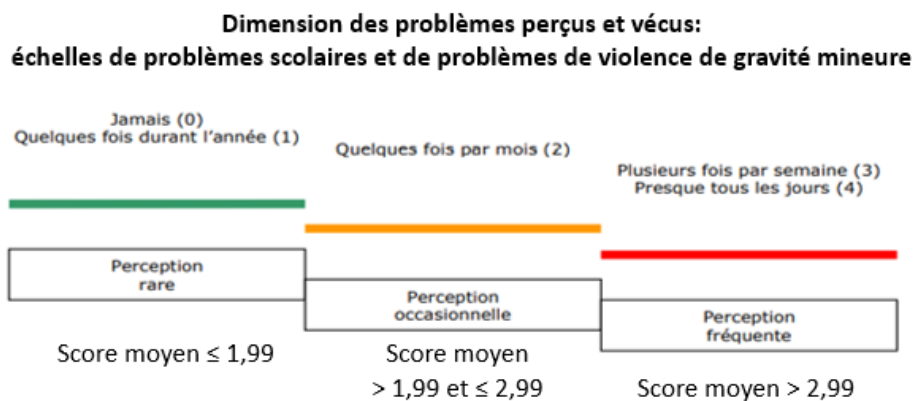


Figure 3.2 Répartition de la moyenne des échelles en trois catégories pour la dimension des problèmes perçus et vécus (échelles de problèmes scolaires et de problèmes de violence de gravité mineure) (Janosz et Bouthillier, 2007)

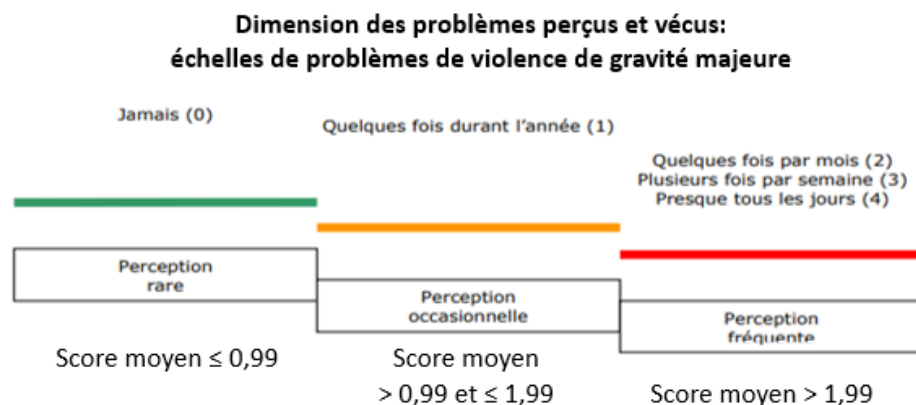


Figure 3.3 Répartition de la moyenne des échelles en trois catégories pour la dimension des problèmes perçus et vécus (échelles de problèmes de violence de gravité majeure) (Janosz et Bouthillier, 2007)

Pour l'école régulière et pour l'école alternative, les résultats agrégés par échelle pour chaque dimension sont présentés dans des graphiques séparant la perception des élèves et des membres du personnel et indiquant, selon le code de couleurs de Janosz et Bouthillier (2007) ci-haut, si la perception de chaque échelle est négative, mitigée ou positive. Pour la dimension des problèmes perçus et vécus, les résultats pour une série d'indicateurs complémentaires pour les élèves et le personnel sont décrits textuellement.

Pour ce qui est des effets de la COVID-19, rappelons que les répondants les ont évalués en deux temps. En début de questionnaire, ils ont d'abord précisé leur niveau d'accord (échelle de Likert à six niveaux) avec des énoncés sur chaque échelle de l'environnement affirmant que la COVID-19 n'a eu aucun impact (ou bien un impact positif) sur l'échelle. En fin de questionnaire, ils ont réévalué, de façon rétrospective à la lueur de la réflexion sur l'environnement faite pendant le questionnaire, l'impact de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif en général. On considère que l'effet perçu sur l'échelle évaluée est négatif s'il est $\leq 3,99$ et nul ou positif s'il est $> 3,99$ (voir le tableau 3.5). Finalement, les répondants ont également pu s'exprimer sur ses trois aspects les plus affectés (positivement ou négativement) par la COVID-19.

Tableau 3.5 Répartition de la moyenne des échelles en deux catégories pour la dimension des effets de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif

Perception	Niveaux de l'échelle de Likert
Perception d'un effet négatif (score moyen $\leq 3,99$)	1 : Totalelement en désaccord
	2 : Assez en désaccord
	3 : Un peu en désaccord
Perception d'un effet nul ou positif (score moyen $> 3,99$)	4 : Un peu d'accord
	5 : Assez d'accord
	6 : Totalelement d'accord

Dans le chapitre suivant, Résultats, par souci de lisibilité et de fluidité, nous ne présenterons que les graphiques résumant les résultats. Le lecteur pourra néanmoins consulter les tableaux présentant les résultats détaillés de toutes les analyses quantitatives en annexe C.

3.6 Hypothèse de recherche

Notre hypothèse de recherche s'appuie sur les résultats d'études antérieures présentées en fin du deuxième chapitre (Arsenault, 2017 ; Bégin-Caouette *et al.*, 2011 ; Bergeron, 2012 ; Bisson, 2013 ; Chénier, 2017 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1985, 2016 ; Constantin, 2017 ; D'Mello *et al.*, 2016 ; Doulik Pavel *et al.*, 2018 ; Gilles *et al.*, 2018 ; Gravillon, 2018 ; Horvais *et al.*, 2019 ; Jobin, 2013 ; Legavre et Zanten, 2018 ; Lescouarch, 2013 ; Maulini et Perrenoud, 2005 ; Pecháčková *et al.*, 2014 ; Perzigian et Braun, 2020 ; Picard, 2012 ; Plamondon Simard, 2017a ; St-Amand Tellier, 2018 ; Zeineddine, 2017, 2019). D'une part, les études comparatives recensées démontrent que diverses composantes de l'environnement des deux types d'écoles diffèrent significativement. D'autre part, tant les études comparatives (menées au Québec et ailleurs) que les études descriptives sur les écoles alternatives québécoises tendent à insister particulièrement sur certains éléments, ce qui porte à croire que ceux-ci sont des éléments clés pour lesquels l'école alternative se distingue :

- Pour la dimension du climat scolaire : le climat éducatif, le climat d'appartenance et le climat relationnel ;
- Pour la dimension des pratiques éducatives et organisationnelles : les pratiques pédagogiques, l'attitude envers la capacité de réussite des élèves, la participation des élèves à la vie de l'école, la collaboration entre l'école

et la famille, la disponibilité du personnel au changement, le travail en équipe au sein du personnel ;

- Pour la dimension des problèmes perçus et vécus à l'école : cette dimension ne semble pas susciter d'intérêt particulier dans les études recencées.

Ainsi, nous posons l'hypothèse que la perception des élèves et des membres du personnel de leur environnement socioéducatif diffère significativement en fonction du type d'école fréquenté. Plus précisément, au regard des éléments mentionnés ci-devant, nous posons l'hypothèse que les scores moyens agrégés sont significativement plus élevés, indiquant une perception plus positive des répondants, à l'école alternative qu'à l'école régulière.

En somme, l'hypothèse de recherche est la suivante :

Les sous-dimensions suivantes sont perçues significativement plus positivement à l'école alternative qu'à l'école régulière : climat relationnel, climat éducatif, climat d'appartenance ; pratiques pédagogiques, attitudes envers la réussite, participation des élèves à la vie de l'école, collaboration école-famille, disponibilité au changement, travail en équipe au sein du personnel.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats des analyses quantitatives effectuées sur les données recueillies par questionnaire auprès des élèves de 4^e et de 5^e secondaire et des membres du personnel des deux écoles comparées. Les résultats sont présentés à l'aide de graphiques, selon les barèmes préétablis pour l'évaluation de la qualité d'un environnement socioéducatif expliqués au chapitre précédent. Ensuite, nous présenterons les résultats agrégés pour les élèves et pour les membres du personnel des deux types d'écoles (école régulière et école alternative), d'abord en ce qui concerne la perception des trois dimensions de l'environnement socioéducatif, puis la perception de la section additionnelle des effets de la COVID-19 sur celui-ci. Pour ces résultats, qui correspondent aux deux premiers objectifs spécifiques (caractériser l'environnement socioéducatif d'une école alternative secondaire québécoise et caractériser l'environnement socioéducatif d'une école régulière secondaire québécoise) et relèvent donc de la description et non de la comparaison, chaque graphique présente ensemble les résultats des élèves et ceux des membres du personnel d'une même école, mais évidemment sans les comparer entre eux, ce qui serait inutile au regard de nos objectifs. Finalement, nous présenterons la comparaison des résultats, d'abord pour les élèves, puis pour les membres du personnel, en soulignant les différences statistiquement significatives observées. Ces graphiques, correspondant au troisième objectif spécifique (comparer la qualité générale de ces environnements socioéducatifs distincts), mettent en évidence les résultats significatifs des tests t effectués. Rappelons finalement que les résultats détaillés de toutes les analyses, tant

pour la partie descriptive que pour la partie comparative, peuvent être consultés dans les tableaux de l'annexe C.

4.1 Sous-groupe de l'école régulière

Le sous-groupe de l'école régulière, qui devait initialement être composé de deux écoles, comprend finalement une seule école. Le questionnaire en ligne a été envoyé à tous les élèves de 4^e et de 5^e secondaire (respectivement 292 et 258 individus) et à tous les membres du personnel (210 individus). Au total, 34 élèves et 7 enseignants ont participé. Le petit nombre de répondants parmi le personnel pourrait s'expliquer par les circonstances du printemps 2021, moment de l'envoi des questionnaires, soit la pandémie de la COVID-19 (et la surcharge de travail qui peut y être associée) ainsi que la période de négociation des conventions collectives des acteurs du milieu de l'éducation qui a mobilisé le personnel et mené à plusieurs journées de grève.

4.1.1 Description de l'échantillon

Un total de 34 élèves a répondu au questionnaire. Parmi les répondants, on compte 64,7% de filles, 23,5% de garçons et 11,7% s'identifiant non binaires ou préférant ne pas répondre. Ils sont âgés de 14 ans à 17 ou plus, pour une médiane de 16 ans (38,2% des répondants), et sont en 4^e secondaire (60%) ou en 5^e secondaire (40%). Les répondants sont répartis entre des classes ordinaires (35,3%), enrichies (38,2%), à vocation particulière (sports-études, par exemple) (23,5%) ou autres (2,9%, soit un élève). La grande majorité d'entre eux n'a jamais redoublé au primaire (97,1%, c'est-à-dire tous sauf un) ni au secondaire (94,1%, tous sauf deux).

En ce qui concerne la situation liée à la COVID-19, près des trois quarts (74,2%) n'ont jamais été (ou pensé être) atteints de la COVID-19, alors que 12,9% l'ont été et 12,9% en sont incertains. Ils déclarent un niveau d'inquiétude modéré en lien avec la COVID-19 (en moyenne 2,69 sur 6,00). Ils connaissent personnellement de 0 à 5 personnes ou plus ayant contracté la maladie.

- Aucune personne : 32,3%
- 1 personne : 29%
- 2 à 4 personnes : 32,3%
- 5 personnes ou plus : 6,5%

Depuis le début de l'année scolaire 2020-2021, la majorité des répondants (71%) n'ont pas vu leur classe fermer en raison de cas confirmé(s) ou suspecté(s) de COVID-19 et estiment avoir fréquenté l'école en présentiel et à distance, en proportions à peu près égales. Environ le quart des répondants ont vu leur classe fermer 2 semaines ou moins (25,8%), et seulement 3,2% ont vu leur classe fermer plus longtemps, soit de 2 à 4 semaines. Près du quart (22,6%) estime avoir passé plus de temps en présentiel qu'à distance, et 6,5% estiment au contraire avoir passé plus de temps à distance qu'en présentiel.

Pour ce qui est des membres du personnel seuls 7 répondants ont participé, parmi lesquels on compte 14,3% de femmes et 85,7% d'hommes. Plus de la moitié (57,1%) sont âgés de 41 à 50 ans, et le reste a entre 31 et 40 ans (14,3%) ou plus de 50 ans (28,6%). Ils travaillent à cette école depuis 3 à 5 ans (42,9%), 6 à 10 ans (42,9%) ou moins d'un an (14,3%), et estiment qu'ils la connaissent bien (57,1%), très bien (14,3%) ou plus ou moins bien (28,6%). La majorité fait partie du corps enseignant (71,4%) et les autres sont répartis entre le personnel technique ou de soutien, ou le personnel administratif.

En ce qui concerne la situation liée à la COVID-19, parmi les membres du personnel du sous-groupe de l'école régulière, aucun n'a été (ou pensé être) atteint de la COVID-19 depuis le début de l'année scolaire 2020-2021. Ils déclarent un niveau d'inquiétude modéré en lien avec la COVID-19 (2,63 sur 6,00). Ils connaissent personnellement de 0 à 5 personnes ou plus ayant contracté la maladie.

- Aucune personne : 16,7%
- 2 à 4 personnes : 50%

- 5 personnes ou plus : 33,3%

Depuis le début de l'année scolaire, la majorité des répondants (66,7%) affirment qu'ils ont vu une ou plusieurs classes fermer de 2 à 4 semaines, et le reste en a vu fermer de 2 à 4 semaines. La moitié estime avoir travaillé environ 75% en présentiel et 25% à distance à d'égales proportions, et le reste est réparti entre des estimations de 50%, 90% et 100% de travail en présentiel.

4.1.2 Résultats généraux agrégés pour les trois dimensions de l'environnement socioéducatif¹⁷

Comme on peut le constater dans la figure 4.4, la perception des répondants de leur climat scolaire est majoritairement positive (soit entre 4,00 et 6,00), et les élèves et membres du personnel en ont une perception assez semblable. Cela est vrai pour la majorité des échelles, mais exclut les climats de justice et d'appartenance, desquels les membres du personnel ont une perception positive (respectivement 4,56 et 4,30) alors que les élèves ont une perception mitigée (3,80 et 3,84). En moyenne, le personnel a une perception légèrement plus positive du climat scolaire que les élèves (4,32 contre 4,04 respectivement). Il est également à noter que la perception du personnel est mitigée en ce qui concerne le climat relationnel entre les membres du personnel.

¹⁷ Les résultats détaillés peuvent être consultés aux tableaux 7.1, 7.3 et 7.5 de l'annexe C.

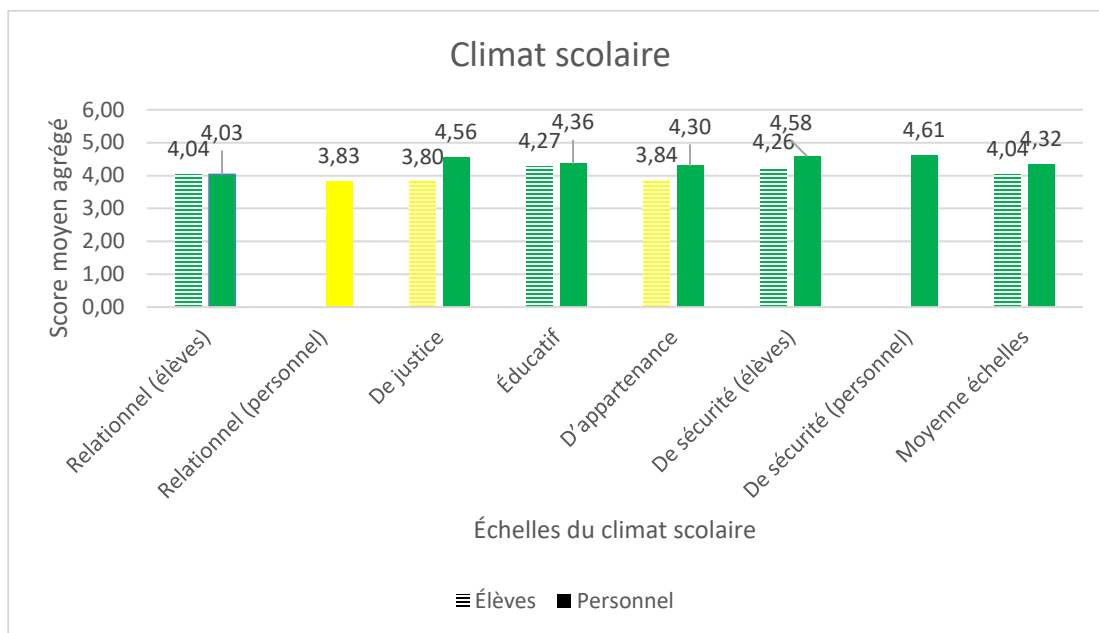


Figure 4.1 Climat scolaire perçu par les élèves et le personnel de l'école régulière

Pour ce qui est des pratiques éducatives à l'école régulière, la perception des répondants est majoritairement mitigée, et l'on remarque plus de disparité entre celle des élèves et des membres du personnel, comparativement à la perception du climat, pour plusieurs échelles (voir la figure 4.5). Notamment, les élèves ont une perception moins positive que le personnel des pratiques pédagogiques et de leur participation à la vie de l'école. Quant au personnel, il perçoit moins positivement que les élèves l'implantation et la clarté des règles, l'application des règles, le temps d'enseignement, la gestion des comportements et le soutien aux élèves en difficulté. De plus, alors que les élèves ont une perception en moyenne positive des pratiques éducatives (4,02), les membres du personnel en ont une perception mitigée (3,77). Les élèves ont une perception mitigée d'un tiers seulement (3/9) des échelles les concernant (temps d'enseignement, gestion des comportements et collaboration école-famille). Les membres du personnel, quant à eux, ont une perception mitigée ou négative des trois quarts des échelles sur (8/12) qu'ils ont évaluées, l'échelle la plus sévèrement évaluée étant le temps réellement consacré à l'enseignement.

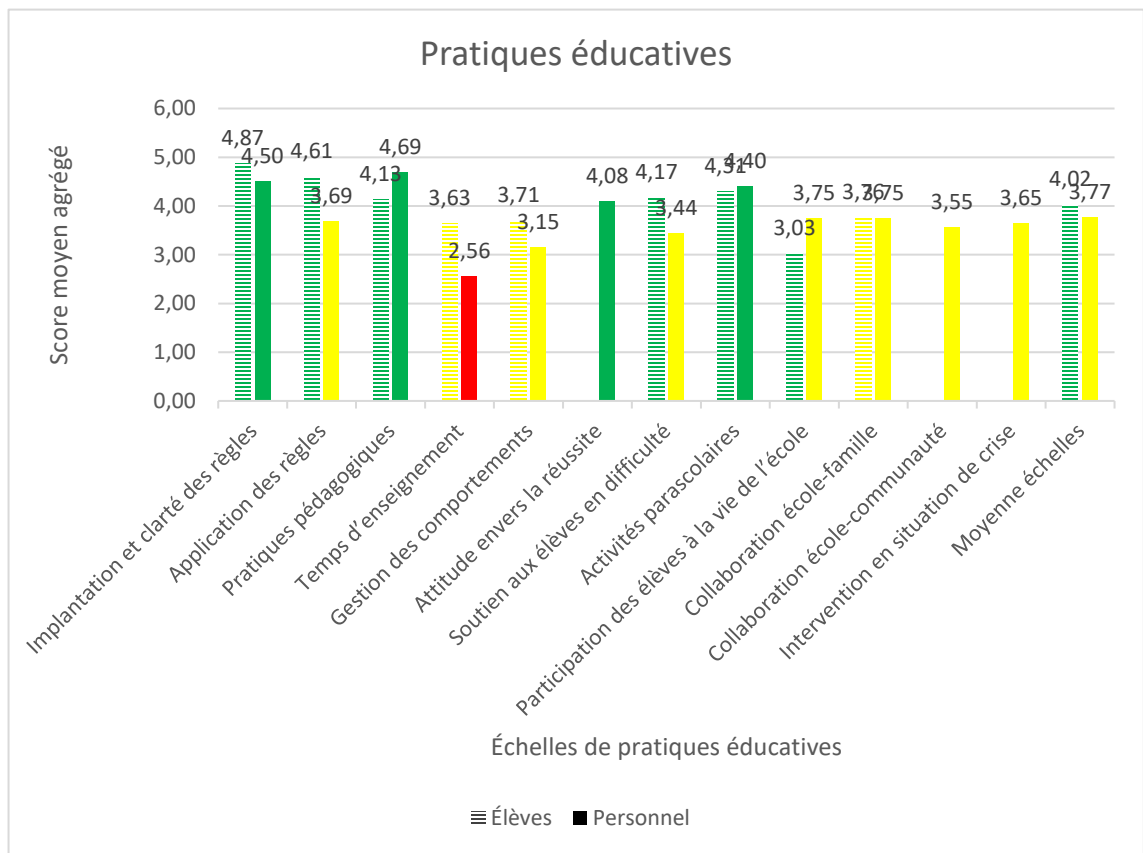


Figure 4.2 Pratiques éducatives perçues par les élèves et le personnel de l'école régulière

Les membres du personnel ont une vision mitigée de toutes les échelles de pratiques organisationnelles (voir figure 4.6) et très près d'être négative ($\leq 2,99$) en ce qui concerne leur participation à la vie de l'école. La moyenne des échelles est de 3,30 sur 6,00.

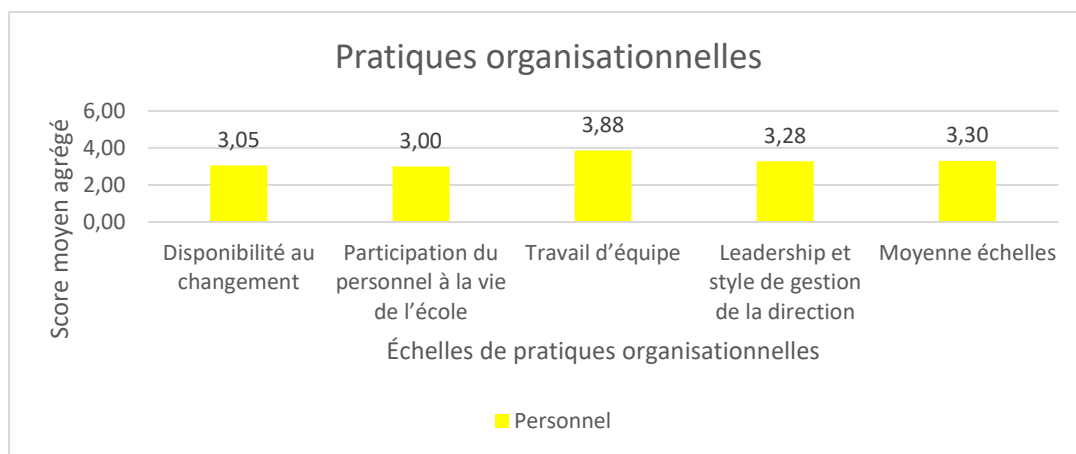


Figure 4.3 Pratiques organisationnelles perçues par le personnel de l'école régulière

Pour ce qui est de la troisième dimension de l'environnement socioéducatif, les problèmes perçus et vécus, on observe dans les figures 4.7 et 4.8 que la perception des répondants est très majoritairement rare, c'est-à-dire qu'ils perçoivent, agissent ou subissent (selon l'échelle) rarement des problèmes scolaires ou des problèmes de violence de gravité mineure ou majeure. La seule échelle dont les répondants (élèves comme membres du personnel) ont une perception occasionnelle est celle des problèmes scolaires, qui comprennent entre autres la tricherie, l'absentéisme, le fait de déranger en classe, etc. Il est intéressant de remarquer que même si les élèves ont une perception occasionnelle (2,08) des problèmes scolaires, ils déclarent n'agir ainsi eux-mêmes que très rarement (0,48). On note finalement que les élèves tendent à percevoir moins de problèmes que le personnel, et ce, pour toutes les échelles sauf celles des problèmes de violence subis (de gravité mineure et majeure).

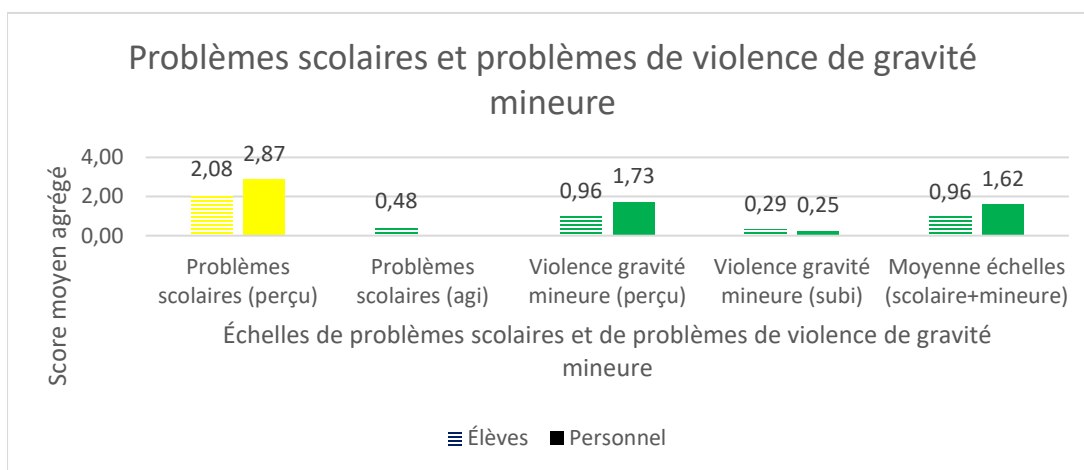


Figure 4.4 Problèmes scolaires et problèmes de violence de gravité mineure perçus et vécus par les élèves et le personnel de l'école régulière

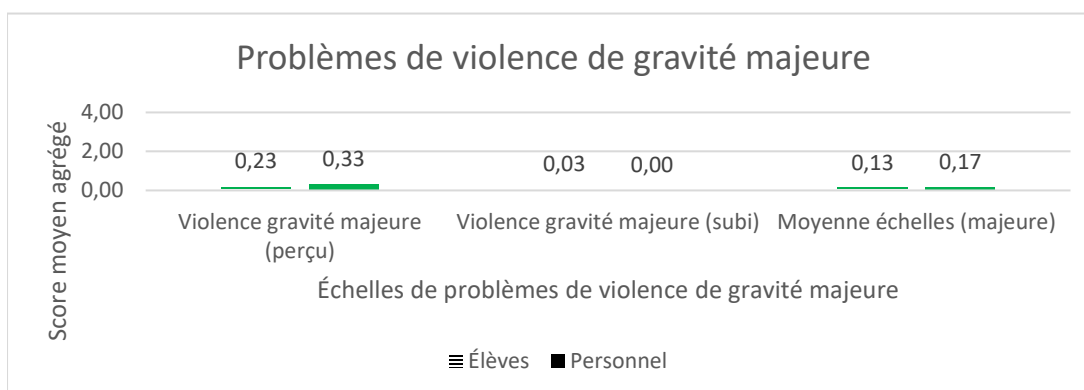


Figure 4.5 Problèmes de violence de gravité majeure perçus et vécus par les élèves et le personnel de l'école régulière

Les indicateurs complémentaires (voir le tableau 7.5 à l'annexe C) permettent une vue d'ensemble plus précise sur la dimension des problèmes perçus et vécus à l'école. D'abord, trois indicateurs concernent les gangs de rue présents à l'école. Ensuite, trois indicateurs concernent l'accès potentiel aux drogues. Finalement, cinq indicateurs couvrent la présence d'armes à l'école, les problèmes à régler en priorité, la dénonciation à un adulte ou à la direction en cas de violence subie, la sécurité à

différents moments de la journée et la sécurité des différents lieux de l'école et des environs.

La grande majorité (81%) des élèves ne comptent aucun gang de rue présent à l'école ; chez les membres du personnel, les deux tiers (67%) croient qu'il y en a deux. La totalité des élèves et les deux tiers du personnel n'ont eu connaissance d'aucun conflit entre gangs durant l'année scolaire ; aucun membre du personnel et presque aucun élève (94%) n'a subi de menaces ou d'attaques de la part de membres de gang.

La majorité des élèves et des membres du personnel ignore s'il est possible pour les élèves de se procurer des drogues à l'école, sauf pour ce qui est de l'alcool (c'est tout de même près de la moitié, 47%, qui l'ignore). Selon le tiers des membres du personnel, il est facile de se procurer de la drogue (alcool, cannabis ou dérivés, hallucinogènes ou stimulants, et drogues dures) à l'école. Selon les élèves, les drogues les plus faciles à trouver à l'école sont l'alcool et le cannabis (respectivement 48% et 36% déclarent qu'il est facile ou très facile de s'en procurer, alors que seulement 6% déclarent que cela est très difficile). Un tiers des élèves (35%) et un tiers des membres du personnel (33%) ne connaissent aucun élève ayant été sous l'effet de drogues en classe cette année ; 29% des élèves et 67% du personnel en connaissent quelques-uns ; 12% des élèves en connaissent plusieurs ; et 24% des élèves en connaissent beaucoup. Tous les membres du personnel et 71% des élèves ne connaissent aucun élève vendant de la drogue à l'école ; 6% des élèves en connaissent un ; 12% en connaissent deux ; et 12% en connaissent quatre ou plus.

Autres indicateurs :

- Aucun élève ou membre du personnel n'a connaissance d'élèves ayant apporté une arme à l'école.
- Pour la très grande majorité (94% des élèves et 100% du personnel), les problèmes à régler en priorité sont les problèmes scolaires.

- Tous les membres du personnel et 94% des élèves n'ont jamais subi de violence de gravité majeure, et les 6% d'élèves restants en ont parlé à un adulte en cas de menaces subies, mais pas en cas d'agression.
- La majorité (53% des élèves et 67% des membres du personnel) considère n'être à risque d'agression à aucun moment particulier de la journée, alors que 12% des élèves et 33% des enseignants considèrent l'être à tous les moments sans distinction. Près d'un cinquième des élèves (18%) considèrent que le dîner est le moment où ils sont le plus à risque.
- Pour ce qui est de la sécurité des lieux (cour, casiers, corridors et escaliers, toilettes, cafétéria, lieux environnants près de l'école, stationnement et autobus/aire d'attente de l'autobus), les élèves sont divisés presque également, pour tous les lieux, entre une estimation très sécuritaire ou sécuritaire, ou bien non sécuritaire ou plus ou moins sécuritaire. Si l'on considère la majorité pour chaque lieu, il en ressort que la cour, les corridors et escaliers, la cafétéria et l'autobus sont des lieux sécuritaires ou très sécuritaires, alors que les casiers, les toilettes, les lieux environnants et le stationnement sont des lieux non sécuritaires ou plus ou moins sécuritaires. La majorité des membres du personnel considèrent que les lieux sont sécuritaires, sauf les casiers, les lieux environnants et l'autobus (deux tiers considèrent ces lieux comme étant plus ou moins sécuritaires).

4.1.3 Résultats généraux agrégés pour la section additionnelle des effets de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif¹⁸

En ce qui concerne les effets de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif, rappelons d'abord qu'un score moyen $\leq 3,99$ signifie que les répondants trouvent que la dimension est impactée négativement par la COVID-19, alors qu'un score moyen $> 3,99$ signifie que les répondants trouvent que la dimension est inchangée (ou positivement impactée) par la COVID-19, et ce, par rapport à une année scolaire « ordinaire », sans COVID-19.

¹⁸ Les résultats détaillés peuvent être consultés aux tableaux 7.2 et 7.4 de l'annexe C.

On remarque dans la figure 4.9 que les élèves et les membres du personnel perçoivent des effets négatifs de la COVID-19 sur les dimensions de l'environnement socioéducatif (qui atteignent moins les pratiques éducatives que les autres dimensions), quoique ces effets sont plutôt modérés : les répondants ne sont qu'assez (score de 2 à 2,99) ou un peu (score de 3 à 3,99) en désaccord avec les affirmations selon lesquelles la dimension est inchangée par rapport à une année ordinaire. Il est à noter que les élèves perçoivent plus négativement que les membres du personnel les effets de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif. Étonnamment, les membres du personnel évaluent en rétrospective (après avoir rempli le questionnaire) que l'effet de la COVID-19 sur l'environnement est nul ou positif.

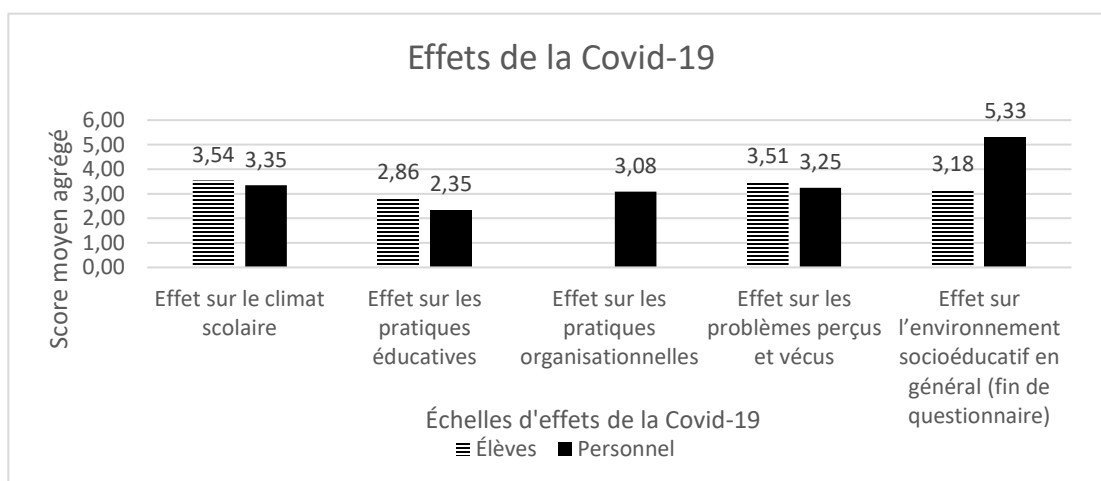


Figure 4.6 Effets de la Covid-19 perçus par les élèves et le personnel de l'école régulière

La majorité des aspects de l'environnement socioéducatif les plus touchés par la COVID-19 selon les répondants subissent un effet négatif (voir les figures 4.10 et 4.11). Pour les élèves, il s'agit des relations avec les élèves d'autres groupes (en raison de l'impossibilité de se mélanger entre groupes-classes), de la motivation et des encouragements à fournir des efforts qui diminuent, et des activités parascolaires qui ne peuvent se dérouler normalement. De leur côté, les membres du personnel ont aussi nommé la motivation des élèves comme étant négativement affectée par la COVID-19,

mais également la charge de travail, qui a augmenté. Il est à noter que les élèves ont tout de même nommé quelques aspects de l'environnement socioéducatif positivement affectés par la COVID-19, soit les relations entre élèves d'un même groupe ou entre élèves et enseignants (qui se sont améliorées), la propreté des lieux et une diminution des problèmes de violence à l'école.

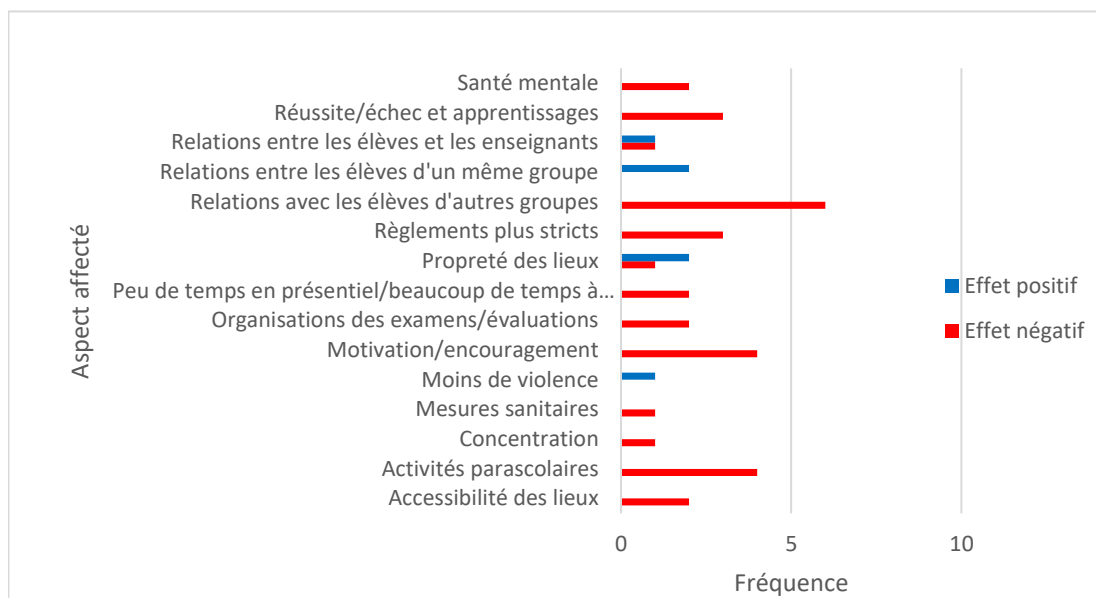


Figure 4.7 Aspects de l'environnement socioéducatif les plus touchés par la Covid-19 selon les élèves de l'école régulière

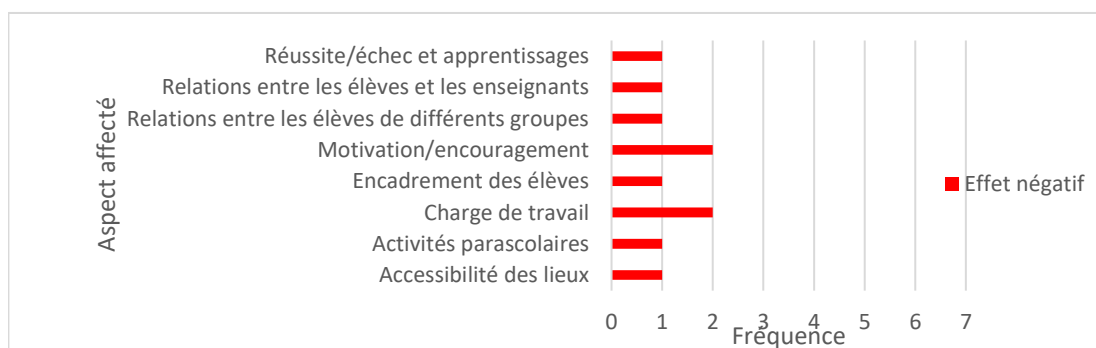


Figure 4.8 Aspects de l'environnement socioéducatif les plus touchés par la Covid-19 selon le personnel de l'école régulière

4.2 Sous-groupe de l'école alternative

Le sous-groupe de l'école alternative devrait lui aussi initialement être composé de deux écoles et n'en comprend finalement qu'une. Le questionnaire en ligne a été envoyé à tous les élèves de 4^e et de 5^e secondaire (respectivement 54 et 70 individus) et à tous les membres du personnel (43 individus). Au total, 31 élèves et 24 enseignants ont participé. Tout comme pour l'école régulière, le petit nombre de répondants pourrait s'expliquer par les circonstances du printemps 2021 (pandémie de COVID-19 et période de négociation des conventions collectives). Quoiqu'il en soit, étant donné la taille de la sous-population, l'échantillon est ici plus représentatif¹⁹.

4.2.1 Description de l'échantillon

Un total de 31 élèves a répondu au questionnaire. Parmi les répondants, on compte 64,5% de filles, 32,3% de garçons et 3,2% préférant ne pas répondre. Ils sont âgés de 15 ans à 17 ou plus, pour une médiane de 16 ans (54,8% des répondants), et sont en 4^e secondaire (38,7%) ou en 5^e secondaire (61,3%). Une majorité d'entre eux n'a jamais redoublé au primaire (83,9%, contre 16,1% ayant redoublé une fois) ni au secondaire (77,4%, contre 22,6% ayant redoublé une fois).

En ce qui concerne la situation liée à la COVID-19, parmi les élèves du sous-groupe de l'école alternative, environ les deux tiers (66,7%) n'ont jamais été (ou pensé être) atteints de la COVID-19, alors que 13,3% l'ont été et 20% en sont incertains. Ils déclarent un niveau d'inquiétude modéré en lien avec la COVID-19 (en moyenne 3,11 sur 6,00). Ils connaissent personnellement de 0 à 5 personnes ou plus ayant contracté la maladie.

- Aucune personne : 23,3%

¹⁹ La plus grande représentativité de l'échantillon de l'école alternative (25% des élèves et 55% des membres du personnel concernés ont répondu au questionnaire, contre respectivement 6,18% et 3,3% à l'école régulière) peut amener à se questionner sur l'engagement et l'intérêt des acteurs de chaque type d'école envers l'évaluation et l'amélioration de leur milieu.

- 1 personne : 30%
- 2 à 4 personnes : 36,7%
- 5 personnes ou plus : 10%

Depuis le début de l'année scolaire 2020-2021, la majorité des répondants (70%) n'ont pas eu à voir leur classe fermer en raison de cas confirmé(s) ou suspecté(s) de COVID-19. Les autres répondants (30%) ont vu leur classe fermer deux semaines ou moins pour cette raison. Un peu plus de la moitié des élèves (53,3%) estime avoir fréquenté l'école en présentiel et à distance en proportions à peu près égales, alors que le tiers (33,3%) estime avoir passé 25% de leur temps et présentiel et 75% à distance, et 13,3% estiment l'inverse.

Pour ce qui est des membres du personnel, ce sont 24 répondants qui ont participé, parmi lesquels on compte 66,7% de femmes et 33,3% d'hommes. Près de la moitié (41,7%) est âgée de 41 à 50 ans, le quart (25%) est âgé de 51 ans, et les autres ont de 20 à 30 ans (16,7%) ou de 31 à 40 ans (16,7%). L'ancienneté de l'équipe varie beaucoup : les membres du personnel y sont depuis 11 ans ou plus (33,3%), 6 à 10 ans (12,5%), 3 à 5 ans (29,2%), 1 à 2 ans (12,5%) ou moins d'un an (12,5%). Cependant, la grande majorité estime avoir une très bonne (50%) ou une bonne (45,8%) connaissance de l'école, et seulement 4,2% estiment en avoir une plus ou moins bonne connaissance. La majorité fait partie du corps enseignant (66,7%) et les autres sont répartis, à raison d'un ou deux répondants par corps d'emploi, entre les membres de la direction, les professionnels non enseignants, le personnel technique ou de soutien, ou le personnel administratif.

En ce qui concerne la situation liée à la COVID-19, parmi les membres du personnel du sous-groupe de l'école régulière, la majorité (77,3%) n'a jamais été (ou pensé être) atteinte de la COVID-19 depuis le début de l'année scolaire 2020-2021, alors que 18,2% l'ont été et que 4,5% préfèrent ne pas répondre. Ils déclarent un niveau

d'inquiétude modéré en lien avec la COVID-19 (en moyenne 2,81 sur 6,00). Ils connaissent personnellement de 0 à 5 personnes ou plus ayant contracté la maladie.

- Aucune personne : 9,1%
- 1 personne : 22,7%
- 2 à 4 personnes : 27,3%
- 5 personnes ou plus : 40,9%

Depuis le début de l'année scolaire, la majorité des répondants (81,8%) affirment qu'ils ont vu une ou plusieurs classes fermer deux semaines et moins, 9,1% en ont vu fermer de 2 à 4 semaines, et 9,1% n'en ont vu aucune fermer. Plus des deux tiers (68,2%) estiment avoir travaillé environ 75% en présentiel et 25% à distance, 13,6% estiment avoir fait les deux à d'égales proportions, et le reste est réparti entre des estimations de 90% et 100% de travail en présentiel.

4.2.2 Résultats généraux agrégés pour les trois dimensions de l'environnement socioéducatif²⁰

Toutes les dimensions du climat scolaire sont positivement perçues par les répondants de l'école alternative (entre 4,26 et 5,42 de score agrégé), tant les élèves que les membres du personnel. On remarque également dans la figure 4.12 que leurs perceptions respectives sont assez semblables, avec une moyenne pour l'ensemble des échelles qui atteint 4,85 chez les élèves et 5,00 (sur un maximum de 6,00) chez les membres du personnel.

²⁰ Les résultats détaillés peuvent être consultés aux tableaux 7.6, 7.8 et 7.10 de l'annexe C.

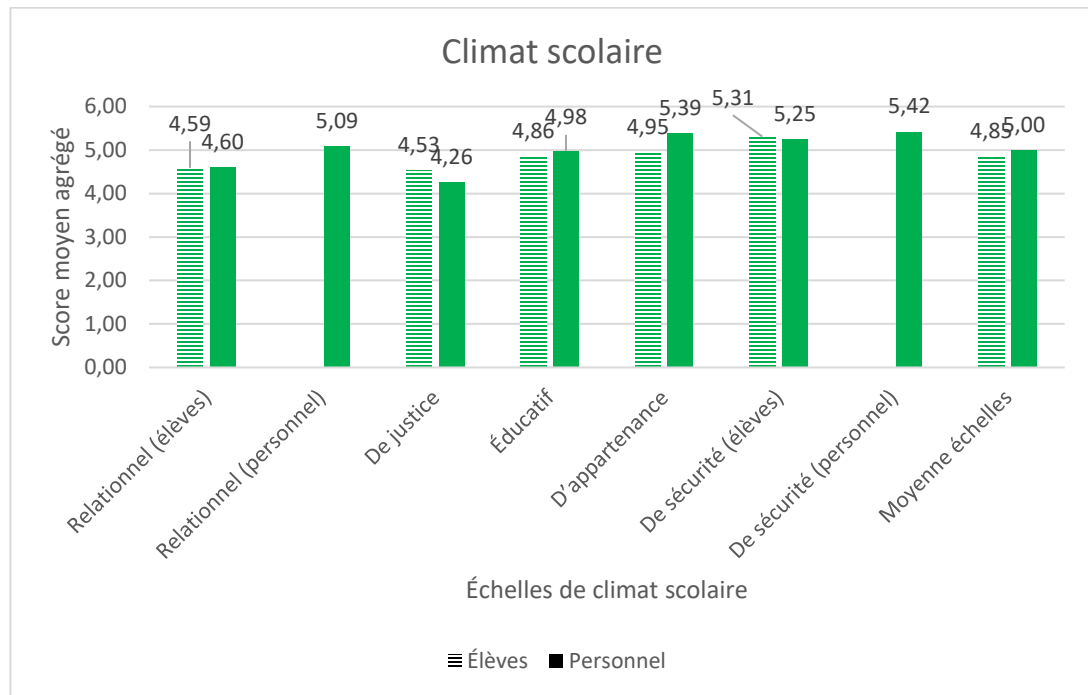


Figure 4.9 Climat scolaire perçu par les élèves et le personnel de l'école alternative

Pour les pratiques éducatives, les perceptions de chaque échelle sont majoritairement positives (voir la figure 4.13). On remarque quelques disparités entre les perceptions des élèves et des membres du personnel, notamment en ce qui concerne l'implantation et la clarté des règles (4,83 pour les élèves contre 4,45 pour le personnel) ainsi que leur application (4,86 contre 4,11), desquelles les membres du personnel ont une perception un peu moins positive que les élèves, et la participation des élèves à la vie de l'école (4,22 contre 5,03), dont ces derniers ont une perception certes positive, mais moins que celle du personnel. Une autre disparité importante concerne le soutien aux élèves en difficulté : le personnel en a une perception mitigée (3,76) alors que les élèves semblent être satisfaits du soutien reçu, avec un score moyen de 4,54 (perception positive). Les élèves ont une perception mitigée de seulement deux échelles (sur neuf évaluées), soit le temps d'enseignement (3,10) et les activités parascolaires (3,28). Ces deux échelles sont perçues de façon mitigée par le personnel également (respectivement 3,66 et 3,51 de score moyen agrégé). En plus du temps d'enseignement, des activités parascolaires

et du soutien aux élèves en difficulté, le personnel a une perception mitigée de la collaboration école-communauté (3,51) et de l'intervention en situation de crise (3,70). Somme toute, les pratiques éducatives de l'école alternative sont perçues positivement par les deux catégories de répondants (élèves et membres du personnel), avec respectivement 4,27 et 4,18 de moyenne.

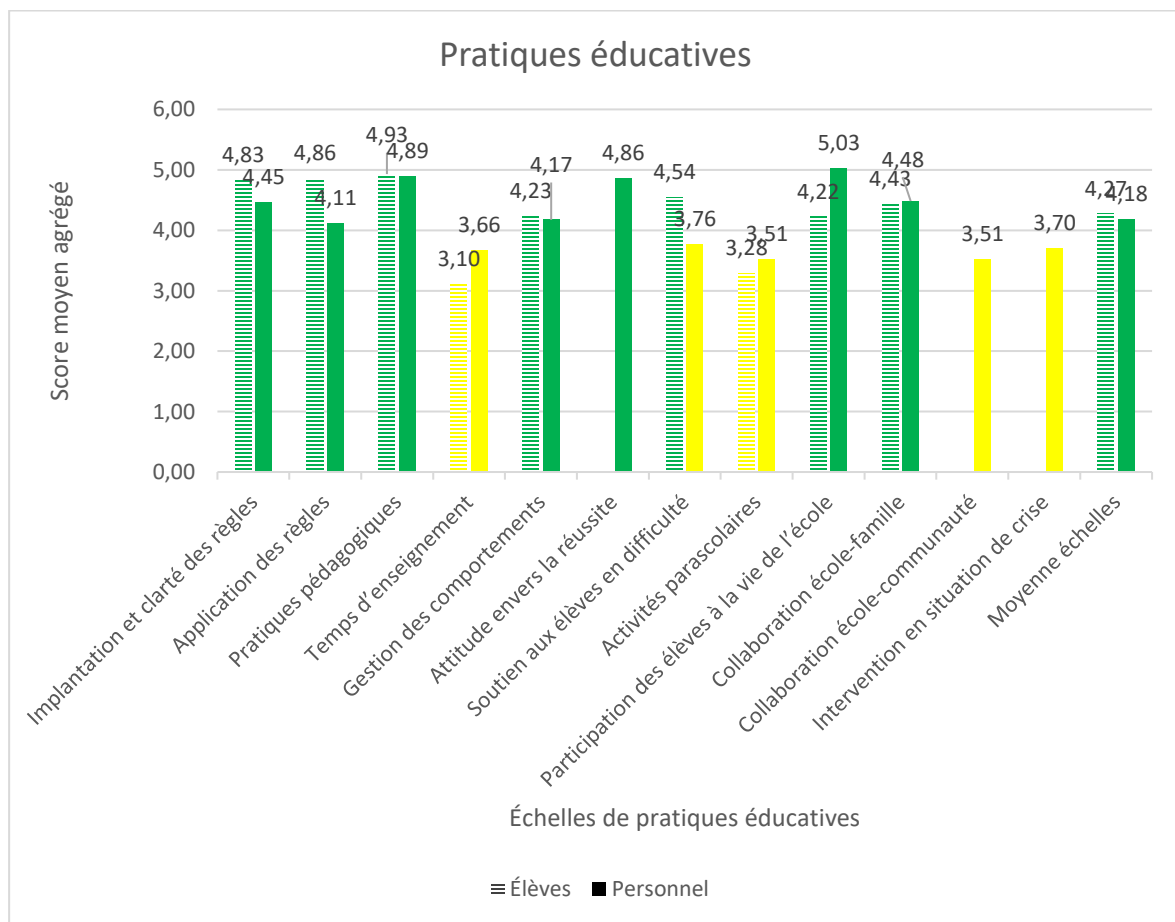


Figure 4.10 Pratiques éducatives perçues par les élèves et le personnel de l'école alternative

Pour ce qui est des pratiques organisationnelles, évaluées par les membres du personnel seulement, on remarque dans la figure 4.14 que toutes les échelles sont perçues de façon positive, avec des scores moyens agrégés qui se situent entre 4,37 (pour la participation

du personnel à la vie de l'école) et 5,15 (pour le leadership et le style de gestion de la direction).

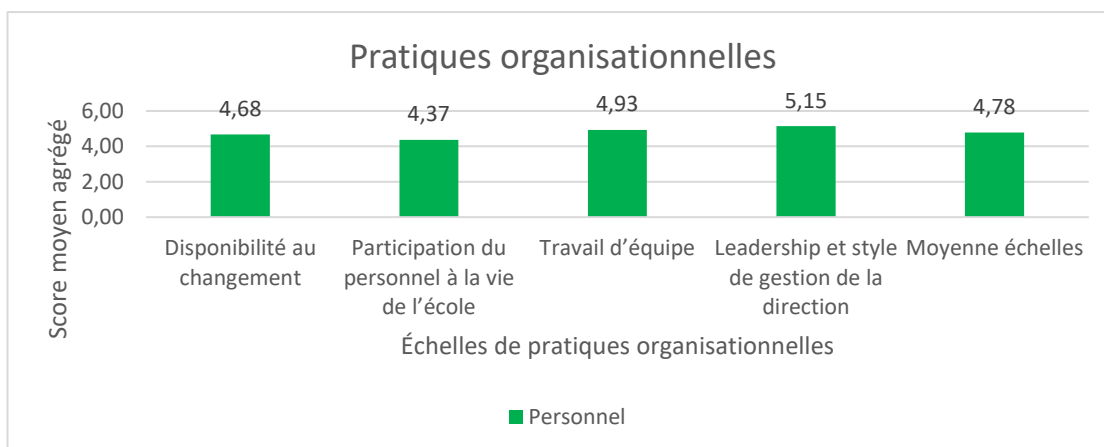


Figure 4.11 Pratiques organisationnelles perçues par le personnel de l'école alternative

En ce qui concerne la dimension des problèmes perçus et vécus à l'école, la perception des élèves et des membres du personnel de toutes les échelles de problèmes scolaires et de violence de gravité mineure et majeure est rare, c'est-à-dire qu'ils perçoivent, agissent et subissent rarement ces problèmes à l'école. On remarquera tout de même dans les figures 4.15 et 4.16 que les membres du personnel déclarent un peu plus de violence perçue (de gravité mineure et majeure) et un peu plus de violence subie (de gravité majeure) que les élèves, avec des différences de score moyen agrégé qui varient de 0,9 à 0,28 (sur un score maximum de 4,00) de plus pour les membres du personnel. C'est en regard des problèmes scolaires perçus que les scores moyens agrégés sont les plus élevés (1,76 pour les élèves et 1,70 pour les enseignants), mais cela demeure une perception rare, et les deux catégories de répondants en ont une perception très similaire (voir figure 4.15). Finalement, on note que bien que le score moyen des élèves pour l'échelle des problèmes scolaires perçus atteint 1,76, celui pour l'échelle des problèmes scolaires agi est presque quatre fois moindre (0,47).

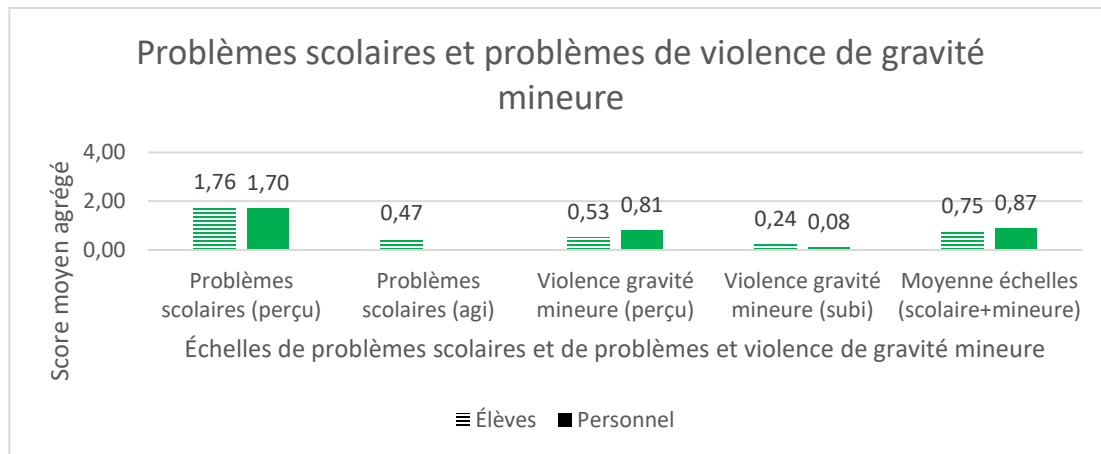


Figure 4.12 Problèmes scolaires et problèmes de violence de gravité mineure perçus et vécus par les élèves et le personnel de l'école alternative



Figure 4.13 Problèmes de violence de gravité majeure perçus et vécus par les élèves et le personnel de l'école alternative

Tout comme pour le sous-groupe de l'école régulière, des indicateurs complémentaires (voir le tableau 6.10 à l'annexe C) permettent une vue d'ensemble plus précise sur la dimension des problèmes perçus et vécus à l'école. D'abord, trois indicateurs concernent les gangs de rue présents à l'école. Ensuite, trois indicateurs concernent l'accès potentiel aux drogues. Finalement, cinq indicateurs couvrent la présence d'armes à l'école, les problèmes à régler en priorité, la dénonciation à un adulte ou à la

direction en cas de violence subie, la sécurité à différents moments de la journée et la sécurité des différents lieux de l'école et des environs.

En ce qui a trait aux gangs de rue, la totalité des membres du personnel et la grande majorité des élèves (93%) n'ont connaissance d'aucun gang de rue présent à l'école ; 7% des élèves croient qu'il y en a deux. Pour la grande majorité (97% des élèves et 95% des enseignants), aucun conflit entre gangs et aucune agression (menace ou attaque) subie de la part de membres de gang ne sont à signaler pour l'année scolaire ; 3% des élèves quelques conflits par mois et deux agressions durant l'année, et 5% des membres du personnel signalent quelques conflits et une agression durant l'année.

Concernant l'accès aux drogues (alcool, cannabis ou dérivés, hallucinogènes et stimulants, et drogues dures), de la moitié aux deux tiers des élèves et des membres du personnel ignore s'il est possible de s'en procurer à l'école. Alors que 14% des élèves déclarent qu'il est très difficile de se procurer de l'alcool ou du cannabis/dérivés à l'école, de 21% à 24% déclarent que cela est facile ou très facile. Pour les hallucinogènes, stimulants et drogues dures, de 24% à 28% déclarent que c'est difficile ou très difficile de s'en procurer, et seulement 6% déclare que c'est facile ou très facile. Chez les membres du personnel, aucun ne croit qu'il est très facile pour les élèves de se procurer quelque drogue que ce soit à l'école, mais 14% croient qu'il est facile de se procurer de l'alcool ou du cannabis/dérivé et 5% croient qu'il est facile de se procurer des hallucinogènes ou stimulants. La plupart croient qu'il est difficile ou très difficile de se procurer des drogues à l'école (39% pour l'alcool, 24% pour le cannabis/dérivés, 29% pour les hallucinogènes/stimulants et 34% pour les drogues dures). La moitié des élèves (52%) ne connaît aucun élève ayant été sous l'effet de drogues en classe, mais le quart (24%) en connaît beaucoup ; entre ces deux extrêmes, on en compte 14% qui en connaissent quelques-uns et 10% qui en connaissent plusieurs. La majorité des membres du personnel (62%), quant à eux, en connaît quelques-uns, et les autres (38%) n'en connaissent aucun. La grande majorité des élèves (76%) et du personnel (86%) n'ont connaissance d'aucun élève vendant de la

drogue à l'école. Les autres, à des pourcentages de 3% à 7%, en connaissent entre un et quatre ou plus. Il est à noter que 14% des élèves en connaissent quatre ou plus.

Autres indicateurs :

- Tous les membres du personnel et 97% des élèves n'ont connaissance d'aucun élève ayant apporté une arme à l'école ; 3% des élèves (soit un élève) en connaissent deux.
- Tous les membres du personnel et 76% des élèves s'accordent à dire que les problèmes à régler en priorité sont les problèmes scolaires. Les autres élèves sont partagés entre les problèmes de drogues (3%) et les problèmes « autres » (21%). Pour ces derniers, les élèves témoignent surtout du fait qu'il n'y a pas vraiment de problème urgent à régler dans leur école ; un témoignage souligne « Je ne veux pas dire que mon école est parfaite, mais comparée aux histoires que j'entends sur d'autres écoles... je nous trouve dans un bon environnement. » Un autre témoignage se penche plutôt sur les mesures sanitaires liées à la COVID-19, envers lesquelles les élèves sont tous « hypocrites ».
- La grande majorité (entre 90% et 100%) des élèves et des membres du personnel n'a jamais subi de menaces, de vol ou d'agression. En revanche, les 10% d'élèves ayant subi des menaces en ont tous parlé à un adulte ; parmi les 6% d'élèves ayant subi un vol, la moitié l'a dénoncé à un adulte, mais pas l'autre moitié, alors que les 5% de membres du personnel ayant subi un vol ne l'ont pas dénoncé à la direction ; les 7% d'élèves ayant subi une agression l'ont dénoncée, mais pas les 5% de membres du personnel en ayant subi une.
- Pour la majorité des élèves (79%), aucun moment de la journée ne les met particulièrement à risque d'agression ; 11% considèrent que le dîner est le moment au plus haut risque, 7% considèrent que c'est la fin des cours et 4%, un autre moment. Chez les enseignants, près de la moitié (48%) croient aussi que le dîner est le moment au plus haut risque d'agression pour les élèves, mais 43% croient qu'aucun moment n'est plus risqué ; les autres sont divisés entre le matin et la fin des cours.
- La majorité des élèves (de 59% à 89% dépendamment du lieu évalué) considère que tous les lieux (cour, casiers, corridors et escaliers, toilettes,

cafétéria, lieux environnants à l'école, stationnement et autobus/aire d'attente de l'autobus) sont sécuritaires ou très sécuritaires. Seulement une minorité d'entre eux (entre 0% et 28%) considèrent qu'ils sont plus ou moins sécuritaires ou non sécuritaires, celui considéré comme étant le moins sécuritaire étant les lieux environnants à l'école (28%). Pour les membres du personnel, aucun lieu n'est pas sécuritaire ; de 5% à 10% d'entre eux considèrent que la cour, les corridors et escaliers, la cafétéria, le stationnement et l'autobus sont plus ou moins sécuritaires, et environ un tiers (entre 29% et 33%) considèrent que les casiers, les toilettes et les lieux environnants sont plus ou moins sécuritaires. Tous les autres considèrent que tous les lieux sont sécuritaires ou très sécuritaires.

4.2.3 Résultats généraux agrégés pour la section additionnelle des effets de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif²¹

En ce qui concerne les effets de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif, rappelons encore une fois qu'un score moyen $\leq 3,99$ signifie que les répondants trouvent que la dimension est impactée négativement par la COVID-19, alors qu'un score moyen $> 3,99$ signifie que les répondants trouvent que la dimension est inchangée (ou positivement impactée) par la COVID-19, et ce, par rapport à une année scolaire « ordinaire », sans COVID-19.

Comme on peut le constater dans la figure 4.17, l'évaluation des élèves et des membres du personnel des effets de la COVID-19 sur les différentes dimensions et échelles de l'environnement socioéducatif est cohérente en début et en fin de questionnaire. Le score moyen agrégé demeure entre 3,22 et 3,75 pour les élèves, et entre 2,23 et 3,75 pour les membres du personnel (sur un score maximum de 6,00). Ces deux catégories de répondants jugent que la COVID-19 a eu un impact négatif (score $\leq 3,99$) sur toutes les dimensions de l'environnement ; la dimension jugée comme étant la plus sévèrement affectée est celle des pratiques éducatives (3,22 chez les élèves et les membres du personnel), et la moins affectée, celle du climat scolaire (3,75 pour tous).

²¹ Les résultats détaillés peuvent être consultés aux tableaux 7.7 et 7.9 de l'annexe C.

Il est à noter que l'évaluation de l'effet sur les pratiques éducatives est jugée plus importante par le personnel que par les élèves, avec une différence de score de 0,99. Rétrospectivement (en fin de questionnaire), le personnel fait également une évaluation plus négative de l'effet global de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif que les élèves (2,90 chez le personnel contre 3,68 chez les élèves).

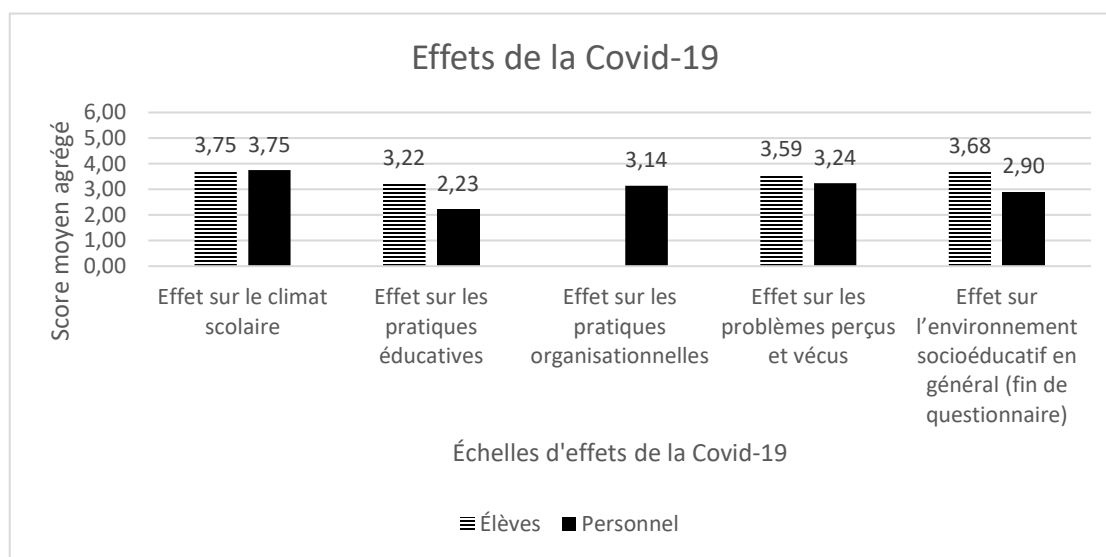


Figure 4.14 Effets de la Covid-19 sur l'environnement socioéducatif perçus par les élèves et le personnel de l'école alternative

En fin de questionnaire, les élèves et les membres du personnel ont pu nommer les aspects de l'environnement socioéducatif qui, selon eux, ont été les plus affectés par la COVID-19 (positivement ou négativement). Pour les deux catégories de répondants, l'aspect ayant été de loin le plus affecté, négativement, est celui des relations entre les élèves de différents groupes (voir les figures 4.18 et 4.19), les mesures sanitaires liées à la COVID-19 interdisant le mélange entre les groupes. Chez les élèves, cet aspect est suivi de la motivation et de l'encouragement à fournir des efforts, ayant baissé cette année. D'autres aspects ayant également été nommés plusieurs fois sont les mesures sanitaires, considérées comme étant un effet négatif de la COVID-19, une baisse de la réussite et des apprentissages, le fait de passer beaucoup de temps scolaire en ligne et

peu en présentiel, et l'organisation des examens et évaluations rendue difficile par l'école à distance. Chez les membres du personnel, l'aspect négativement impacté des relations entre élèves de différents groupes est suivi de celui des activités parascolaires, moins nombreuses (voire annulées), la difficulté à mettre en place la pédagogie alternative (notamment le décroisement entre groupes et entre disciplines scolaires) et la baisse de la réussite et des apprentissages chez les élèves. Notons que la difficulté à mettre en place la pédagogie alternative a également été nommée chez les élèves, et que plusieurs élèves et membres du personnel ont souligné que les relations entre élèves de différents groupes ont été négativement impactées entre autres parce qu'à cette école, en temps normal, les élèves se déplacent librement entre les groupes et entre les locaux, et vivent plusieurs moments en groupe multiniveaux.

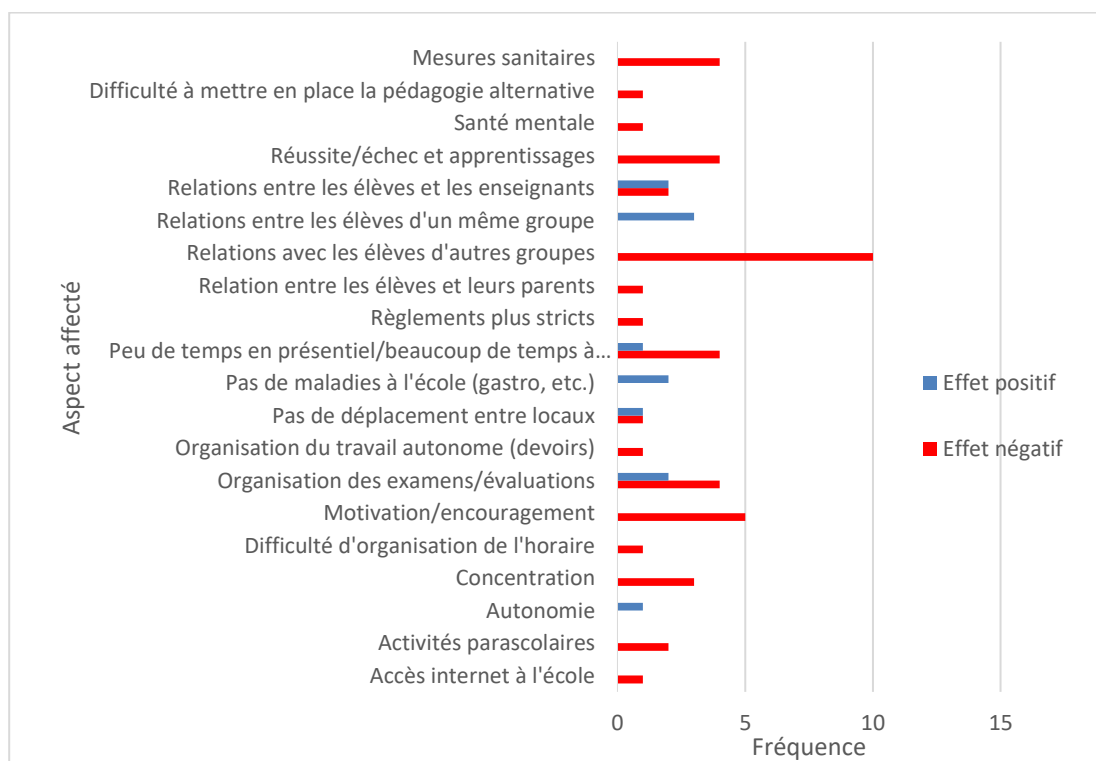


Figure 4.15 Aspects de l'environnement socioéducatif les plus affectés par la Covid-19 selon les élèves de l'école alternative

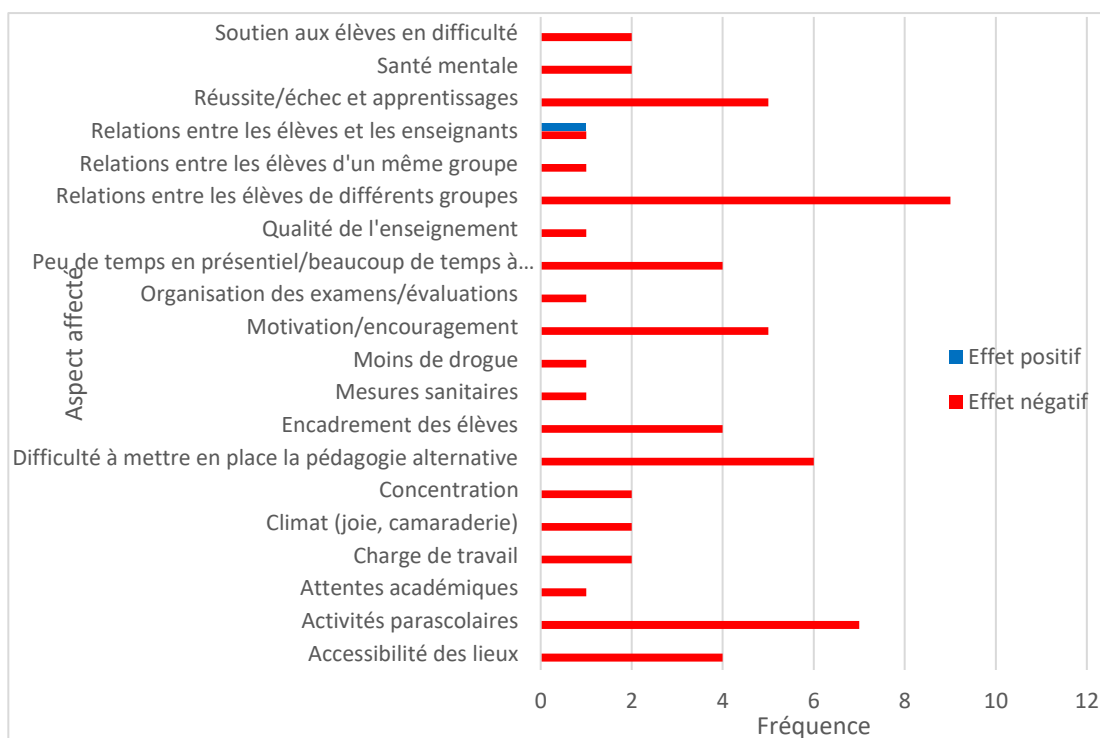


Figure 4.16 Aspects de l'environnement socioéducatif les plus affectés par la Covid-19 selon les membres du personnel de l'école alternative

4.3 Comparaison des résultats de l'école régulière et de l'école alternative

Pour comparer l'environnement socioéducatif et l'effet de la COVID-19 sur celui-ci dans les deux types d'écoles (régulière et alternative), des tests t de Welch ont été effectués pour comparer les scores des élèves et des membres du personnel pour chaque échelle des trois dimensions de l'environnement. Pour la comparaison des résultats des membres du personnel, étant donné la petite taille des échantillons, ce sont des tests t classés (*ranked t tests*) qui ont été effectués. Il est à noter que pour l'échelle des problèmes de violence de gravité majeure subis, les tests t de Welch n'ont pu être effectués, puisqu'au moins un des deux groupes comparés possédait une variance nulle (c'est-à-dire que la totalité du personnel de l'école régulière et des élèves de l'école alternative ont déclaré n'avoir jamais subi quelque problème de violence de gravité majeure que ce soit). Exceptionnellement, c'est donc la méthode plus classique du test de Levene suivi d'un test t qui a été menée, et ce, uniquement pour cette échelle.

Les graphiques des sous-sections 4.3.1 et 4.3.2 présentent les moyennes pour chaque sous-groupe (élèves ou membres du personnel de l'école régulière en bleu, et élèves ou membres du personnel de l'école alternative en rouge) pour chaque échelle d'une dimension de l'environnement socioéducatif. Lorsqu'il y a une différence statistiquement significative entre les sous-groupes, celle-ci est indiquée à l'aide d'étoiles au-dessus de l'échelle concernée dans le graphique. Une étoile correspond à une petite taille d'effet ; deux, à une taille d'effet moyenne ; trois, à une taille d'effet importante. Les résultats significatifs des tests t sont présentés dans le corps du texte et les graphiques. Les tableaux formels de tous les résultats des analyses sont disponibles à l'annexe C.

4.3.1 Les trois dimensions de l'environnement socioéducatif²²

Les échelles des trois dimensions de l'environnement socioéducatif (climat scolaire, pratiques éducatives et organisationnelles, et problèmes perçus et vécus à l'école) des deux types d'écoles ont été comparées, d'abord entre les élèves, puis entre les membres du personnel.

4.3.1.1 Climat scolaire

Les élèves de l'école alternative ont une perception plus positive de leur climat scolaire que ceux de l'école régulière, et ce, pour toutes les échelles évaluées (voir la figure 4.20). Les tests t ont permis d'observer une différence significative entre la perception des élèves de toutes les échelles du climat scolaire, sauf le climat relationnel (entre les élèves et entre les élèves et les membres du personnel), ainsi qu'entre leur perception générale du climat scolaire, qui correspond à la moyenne de toutes les échelles. On observe une taille d'effet moyenne pour le climat de justice ($t[60]=0,762$; $p=,039$; $d=0,5606$), le climat éducatif ($t[59]=0,606$; $p=,030$; $d=0,5954$) et le climat d'appartenance ($t[59]=1,076$; $p=,010$; $d=0,7186$). La taille de l'effet est importante

²² Les résultats détaillés peuvent être consultés aux tableaux 7.11, 7.13, 7.15 et 7.16 de l'annexe C.

pour ce qui est du climat de sécurité ($t[59]=1,075$; $p=,000$; $d=0,9474$) et du climat scolaire en général ($t[60]=0,822$; $p=,001$; $d=0,9474$).

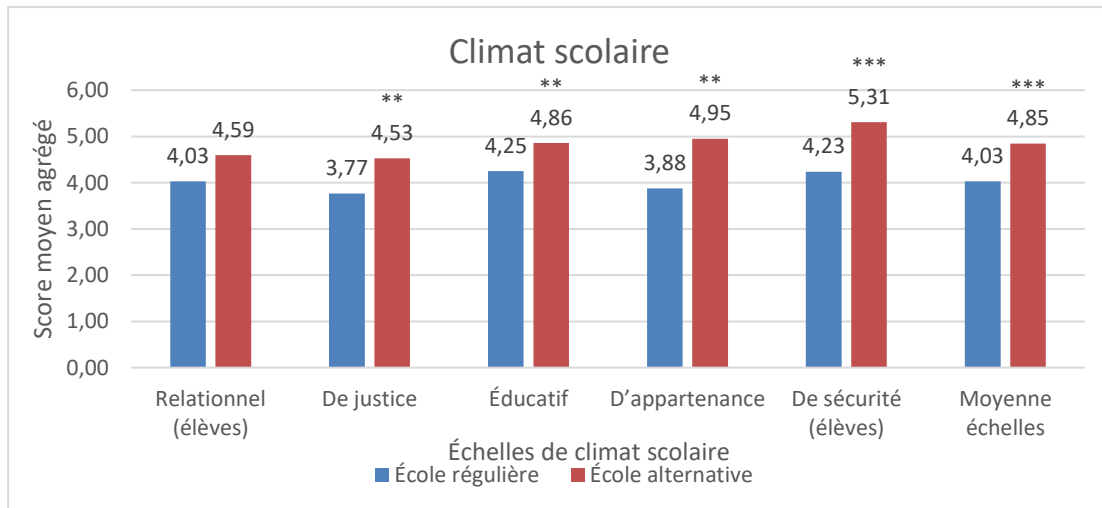


Figure 4.17 Comparaison du climat scolaire perçu par les élèves de l'école régulière et de l'école alternative

Du côté des membres du personnel, bien que ceux de l'école alternative aient une perception plus positive de presque toutes les échelles du climat scolaire, excepté celle du climat de justice, les différences entre les moyennes ne sont pas aussi significatives que du côté des élèves (voir la figure 4.21). Néanmoins, les tests t permettent d'observer une différence significative avec une taille d'effet importante pour les climats relationnels *élèves* et *personnel*, à l'avantage de l'école alternative. Rappelons que le climat relationnel *élèves* ($t[29]=0,571$; $p=,008$; $d=1,1848$) englobe les relations entre les élèves et entre les élèves et les membres du personnel, et que le climat relationnel *personnel* ($t[29]=1,258$; $p=,008$; $d=1,545$) concerne plutôt les relations entre les membres du personnel et entre les membres du personnel et la direction. Les tests t ont également fait ressortir une différence statistiquement significative pour la perception du climat scolaire en général ($t[29]=0,675$; $p=,007$; $d=1,3908$).

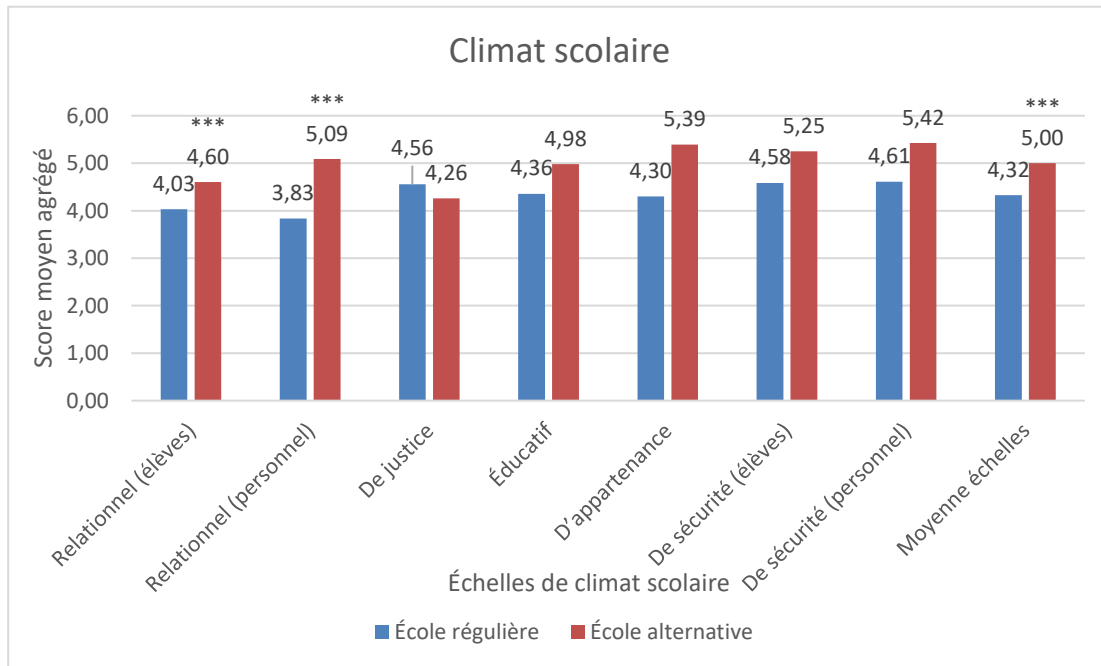


Figure 4.18 Comparaison du climat scolaire perçu par le personnel de l'école régulière et de l'école alternative

4.3.1.2 Pratiques éducatives et organisationnelles

En ce qui concerne la dimension des pratiques éducatives, la perception des élèves selon le type d'école est plus variable que pour la dimension du climat, comme on peut le voir dans la figure 4.22. Les élèves de l'école régulière ont une perception plus positive que ceux de l'école alternative de l'échelle d'implantation et de clarté des règles, de celle du temps réellement consacré à l'enseignement et de celle des activités parascolaires. Toutefois, ce n'est que pour cette dernière échelle que la différence est statistiquement significative en faveur de l'école régulière, avec une taille d'effet moyenne ($t[47]=-1,029$; $p=,010$; $d=0,7943$). Pour toutes les autres échelles ainsi que pour la perception générale des pratiques éducatives (la moyenne des échelles), les élèves de l'école alternative ont une perception plus positive que ceux de l'école régulière, mais seules les échelles des pratiques pédagogiques ($t[47]=0,800$; $p=,002$; $d=0,9475$) et de la participation des élèves à la vie de l'école ($t[47]=1,189$; $p=,003$,

$d=0,9533$) permettent d'observer une différence statistiquement significative, avec une grande taille d'effet.

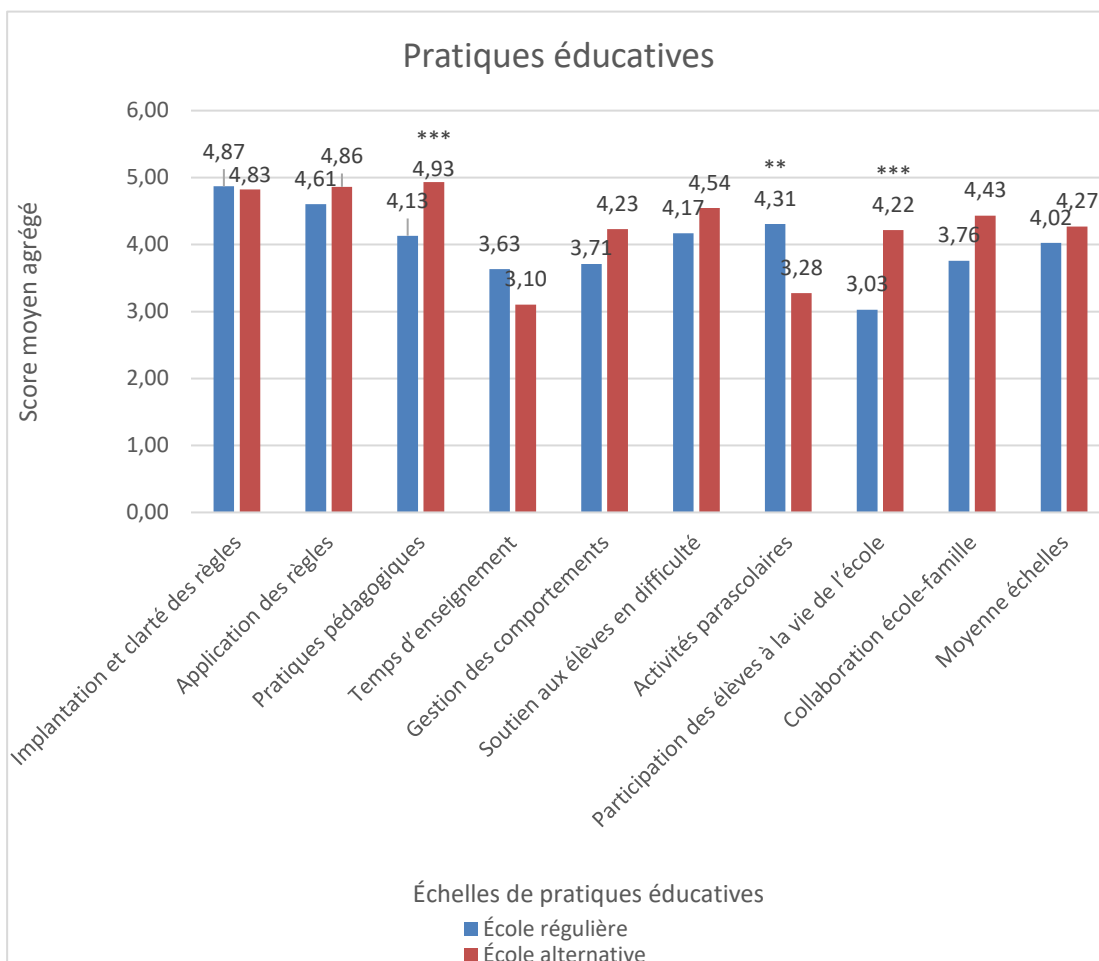


Figure 4.19 Comparaison des pratiques éducatives perçues par les élèves de l'école régulière et de l'école alternative

La figure 4.23 montre que les pratiques éducatives telles que perçues par les membres du personnel sont aussi généralement plus positives à l'école alternative, comme c'est le cas chez les élèves. Le personnel de l'école régulière perçoit plus positivement que celui de l'école alternative l'échelle d'implantation et de clarté des règles, l'échelle des activités parascolaires (c'est aussi le cas chez les élèves pour ces deux échelles) et l'échelle de la collaboration entre l'école et la communauté. Toutefois, aucune de ces

différences de moyennes n'est statistiquement significative. Toutes les autres échelles sont perçues plus positivement par les membres du personnel de l'école alternative que par ceux de l'école régulière, mais les tests t ne permettent d'observer une différence statistiquement significative que pour l'échelle de gestion des comportements, avec une taille d'effet importante ($t[26]=1,023$; $p=,002$; $d=1,7372$).

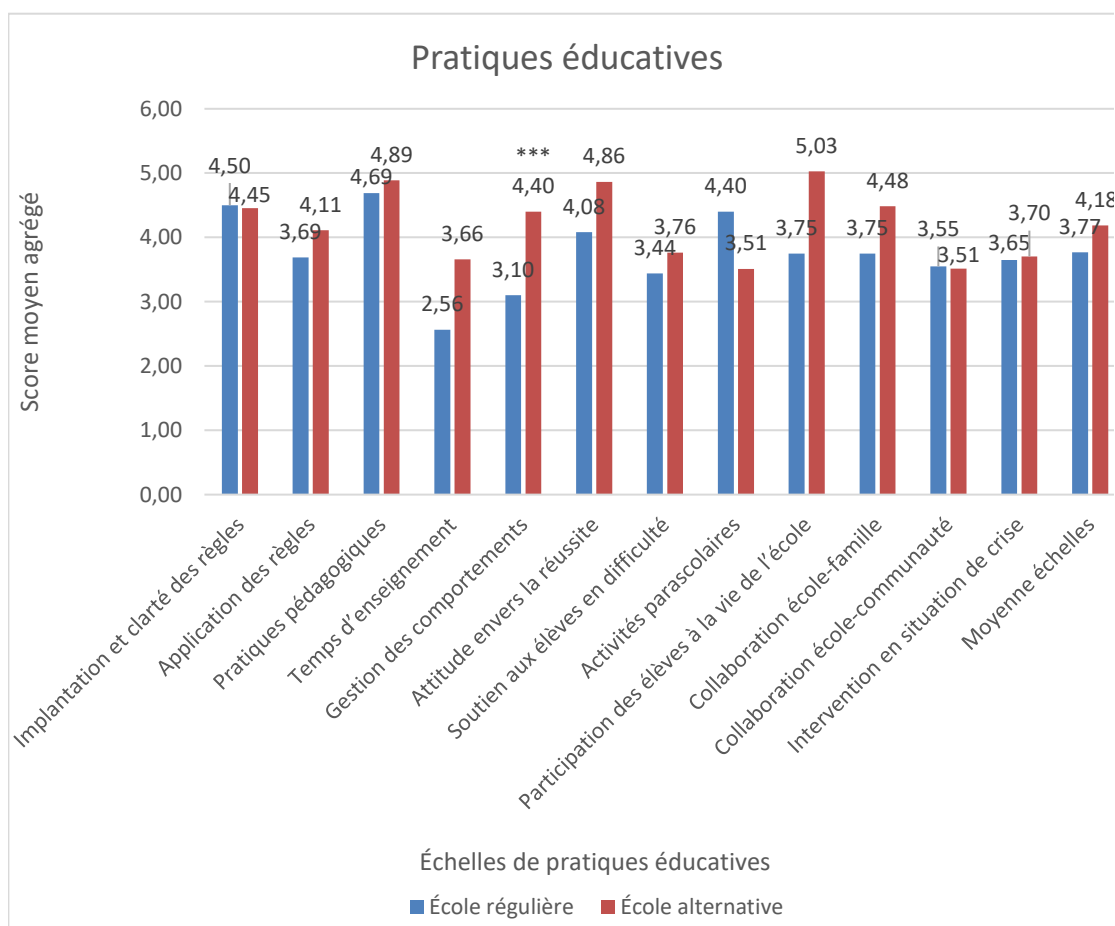


Figure 4.20 Comparaison des pratiques éducatives perçues par le personnel de l'école régulière et de l'école alternative

Pour ce qui est des pratiques organisationnelles présentées dans la figure 4.24, évaluées seulement par les membres du personnel des deux types d'écoles, les tests t dégagent une différence significative avec une taille d'effet importante pour toutes les échelles ainsi que pour la moyenne des échelles, à l'avantage de l'école alternative.

Cela signifie que la perception des membres du personnel de l'école alternative est plus positive que celle des membres du personnel de l'école régulière, et ce, pour l'échelle de disponibilité au changement ($t[25]=1,626$; $p=,006$; $d=1,5626$), l'échelle de participation du personnel à la vie de l'école ($t[25]=1,365$; $p=,027$; $d=1,3124$), l'échelle du travail en équipe au sein du personnel ($t[24]=1,054$; $p=,002$; $d=1,6503$), l'échelle du leadership et du style de gestion de la direction ($t[25]=1,865$; $p=,018$; $d=1,5846$) et la perception générale des pratiques organisationnelles ($t[25]=1,478$; $p=,005$; $d=1,6364$).

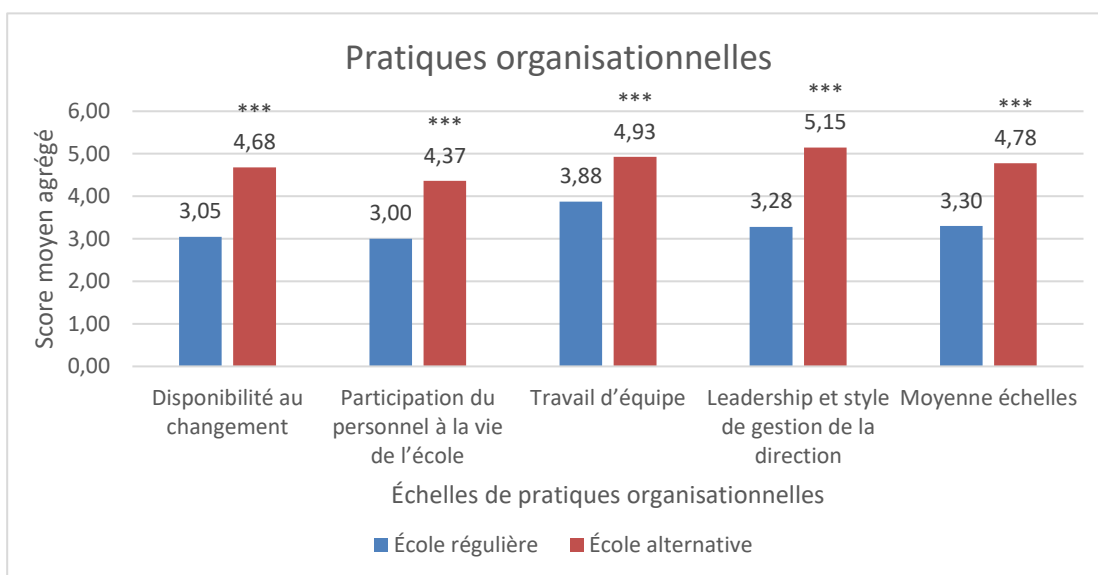


Figure 4.21 Comparaison des pratiques organisationnelles perçues par le personnel de l'école régulière et de l'école alternative

4.3.1.3 Problèmes perçus et vécus

Pour ce qui est de la dimension des problèmes perçus et vécus à l'école, les élèves de l'école alternative ont une perception plus positive que ceux de l'école régulière de toutes les échelles évaluées, tant pour les problèmes scolaires que pour les problèmes de gravité mineure et majeure (voir les figures 4.25 et 4.26). Cependant, les tests t ne permettent d'observer une différence significative, avec une taille d'effet importante,

seulement pour l'échelle des problèmes de violence de gravité mineure perçus ($t[44]=-0,434$; $p=,013$; $d=0,8742$), c'est-à-dire la perception des élèves de la fréquence à laquelle des problèmes tels que des vols, du vandalisme ou des insultes sont survenus à l'école durant cette année scolaire.

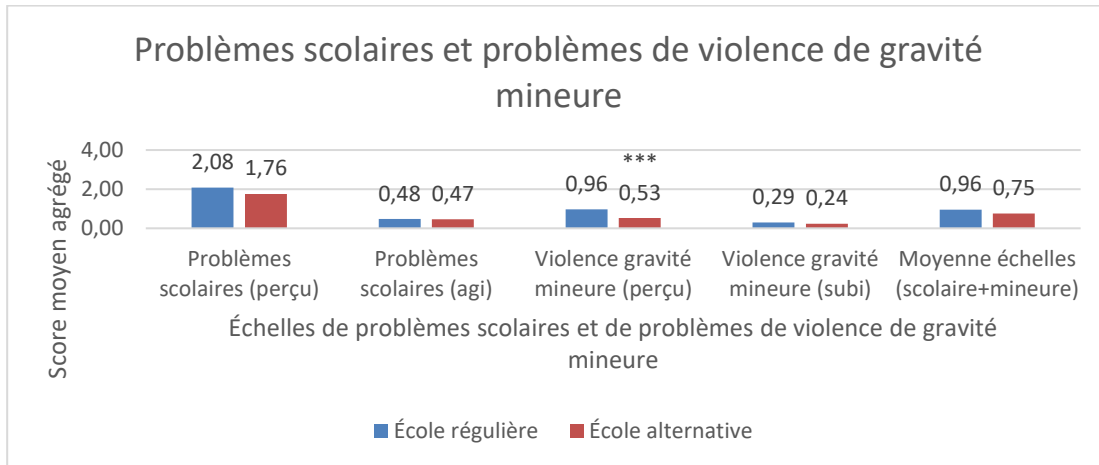


Figure 4.22 Comparaison des problèmes scolaires et des problèmes de violence de gravité mineure perçus et vécus par les élèves de l'école régulière et de l'école alternative

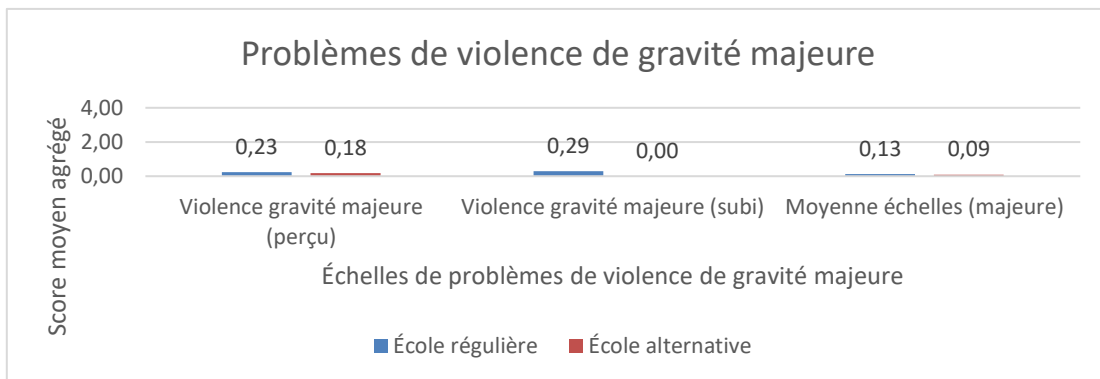


Figure 4.23 Comparaison des problèmes de violence de gravité majeure perçus et vécus par les élèves de l'école régulière et de l'école alternative

Du côté des membres du personnel pour la dimension des problèmes perçus et vécus à l'école, ce sont encore ceux de l'école alternative qui ont une perception plus positive de toutes les échelles des problèmes scolaires et des problèmes de violence de gravité mineure, ainsi que de l'échelle des problèmes de violence de gravité majeure (voir les

figures 4.27 et 4.28). Cependant, ce sont les membres du personnel de l'école régulière qui ont la perception la plus positive de l'échelle des problèmes de violence de gravité majeure subis et des problèmes de violence de gravité majeure en général. Or, ces différences de moyennes ne sont pas significatives, à l'exception de celles concernant l'échelle des problèmes scolaires perçus ($t[22]=-1,162$; $p=,003$; $d=1,8156$) et la perception en général des problèmes scolaires et des problèmes de violence de gravité mineure ($t[22]=-0,751$; $p=,046$; $d=1,5545$), qui sont statistiquement significatives avec une grande taille d'effet.

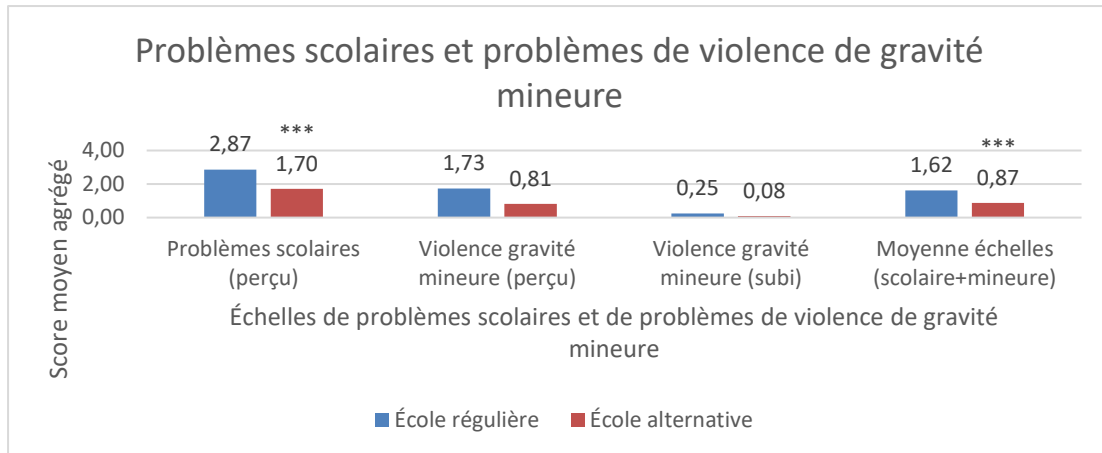


Figure 4.24 Comparaison des problèmes scolaires et des problèmes de violence de gravité mineure perçus et vécus par le personnel de l'école régulière et de l'école alternative

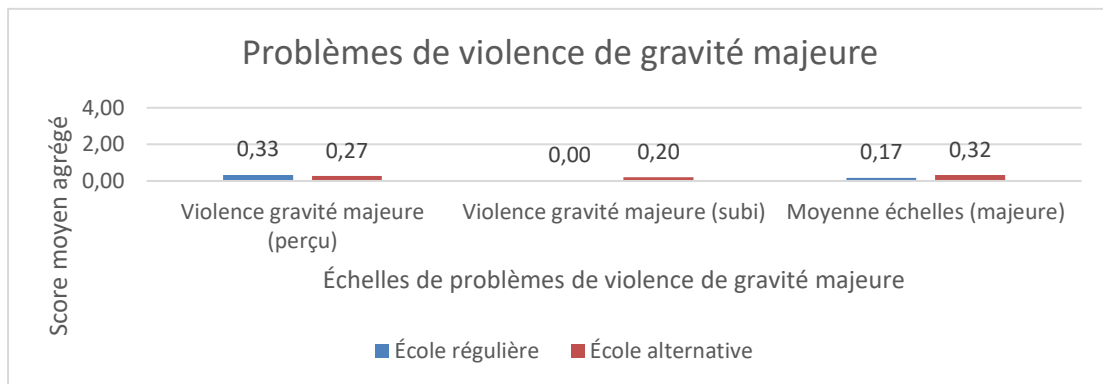


Figure 4.25 Comparaison des problèmes de violence de gravité majeure perçus et vécus par le personnel de l'école régulière et de l'école alternative

Pour ce qui est des indicateurs complémentaires pour cette dimension, il n'y a pas assez de données (ou, dans certains cas, une variance nulle pour au moins un des sous-groupes) pour chaque indicateur pour qu'une comparaison statistiquement valide et suffisamment robuste soit menée entre les sous-groupes des élèves et des membres du personnel. Nous comparerons donc les résultats à titre indicatif seulement, tout en insistant sur le fait que cette comparaison est anecdotique et en aucun cas statistiquement significative. Les tableaux présentant les résultats pour tous les indicateurs complémentaires (pour les élèves et pour les membres du personnel) peuvent être consultés en annexe C (tableaux 6.15 et 6.16).

Il semble que la présence de gangs de rue soit un peu plus préoccupante aux yeux des répondants de l'école régulière que de l'école alternative, et ce, du point de vue tant des élèves que des membres du personnel. À l'école alternative, la grande majorité des élèves (93%) et la totalité des membres du personnel ne comptent aucun gang à l'école, tandis qu'à l'école régulière, bien que la majorité des élèves (81%) n'en comptent aucun, 6% des élèves et 33% des membres du personnel en comptent un, et 13% des élèves et 67% des membres du personnel en comptent deux. Toutefois, le pourcentage d'élèves ayant eu connaissance de conflit(s), de menace(s) ou d'attaque(s) de la part de membres de gangs durant l'année scolaire est très négligeable dans les deux types d'écoles. Chez les membres du personnel, un tiers du personnel de l'école régulière a

eu connaissance d'un conflit entre membres de gangs, mais aucun n'a eu connaissance de menace(s) ou d'attaque(s), et 95% du personnel de l'école alternative n'a compté aucun évènement du genre durant l'année scolaire.

En ce qui a trait à l'accès potentiel aux drogues à l'école, il semble que l'alcool et le cannabis ou ses dérivés sont plus faciles à se procurer à l'école régulière qu'à l'école alternative aux yeux des élèves. Alors que 24% (pour l'alcool) et 21% (pour le cannabis/dérivés) des élèves de l'école alternative déclarent qu'il est facile ou très facile de s'en procurer et que 14% (tant pour l'alcool que pour le cannabis/dérivés) déclarent que c'est très difficile, respectivement 48% (alcool) et 36% (cannabis/dérivés) des élèves de l'école régulière déclarent que cela est facile, seulement 6% déclarent que cela est très difficile. Chez les membres du personnel, aucun ne croit qu'il est très facile de se procurer de la drogue à l'école ; en fait, de la moitié (48%) aux deux tiers (67%) d'entre eux, dans les deux types d'écoles, ignorent s'il est possible de s'y procurer quelque drogue que ce soit. Un tiers des membres du personnel de l'école régulière croit qu'il est facile de se procurer tout type de drogue. À l'école alternative, 14% des membres du personnel croient qu'il est facile de se procurer de l'alcool ou du cannabis/dérivés, contre 39% (alcool) et 24% (cannabis/dérivés) qui croient que cela est difficile ou très difficile. De 24% à 29% d'entre eux croient qu'il est difficile ou très difficile de se procurer des hallucinogènes/stimulants ou des drogues dures.

Concernant la vente de drogue à l'école, les résultats sont assez similaires chez les élèves dans les deux types d'écoles, avec environ les trois quarts (71% à l'école régulière et 76% à l'école alternative) des élèves qui ne connaissent aucun élève vendant de la drogue, et un peu plus d'un élève sur 10 (12% à l'école régulière et 14% à l'école alternative) qui connaissent quatre ou plus. Chez les membres du personnel, la totalité de ceux de l'école régulière ne connaît aucun élève qui vend de la drogue, alors que la majorité de ceux de l'école alternative (86%) n'en connaît pas, et que le reste en connaît un, deux, ou quatre ou plus. En regard de l'accès aux drogues,

finalement, alors qu'environ un quart des élèves (24%) de chaque type d'école connaît beaucoup d'élèves ayant été sous l'effet de la drogue en classe, la moitié des élèves (52%) de l'école alternative n'en connaît aucun ; à l'école régulière, c'est le tiers des élèves (35%) qui n'en connaît aucun. Les autres élèves en connaissent de quelques-uns à plusieurs. Chez les membres du personnel, dans les deux types d'écoles, environ le tiers en connaît quelques-uns, et le reste n'en connaît aucun.

Autres indicateurs :

- Les armes à l'école ne semblent pas constituer un problème important pour les élèves ou pour les membres du personnel des deux types d'écoles : seulement 3% des élèves (soit un élève) de l'école alternative ont connaissance de deux élèves en ayant apporté une à l'école.
- Il semble assez clair que les problèmes à régler en priorité sont les problèmes scolaires, tant à l'école régulière qu'à l'école alternative : la totalité des membres du personnel, 94% des élèves de l'école régulière et 76% des élèves de l'école alternative le déclarent. Il est à noter qu'à l'école alternative, les 21% ayant déclaré un problème prioritaire « autre » ont pratiquement tous exprimé qu'il n'y a pas vraiment de problème urgent à régler à leur école.
- La très grande majorité (90% ou plus) et parfois la totalité des élèves et des membres du personnel des deux types d'écoles n'ont jamais subi de menaces, de vol ou d'agression à l'école. Parmi ceux qui en ont été victimes, la plupart des élèves de l'école alternative ont dénoncé la situation à un adulte (seuls 3% des élèves ont subi un vol et ne l'ont pas dénoncé) ; cela est moins catégorique à l'école régulière, avec 6% des élèves ayant subi des menaces et ayant dénoncé, et 6% ayant subi une agression, mais ne l'ayant pas dénoncée. Chez les membres du personnel de l'école alternative, 5% ont subi un vol et ne l'ont pas dénoncé, et 5% ont subi une agression et ne l'ont pas dénoncée.
- Les élèves de l'école alternative sont un peu plus nombreux à trouver qu'aucun moment de la journée ne les met particulièrement à risque d'agression (79% des élèves, contre 53% des élèves de l'école régulière). Toutefois, dans les deux types d'écoles, le moment jugé au plus haut risque

pour les élèves (par 11% des élèves de l'école alternative et 18% de ceux de l'école régulière) est le diner. Quant aux membres du personnel, ceux de l'école alternative, à l'instar de leurs élèves (mais en proportions différentes), se divisent surtout le diner comme moment à plus haut risque (48%) et aucun moment de la journée (43%). À l'école régulière, deux tiers des enseignants croient qu'aucun moment n'est plus risqué pour les élèves, et le reste croit que tous les moments mettent les élèves à risque d'agression.

- Pour ce qui est du niveau de sécurité des différents lieux de l'école, il semble se dégager une certaine tendance selon laquelle les élèves et le personnel de l'école alternative trouvent les différents lieux de leur école et des environs plus sécuritaires que les élèves et le personnel de l'école régulière. Le tableau 4.2 donne un aperçu de cette tendance qui, rappelons-le, n'est qu'une observation anecdotique des données, et non une tendance statistiquement démontrée.

Tableau 4.1 Proportion des élèves et des membres du personnel des deux types d'écoles trouvant les lieux de l'école et des environs sécuritaires

Lieu	Proportion trouvant ce lieu sécuritaire ou très sécuritaire ²³	
	À l'école régulière	À l'école alternative
Cour	53% É et 100% P	70% É et 95% P
Casiers	53% É et 33% P	72% É et 67% P
Corridors et escaliers	53% É et 100% P	80% É et 90% P
Toilettes	36% É et 67% P	69% É et 67% P
Cafétéria	71% É et 67% P	87% É et 95% P
Lieux environnants	29% É et 33% P	59% É et 71% P
Stationnement	41% É et 67% P	76% É et 90% P
Autobus et aire d'attente	59% É et 33% P	72% É et 90% P

4.3.2 La section additionnelle des effets de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif²⁴

Les échelles d'effet de la COVID-19 sur les trois dimensions de l'environnement socioéducatif ont été évaluées par les répondants en tout début de questionnaire à l'aide d'énoncés sur chacune des échelles. Puis, en fin de questionnaire, les répondants ont

²³ É signifie la proportion d'élèves ; P signifie la proportion des membres du personnel.

²⁴ Les résultats détaillés peuvent être consultés aux tableaux 7.12 et 7.14 de l'annexe C.

évalué de façon rétrospective les effets de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif en général. Un score moyen $\leq 3,99$ signifie que les répondants trouvent que la dimension est impactée négativement par la COVID-19, alors qu'un score moyen $> 3,99$ signifie que les répondants trouvent que la dimension est inchangée (ou positivement impactée) par la COVID-19, et ce, par rapport à une année scolaire « ordinaire », sans COVID-19. Ainsi, plus un score est bas, plus négatif est l'effet perçu de la COVID-19 sur l'échelle évaluée.

Comme on peut le constater dans la figure 4.29, aucune différence statistiquement significative n'a été détectée à l'aide des tests t entre les effets de la COVID-19 perçus par les élèves de l'école régulière et de l'école alternative. On constate toutefois que les élèves de l'école alternative rapportent un effet qui, quoique négatif également, est moins important que celui déclaré par les élèves de l'école régulière, et ce, pour toutes les échelles évaluées en début et en fin de questionnaire.

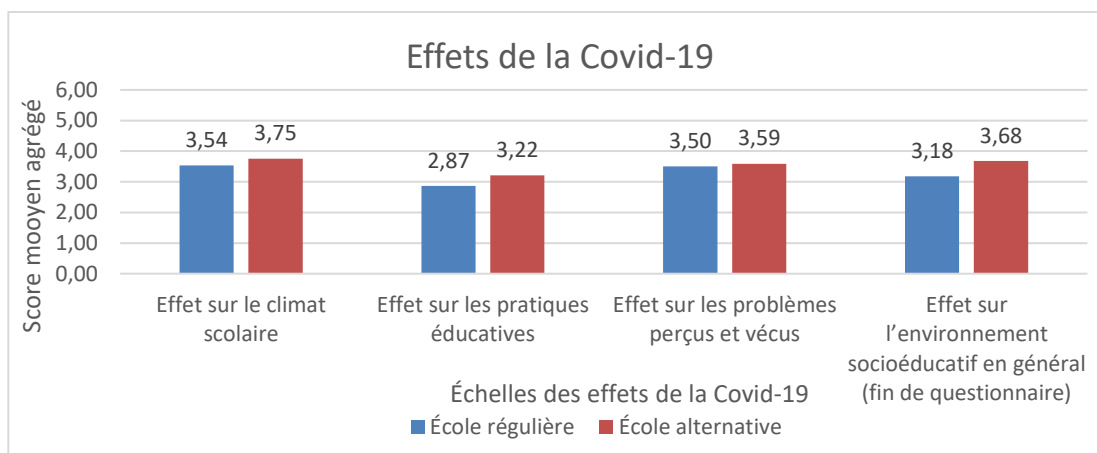


Figure 4.26 Comparaison des effets de la Covid-19 sur l'environnement socioéducatif perçus par les élèves de l'école régulière et de l'école alternative

Du côté des enseignants, on remarque dans la figure 4.30 une seule différence statistiquement significative, avec une taille d'effet importante, soit entre les effets perçus rétrospectivement de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif en général par les membres du personnel de l'école régulière et de l'école alternative

($t[22]=-2,429$; $p=,001$; $d=1,6405$). Il faut néanmoins souligner, comme il l'a également été fait dans la description des résultats par sous-population (selon le type d'école), que ce résultat est surprenant par rapport aux effets de la COVID-19 sur chaque dimension, évalués en début de questionnaire. Quant à ceux-ci, on note que l'effet de la COVID-19 sur le climat scolaire et sur les pratiques organisationnelles est jugé un peu plus négatif par les membres du personnel de l'école régulière, et que l'effet sur les pratiques éducatives et les problèmes perçus et vécus à l'école est jugé moins négatif par ce même sous-groupe (mais ces différences ne sont pas significatives).

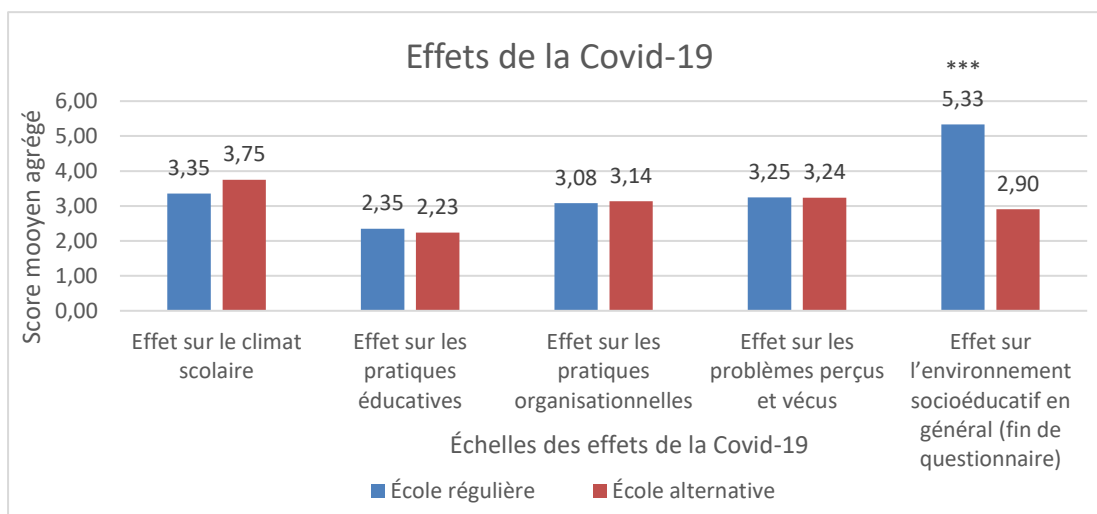


Figure 4.27 Comparaison des effets de la Covid-19 sur l'environnement socioéducatif perçus par le personnel de l'école régulière et de l'école alternative

Finalement, l'aspect le plus affecté négativement par la COVID-19 selon les élèves de l'école régulière et de l'école alternative est de loin celui des relations entre les élèves de différents groupes. Effectivement, en raison des mesures sanitaires liées à la COVID-19 dans les établissements scolaires, les groupes ont été cloisonnés afin de diminuer les contacts et, par le fait même, les risques de transmission du virus. En deuxième et en troisième positions des aspects les plus affectés négativement par la COVID-19, chez les élèves tant de l'école régulière que de l'école alternative, on trouve respectivement la motivation et l'encouragement à fournir des efforts, et la

réussite et les apprentissages. Le peu de temps passé à l'école comparativement au temps passé à faire l'école à distance est également nommé à de multiples reprises chez les élèves des deux types d'écoles. On peut donc observer que les élèves de l'école régulière et ceux de l'école alternative perçoivent sensiblement les mêmes effets négatifs de la COVID-19 pour l'année scolaire 2020-2021. Or, il est intéressant de noter que dans les deux types d'écoles, les élèves ont également été quelques-uns à nommer des effets positifs de la COVID-19 sur leur environnement socioéducatif (ce qui est beaucoup moins fréquent chez les membres du personnel). En premier lieu, une amélioration des relations entre les élèves d'un même groupe a été soulevée par élèves des deux types d'écoles, ce qui est vraisemblablement l'effet inverse de la mesure sanitaire obligeant les élèves à rester dans leur propre groupe, ce qui pourrait les avoir encouragés à développer des liens entre eux. En deuxième lieu, on note chez les élèves des deux types d'écoles une amélioration des relations entre les élèves et les enseignants. Par exemple, les réponses des élèves soulignent que « les enseignants et élèves s'entraident encore plus qu'avant », que « les enseignants sont plus près des élèves » et que les enseignants « commencent à comprendre ce que nous [les élèves] on vit et comment on se sent ».

Du côté des membres du personnel, les aspects les plus affectés selon le personnel de l'école régulière et de l'école alternative diffèrent. Alors que chez le personnel de l'école régulière, ce sont surtout la motivation des élèves et la charge de travail qui ont été affectées négativement, chez le personnel de l'école alternative, on nomme d'abord les relations entre les élèves de différents groupes (ce que les élèves ont également nommé en premier lieu), les activités parascolaires, la difficulté de mettre en place la pédagogie alternative, puis la motivation des élèves. Il est à noter qu'aucun effet positif de la COVID-19 n'a été relevé par les membres du personnel de l'école régulière, tandis que ceux de l'école alternative ont nommé, à l'instar de leurs élèves, l'amélioration des relations entre les élèves et les enseignants.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous discuterons les résultats de l'étude présentés au chapitre précédent, à la lueur de la revue de littérature effectuée dans la problématique, le cadre théorique et la méthodologie de recherche, et de la recension des études antérieures. Les résultats seront discutés en fonction des trois dimensions de l'environnement socioéducatif, et les hypothèses seront confirmées ou infirmées. Ensuite, nous exposerons les principales limites de cette étude, et finalement nous proposerons des perspectives pour la recherche future.

5.1 Comparaison de l'environnement socioéducatif et des effets de la COVID-19 sur celui-ci à l'école alternative et à l'école régulière

Avant de discuter les résultats de recherche présentés au chapitre précédent et l'interprétation qu'il est possible d'en faire à la lueur de la littérature consultée, il convient de rappeler l'objectif général, les objectifs spécifiques et l'hypothèse de recherche, illustrés dans la figure 5.1 ci-dessous.

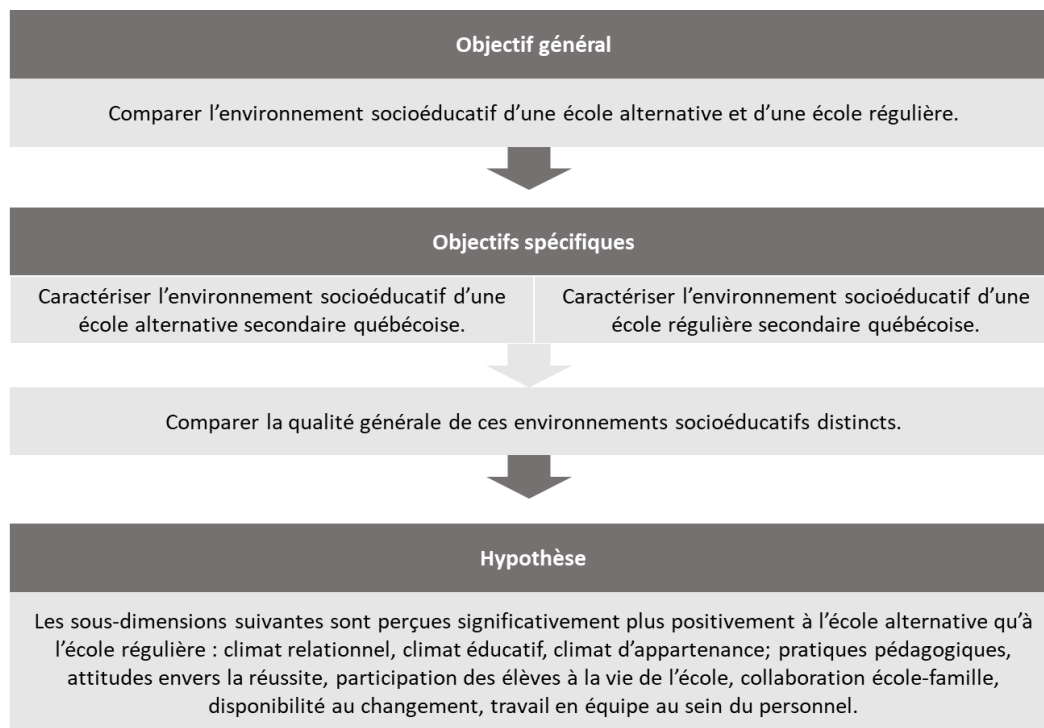


Figure 5.1 Rappel de l'objectif général, des objectifs spécifiques et de l'hypothèse de recherche

Afin d'atteindre l'objectif général de comparer l'environnement socioéducatif d'une école alternative et d'une école régulière, nous avons établi trois objectifs spécifiques : caractériser l'environnement de l'école régulière, caractériser celui de l'école alternative, puis comparer leur qualité générale. Ces trois sous-objectifs correspondent aux trois étapes incontournables dans une recherche comparative, soit la description de deux échantillons représentant deux sous-populations à comparer (école régulière et école alternative) présumées équivalentes, mais soumises préalablement et simultanément à des conditions différentes (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011) et la comparaison, sur la base des dimensions déterminées dans le cadre de recherche (Dimmock, 2010), le cas échéant l'environnement socioéducatif. Il est à rappeler qu'une quatrième dimension a été ajoutée au devis initial dans le but de tenir compte des effets potentiels de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif.

Afin de démontrer la relation entre la variable indépendante (le type d'école) et les variables dépendantes (les dimensions et sous-dimensions de l'environnement socioéducatif) dans un devis *ex post facto* (après les faits) (Van der Maren, 2004), des tests t de Welch (Ruxton, 2006) ont été effectués pour comparer les scores moyens agrégés pour chaque sous-dimension de l'environnement socioéducatif, ainsi que les scores moyens généraux pour chaque dimension (quatre au total : climat scolaire, pratiques éducatives et organisationnelles, problèmes perçus et vécus à l'école, effets de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif).

La recension des études sur les écoles alternatives québécoises et des études comparant l'école alternative à l'école régulière ont permis de faire ressortir certaines caractéristiques suscitant beaucoup d'intérêt dans la communauté scientifique s'étant penchée sur ce type d'école (Arsenault, 2017 ; Bégin-Caouette *et al.*, 2011 ; Bergeron, 2012 ; Bisson, 2013 ; Chénier, 2017 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1985, 2016 ; Constantin, 2017 ; D'Mello *et al.*, 2016 ; Doulik Pavel *et al.*, 2018 ; Gilles *et al.*, 2018 ; Gravillon, 2018 ; Horvais *et al.*, 2019 ; Jobin, 2013 ; Legavre et Zanten, 2018 ; Lescouarch, 2013 ; Maulini et Perrenoud, 2005 ; Pecháčková *et al.*, 2014 ; Perzigian et Braun, 2020 ; Picard, 2012 ; Plamondon Simard, 2017a ; St-Amand Tellier, 2018 ; Zeineddine, 2017, 2019). Cet intérêt marqué porte à croire que ces caractéristiques, d'une part, sont typiques de l'école alternative et, d'autre part, puisque les chercheurs en parlent positivement, qu'elles sont des caractéristiques typiquement positives de l'environnement socioéducatif des écoles alternatives. Ces caractéristiques, rapportées au modèle de l'environnement socioéducatif (Janosz *et al.*, 1998 ; Janosz et Bouthillier, 2007) sont :

- Pour la dimension du climat scolaire : le climat éducatif, le climat d'appartenance et le climat relationnel ;
- Pour la dimension des pratiques éducatives et organisationnelles : les pratiques pédagogiques, l'attitude envers la capacité de réussite des élèves, la participation des élèves à la vie de l'école, la collaboration entre l'école et la

famille, la disponibilité du personnel au changement, le travail en équipe au sein du personnel ;

- Pour la dimension des problèmes perçus et vécus à l'école : aucune sous-dimension en particulier.

Nous avons donc posé l'hypothèse que ces sous-dimensions sont significativement plus positives à l'école alternative qu'à l'école régulière.

5.1.1 Dimension du climat scolaire

Les élèves de l'école alternative ont une perception significativement plus positive de leur climat scolaire en général que les élèves de l'école régulière. Leur perception est plus positive pour toutes les sous-dimensions du climat scolaire, et cette différence est significative pour toutes, sauf celle du climat relationnel (entre les élèves et entre les élèves et les membres du personnel). Du côté du personnel, au contraire, ce n'est que pour la sous-dimension du climat relationnel (entre élèves et entre élèves et membres du personnel, mais également entre membres du personnel et entre ceux-ci et la direction) et pour la perception de la dimension du climat scolaire en général que l'on observe une différence significative. Toutes les sous-dimensions sont perçues plus positivement par le personnel de l'école alternative, sauf celle du climat de justice.

L'hypothèse selon laquelle le climat éducatif, le climat d'appartenance et le climat relationnel sont perçus significativement plus positivement à l'école alternative qu'à l'école régulière n'est que partiellement confirmée.

- Climat éducatif : Il n'y a pas de différence significative chez les membres du personnel, même s'il est perçu plus positivement par ceux de l'école alternative.
- Climat d'appartenance : Il n'y a pas de différence significative chez les membres du personnel ; on note cependant qu'il s'agit de la deuxième dimension du climat la plus positivement perçue à l'école alternative, tant par les élèves que par les membres du personnel.

- Climat relationnel : Il n'y a pas de différence significative chez les élèves, mais il faut noter que chez le personnel, c'est la seule sous-dimension du climat scolaire pour laquelle la différence est significative.

Évidemment, il est nécessaire de tenir compte des effets de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif. Ses effets sur le climat scolaire sont jugés négatifs dans les deux types d'écoles, toutefois l'impact est considéré comme étant assez faible, presque nul, et plus faible à l'école alternative qu'à l'école régulière. On peut en comprendre que dans une année scolaire ordinaire, sans crise de la COVID-19, le climat scolaire est potentiellement un peu plus positif à l'école alternative et à l'école régulière. Toutefois, nous ne jugeons pas que ces effets sont assez importants pour présumer que les résultats pour le climat scolaire ne sont pas fiables.

À l'école régulière, les perceptions sont majoritairement positives, mais demeurent mitigées à l'égard des climats de justice et d'appartenance (du point de vue des élèves) et du climat relationnel entre les membres du personnel et entre ceux-ci et la direction (du point de vue du personnel).

Toutes les sous-dimensions du climat scolaire, sans exception, sont perçues positivement à l'école alternative, à la fois par les élèves et par les membres du personnel. Les sous-dimensions ayant obtenu les meilleurs scores à l'école alternative sont, pour le personnel, 1) le climat de sécurité pour le personnel, 2) le climat d'appartenance et 3) le climat de sécurité pour les élèves, et pour les élèves, 1) le climat de sécurité pour les élèves, 2) le climat d'appartenance et 3) le climat éducatif.

Il est intéressant de constater que le climat d'appartenance est le deuxième climat le plus positivement perçu par les répondants de l'école alternative. Rappelons que le climat d'appartenance « transcende » toutes les autres sous-dimensions et fait référence au sentiment d'être lié à l'environnement et aux autres acteurs, au respect, à la fierté et à l'engagement par rapport au milieu, et au sentiment qu'il s'agit véritablement d'un milieu de vie (Janosz *et al.*, 1998). Le Conseil supérieur de l'éducation (1985)

mentionnait justement, il y a déjà près de 40 ans, que dans la philosophie alternative, l'école se doit d'être un « milieu de vie ».

La perception du climat de justice apparaît également significativement plus élevée, tant par les élèves que par les membres du personnel, à l'école alternative. Le climat de justice, auquel les adolescents sont très sensibles, fait référence au sentiment que l'encadrement est juste, transparent, légitime, équitable et respectueux de tous les membres de la communauté. Bien que nous n'ayons pas émis d'hypothèse sur cette sous-dimension du climat scolaire, étant donné que les études recensées ne semblent pas y accorder d'attention particulière, ce résultat est peu étonnant. Shankland (2009) soutient que la démocratie et la responsabilisation de l'élève sont l'un des quatre piliers fondamentaux de l'école alternative, et la vie scolaire dans les écoles alternatives québécoises est effectivement empreinte de démocratie selon leurs acteurs (Horvais *et al.*, 2019). Dans l'école alternative primaire étudiée par Plamondon Simard (2017), la chercheuse a relevé que le code de vie, basé sur des valeurs et non sur des règlements ou interdictions, tout comme à l'école de notre échantillon (L'Agora, 2021), était adapté pour chaque classe et visait à partager entre les adultes et les enfants la responsabilité de la gestion des comportements, ce qui est susceptible de renforcer le climat de justice. Le résultat est également cohérent avec l'étude longitudinale de Carra et Pagoni (2007) sur les écoles Freinet, où un sentiment de justice particulièrement positif a été relevé et lié à la participation accrue des élèves au système d'encadrement de leur école, ce que nous pourrons vérifier dans la prochaine sous-section, discutant des résultats de la dimension des pratiques.

Quant au climat de sécurité, tant pour les élèves que pour les enseignants, c'est avec une certaine surprise que nous constatons qu'il apparaît parmi les climats les plus positivement perçus par les deux sous-groupes à l'école alternative, alors que nous n'avons pas posé l'hypothèse qu'il serait nécessairement plus positif à l'école alternative qu'à l'école régulière. Effectivement, parmi les études recensées, rares sont celles qui se penchent sur cet aspect de l'environnement à l'école alternative, qui

renvoie à l'ordre, à la tranquillité et à la constance de l'environnement, qui procurent un sentiment de sécurité physique et émotionnel et permettent la concentration sur les tâches scolaires (Janosz *et al.*, 1998) et, selon Bergeron (2012) favorisent le développement de l'autodétermination chez les élèves. On peut tout de même souligner que Gilles *et al.* (2018), qui ont comparé des écoles primaires Freinet et des écoles primaires traditionnelles liégeoises sur les plans de l'environnement socioéducatif — en utilisant d'ailleurs le modèle conceptuel et le questionnaire de Janosz *et al.* (1998) — ont eux aussi observé une différence significative entre les deux types d'écoles pour cette sous-dimension, quoiqu'il s'agisse de l'une des tailles d'effet les moins marquées. Fait intéressant, malgré une différence significative à l'avantage des écoles Freinet, Gilles *et al.* (2018) constatent également une taille d'effet moins marquée pour la sous-dimension du climat relationnel (entre élèves et entre élèves et membres du personnel), ce qui est cohérent avec nos propres résultats selon lesquels il s'agit de la seule sous-dimension pour laquelle la différence de perception entre les élèves des deux types d'écoles n'est pas significative. Elle l'est cependant aux yeux des membres du personnel, tout comme celle du climat relationnel entre les membres du personnel et entre ceux-ci et les enseignants. Cela n'est toutefois pas suffisant pour confirmer la partie de notre hypothèse selon laquelle ce climat serait significativement plus positif à l'école alternative, ce qui est ressorti notamment des études de Doulik Pavel *et al.* (2018) ; Gilles *et al.* (2018) ; et Pecháčková *et al.* (2014) qui, elles, ont interrogé des élèves seulement. Notons toutefois que la perception des élèves de cette sous-dimension a vraisemblablement été très affectée par la COVID-19 puisque, tant à l'école alternative qu'à l'école régulière, c'est de loin l'aspect que les élèves ont le plus nommé parmi les aspects les plus affectés par la COVID-19. Le cloisonnement des groupes en raison des mesures sanitaires a effectivement fortement diminué les possibilités de contact entre les élèves, ce qui semble se faire ressentir dans la perception du climat relationnel.

Enfin, en ce qui concerne le climat éducatif, il est assez surprenant que l'hypothèse ne soit pas confirmée, étant donné que toutes les études recensées peuvent y être rapportées. Notamment, les études comparatives de Doulik Pavel *et al.* (2018 ; Gilles *et al.* (2018) ; Pecháčková *et al.* (2014) ; et Perzigian et Braun (2020) relèvent toutes un climat éducatif plus positif dans les écoles alternatives que dans écoles régulières comparées, grâce entre autres à l'environnement plus axé sur les apprentissages et la réussite, une meilleure perception du soutien de l'enseignant à tous les élèves, moins de difficulté à apprendre et plus de satisfaction scolaire chez les élèves. Il serait possible de croire que la COVID-19 a eu un certain effet sur le climat éducatif, par exemple en obligeant les acteurs de l'école alternative à changer leurs habitudes et pratiques alternatives, mais cette idée est à écarter étant donné que, malgré leur score identique pour la perception des effets de la COVID-19 sur le climat scolaire, la différence est significative chez les élèves, mais pas chez les membres du personnel.

Avec une taille d'effet importante ou moyenne pour toutes les sous-dimensions où une différence significative est observée et pour la perception du climat en général, il est permis d'affirmer que le type d'école fait effectivement une différence sur la perception du climat scolaire, et ce, systématiquement en faveur de l'école alternative. Cela est cohérent avec l'affirmation de Raywid (1999, p. 49), qui parle de « climats scolaires exceptionnellement positifs » dans les écoles alternatives.

5.1.2 Dimension des pratiques éducatives et organisationnelles

À l'issue de la recension des études antérieures, nous posons l'hypothèse que, pour la dimension des pratiques éducatives et organisationnelles, les sous-dimensions suivantes de la dimension des pratiques seraient significativement plus positives à l'école alternative qu'à l'école régulière :

- Pratiques éducatives : les pratiques pédagogiques, l'attitude envers la capacité de réussite des élèves, la participation des élèves à la vie de l'école et la collaboration entre l'école et la famille ;

- Pratiques organisationnelles : la disponibilité du personnel au changement et le travail en équipe au sein du personnel.

Les résultats de l'étude permettent de confirmer partiellement l'hypothèse. Bien que toutes ces sous-dimensions soient perçues plus positivement à l'école alternative qu'à l'école régulière, tout comme la dimension des pratiques en général, et ce, par les élèves et par les membres du personnel, seules quatre d'entre elles (sur six pour lesquelles nous avons formulé une hypothèse) permettent d'observer une différence significative, avec une taille d'effet importante. Il s'agit, parmi les pratiques éducatives, des pratiques pédagogiques et de la participation des élèves à la vie de l'école, qui sont perçues significativement plus positivement par les élèves de l'école alternative — mais pas par les enseignants, qui toutefois les perçoivent également plus positivement que leurs homologues de l'école régulière. Parmi les pratiques organisationnelles, les deux sous-dimensions (disponibilité au changement et travail en équipe) sont perçues significativement plus positivement par le personnel de l'école alternative.

Les pratiques pédagogiques, pour être efficaces et répondre aux besoins des élèves, devraient être variées, flexibles et adaptées aux contenus d'apprentissage et aux caractéristiques des élèves (Janosz *et al.*, 1998). Elles comprennent les approches, méthodes et stratégies d'enseignement, mais également les pratiques évaluatives. Il convient de souligner que, de toutes les sous-dimensions de l'environnement socioéducatif que les recherches recensées ont abordées, celle-ci est celle qui suscite de loin le plus d'intérêt de la communauté scientifique, que ce soient les pratiques d'enseignement ou les pratiques d'évaluation. Effectivement, les caractéristiques typiques des écoles alternatives comprennent, selon les auteurs consultés, le respect du rythme et des objectifs d'apprentissage de chaque élève (Conseil supérieur de l'éducation, 2016 ; Vadeboncoeur et Padilla-Petry, 2017), les pratiques innovantes, spontanées, personnalisées et flexibles (Ébersold, 2017 ; Legavre et Zanten, 2018 ; Lescouarch, 2013 ; Maulini et Perrenoud, 2005 ; Raywid, 1999 ; RÉPAQ, 2014 ; Thompson, 2014), l'apprentissage actif grâce à des pédagogies comme la pédagogie de

projets ou l'autoformation assistée, par exemple (Pion et Poulin, 2021 ; Shankland, 2009 ; Zeineddine, 2019), une évaluation continue, collaborative et qualitative (Chénier, 2017 ; RÉPAQ, 2014 ; Zeineddine, 2019). Par ailleurs, les études québécoises sur les écoles alternatives ont pratiquement toutes décrit au moins l'une ou l'autre des pratiques pédagogiques mises en œuvre à l'école alternative, comme la coéducation (Zeineddine, 2019), la coévaluation (Chénier, 2017 ; Zeineddine, 2017), l'acceptation du rythme d'apprentissage de chacun (Horvais *et al.*, 2019), les pratiques enseignantes favorisant le développement de compétences transversales (St-Amand Tellier, 2018), les pratiques basées sur les intérêts des élèves, le peu d'enseignement magistral ou la pédagogie par projets, la pédagogie active ou la pédagogie Freinet (Bergeron, 2012 ; Constantin, 2017 ; Plamondon Simard, 2017a), etc. Malgré cet intérêt certain, du côté des membres du personnel, non seulement nous n'avons pas relevé de différence significative dans leur perception de la qualité des pratiques pédagogiques, mais la différence n'est pas très grande entre ceux de l'école alternative et ceux de l'école régulière. On peut alors penser que, si les membres du personnel ont des pratiques pédagogiques qui correspondent à leurs valeurs et leurs croyances, ou du moins en subissent fortement l'influence, comme on peut croire que c'est le cas (Schermerhorn, Hunt, Osborn, et de Billy, 2006 dans Bégin-Caouette *et al.*, 2011 ; Legendre, 2005), les uns comme les autres perçoivent tout aussi positivement leurs propres pratiques, ce qui serait logique et souhaitable. Or, dans le cadre de la présente étude, il est indéniable que les élèves de l'école alternative semblent plus satisfaits des pratiques pédagogiques dans leur école, qu'ils perçoivent plus positivement que les élèves de l'école régulière.

Pour ce qui est de la participation des élèves à la vie de l'école, encore une fois, plusieurs chercheurs soutiennent qu'il s'agit là d'une différence majeure entre l'école alternative et l'école régulière. Nous avons d'ailleurs vu à la sous-section précédente que le climat de justice est perçu significativement plus positivement à l'école alternative qu'à l'école régulière. Nos résultats sont cohérents avec ceux de Gilles *et al.* (2018), pour qui cette sous-dimension était celle avec la plus grande taille d'effet,

en faveur des écoles Freinet comparées à des écoles traditionnelles, et avec ceux de Carra et Pagoni (2007), qui démontrent que l'une des valeurs ajoutées de l'école alternative est la plus grande participation des élèves aux processus décisionnels de la vie de l'école. Au Québec, la définition même de l'école alternative du RÉPAQ (2018) mentionne qu'elle prône « une approche participative et communautaire où chacun [...] joue un rôle actif. » De plus, St-Amand Tellier (2018) souligne que le grand pouvoir d'agir des élèves de l'école alternative est l'un des éléments qui favorisent le plus le développement de compétences transversales, et Bégin-Caouette *et al.* (2011), que les enseignants d'écoles alternatives valorisent beaucoup la liberté (dont l'affirmation de soi) et la participation (dont l'expression de ses opinions) chez leurs élèves. À cet égard, bien que la différence entre la perception des membres du personnel des deux types d'écoles ne soit pas significative pour cette sous-dimension, on note tout de même qu'elle est beaucoup plus élevée chez ceux de l'école alternative (5,03 sur 6,00) qu'à l'école régulière (3,75).

En ce qui concerne les pratiques organisationnelles, notre hypothèse selon laquelle la disponibilité des membres du personnel au changement et leur travail en équipe seraient significativement plus positifs à l'école alternative est confirmée. Par ailleurs, la différence est significative et systématiquement en faveur de l'école alternative pour toutes les pratiques organisationnelles et pour la moyenne de ces sous-dimensions, avec une taille d'effet importante. La disponibilité au changement se définit comme la cohésion et la cohérence au sein de l'équipe à l'égard de la vision, des valeurs et des priorités de l'école, et à sa disponibilité à évoluer en tant que communauté. À ce sujet, on peut mentionner que l'une des sphères de fonctionnement général des écoles alternatives québécoises relevées par Zeineddine (2019) est la communauté d'apprentissage au sein de l'équipe éducative, qui permet de partager les pratiques dans une recherche constante d'amélioration de l'éducation. Bisson (2013) soutient même que la cohésion au sein des membres de la communauté éducative est l'un des enjeux centraux à l'autonomie collective de l'école alternative qu'il a étudiée, et l'innovation

et l'actualisation continue des pratiques, des éléments clés tout aussi importants. Au sujet du travail en équipe, une sous-dimension très proche de la précédente, on sent de la part du RÉPAQ (2014, 2018a, 2018d) une certaine insistance sur l'importance de la collégialité et la coopération au sein des équipes-écoles et de la communauté éducative en générale (incluant tous les membres du personnel, les élèves, mais aussi les familles). Dans les conditions pour que naisse et se développe une école alternative (RÉPAQ, 2014), on mentionne notamment que la collaboration s'exerce au quotidien, notamment à l'aide de réunions pédagogiques fréquentes permettant à l'équipe éducative de réfléchir et de s'organiser ensemble. On peut finalement faire le lien entre la perception très positive des pratiques organisationnelles de l'école alternative et la différence significative, en faveur de l'école alternative, de la perception des membres du personnel du climat relationnel entre eux et entre eux et la direction. Il est aussi possible que la taille des effectifs ait un effet modérateur sur, entre autres, le travail en équipe et le climat relationnel, puisqu'à 45 (à l'école alternative) contre 210 (à l'école régulière) membres du personnel, il est probable que les deux écoles n'offrent pas les mêmes possibilités de se rencontrer pour échanger, collaborer et tisser des liens avec toute l'équipe-école.

Finalement, en ce qui a trait à la sous-dimension de la collaboration école-famille, Constantin (2017) note que le fait que les enseignants de l'école alternative soient très ouverts aux nouvelles pratiques et que l'école soit en constante évolution participe à amener les parents à véritablement s'engager dans la communauté éducative. Pourtant, bien que la perception de cette sous-dimension soit plus positive à l'école alternative qu'à l'école régulière, tant du point de vue des élèves que de celui des membres du personnel, la différence n'est pas significative. Cela est assez surprenant, puisque la collaboration entre l'école et les familles, la participation des parents à la vie de l'école, la coéducation et la cogestion dans laquelle ils doivent s'impliquer, et l'ouverture de l'école à la présence des parents sont de toute évidence des éléments très importants de l'école alternative québécoise. Ce fait est documenté dans la grande majorité de la

documentation du RÉPAQ et des études recensées, où l'on parle notamment de la cohésion entre les parents et le personnel pour la continuité éducative entre l'école et la famille (Bisson, 2013 ; Perzigian et Braun, 2020 ; Zeineddine, 2019), de leur présence active à l'école (Constantin, 2017 ; Horvais *et al.*, 2019 ; Plamondon Simard, 2017a ; Zeineddine, 2019), des relations positives entre l'école et les familles (Zeineddine, 2019), et de l'implication primordiale des parents dans la coéducation (Chénier, 2017 ; Constantin, 2017 ; St-Amand Tellier, 2018).

Pour revenir sur la dimension des pratiques éducatives et organisationnelles en général, il est à souligner que la perception générale de cette dimension est plus positive chez les élèves et chez les membres du personnel de l'école alternative, tout comme la perception de la majorité des sous-dimensions. Les seules pour lesquelles la perception est plus positive à l'école régulière sont les suivantes. Il est à souligner que, pour les trois premières, la différence est négligeable (elle varie de 0,04 à 0,23 sur 6,00) et non significative. Pour la dernière, le score est supérieur à l'école régulière, mais avec une différence significative chez les élèves seulement.

- L'implantation et la clarté des règlements : la différence entre la clarté des règlements est évidente lorsqu'on consulte le code de vie de chaque école. Alors que celui de l'école régulière (Antoine-Brossard, 2021) est exhaustif — les interdictions et obligations des élèves sont clairement énoncées et définies, et les sanctions pour les manquements mineurs ou majeurs sont clairement indiquées — celui de l'école alternative (L'Agora, 2021) est, d'une part, beaucoup plus bref, et d'autre part, beaucoup plus ouvert à l'interprétation. Toutefois, ni les élèves ni le personnel ne semblent trop s'en formaliser, puisque la différence n'est que de 0,04 et 0,05 point.
- Le temps réellement consacré à l'enseignement : pour cette sous-dimension, qui relève de la présence de comportements faisant perdre du temps d'enseignement/apprentissage, il est difficile de se prononcer sur les potentielles raisons expliquant la différence entre les deux types d'écoles, puisque les élèves de l'école régulière en ont une perception de 0,53 point plus positive que ceux de l'école alternative, alors que le personnel de l'école alternative en a une vision de 1,10 point supérieure à celle du

personnel de l'école régulière. Une telle différence mériterait probablement une investigation plus poussée qu'il aurait été intéressant de faire à l'aide d'entretiens avec les participants.

- La collaboration entre l'école et la communauté : pour cette sous-dimension évaluée uniquement par les membres du personnel, on observe une différence à l'avantage de l'école régulière (0,04 point), qui est certes assez faible, mais tout de même étonnante, puisque la collaboration avec la communauté est, au même titre que la collaboration avec la famille, un élément clé de l'école alternative.
- Les activités parascolaires : l'école régulière offre une très grande variété d'activités parascolaires (16 types d'activités sont listées sur le site de l'école), en plus de trois concentrations (sport, soccer, médias) et deux options (multisports et basketball), alors que l'école alternative ne mentionne pas d'activités parascolaires sur son site internet. Il est permis de croire que l'offre supérieure à l'école régulière explique en bonne partie la différence de perception pour cette dimension, dont la taille d'effet est moyenne.

La perception des effets de la COVID-19 sur les pratiques éducatives et organisationnelles est assez différente chez les élèves et chez les membres du personnel. D'abord, les membres du personnel perçoivent les effets sur les pratiques éducatives plus négativement que les élèves, tant à l'école régulière qu'à l'école alternative. Cela peut potentiellement traduire une certaine fatigue professionnelle chez les membres du personnel (qui, évidemment, n'est pas ressentie par les élèves) due par exemple à la modification de la charge de travail en raison des mesures liées à la COVID-19 (passer de l'enseignement en présentiel à l'enseignement à distance, modifier les pratiques pédagogiques et les modalités d'évaluation, etc.), ou encore aux conditions plus difficiles liées à la période de négociation des conventions collectives des acteurs du milieu de l'éducation, qui a mené à plusieurs journées de grève ayant perturbé leur vie professionnelle. On note également qu'à l'école régulière, même si les membres du personnel ont une perception un peu plus négative que les élèves des effets de la COVID-19 sur les pratiques éducatives, la différence est relativement

faible, tandis qu'à l'école alternative, près d'un point (0,99) sépare les perceptions des uns et des autres. En effet, les membres du personnel en ont une perception plus négative, qui pourrait s'expliquer par un aspect qu'ils ont été plusieurs à nommer : la difficulté de mettre en place la pédagogie alternative en temps de COVID-19. Ils citaient notamment l'impossibilité de décloisonner les disciplines et de mêler les groupes et les niveaux, comme ils le font habituellement. Il est finalement nécessaire de mettre en lumière le fait que de toutes les dimensions de l'environnement socioéducatif, c'est la plus négativement affectée par la COVID-19, tant selon les élèves que selon les membres du personnel, et tant à l'école régulière qu'à l'école alternative. Cela n'est guère surprenant, puisque les mesures sanitaires liées à la COVID-19 dans les écoles ont surtout concerné les actions et déplacements quotidiens dans les écoles, et ceux-ci renvoient plutôt aux pratiques qu'à tout autre dimension du modèle conceptuel de l'environnement socioéducatif. Il est donc difficile d'affirmer que cette dimension est fidèlement représentée par notre étude en temps de COVID-19.

Somme toute, force est de constater que les pratiques éducatives et organisationnelles en général semblent plus positives à l'école alternative qu'à l'école régulière. À l'école régulière, les élèves ont une perception mitigée du tiers des sous-dimensions des pratiques éducatives, et les membres du personnel, des trois quarts des sous-dimensions des pratiques éducatives et de toutes les sous-dimensions des pratiques organisationnelles. C'est également parmi le personnel de cette école que l'on retrouve la seule perception négative d'une sous-dimension de l'environnement socioéducatif pour toute notre étude, soit celle du temps d'enseignement, c'est-à-dire que les membres du personnel perçoivent que les enseignants perdent du temps d'enseignement en classe à cause de problèmes de comportement de la part des élèves et de la perte de temps entre et pendant les cours, ce qui perturbe la concentration des élèves. À l'école alternative, toutes les pratiques organisationnelles sont perçues

positivement par les membres du personnel, et la majorité des pratiques éducatives sont perçues positivement par les élèves et par le personnel.

5.1.3 Dimension des problèmes perçus et vécus à l'école

Pour cette dimension également, les résultats sont majoritairement en faveur des élèves et des membres du personnel de l'école alternative. Étant donné que nous ne disposions pas d'assez d'appuis conséquents dans la littérature consultée pour poser une hypothèse sur les résultats de la comparaison de cette dimension, nous nous contenterons de discuter les résultats obtenus.

Du côté des élèves, les élèves de l'école régulière perçoivent plus fréquemment que ceux de l'école alternative des problèmes scolaires et des problèmes de violence, mais cette fréquence demeure tout de même rare. Pour les problèmes de violence de gravité majeure, on peut même dire que la fréquence est négligeable. Il n'y a que pour les problèmes de violence de gravité mineure perçus, c'est-à-dire la fréquence à laquelle les élèves sont témoins de problèmes tels que des vols, du vandalisme, des insultes ou des menaces, que la différence est significative, avec une taille d'effet importante.

Les membres du personnel ont une perception plus fréquente que les élèves de tous les problèmes. Les analyses des résultats du questionnaire ne permettent pas de déterminer si ce sont eux ou les élèves qui ont la perception la plus fidèle à la réalité. La différence est significative, avec une taille d'effet importante, pour la sous-dimension des problèmes scolaires : les membres du personnel en perçoivent occasionnellement à l'école régulière, et ceux de l'école alternative n'en perçoivent que rarement. De ce fait, la différence est également significative pour la moyenne des sous-dimensions de problèmes scolaires et de problèmes de violence mineure. Comme chez les élèves, l'occurrence des problèmes de violence majeure sont négligeables.

Les problèmes les plus fréquents dans les deux écoles sont les problèmes scolaires (tricherie, absentéisme, échec, dérangement intentionnel pendant les cours, etc.). C'est d'ailleurs la seule sous-dimension de laquelle des répondants ont une perception

occasionnelle plutôt que rare, et ce, à l'école régulière : les élèves et les membres du personnel en perçoivent fréquemment, et ces derniers semblent les trouver plus fréquents encore que les élèves. Encore une fois, il est impossible de déterminer à la lumière de nos analyses si c'est la perception des élèves ou du personnel qui est la plus près de la réalité. Néanmoins, il semble clair que ce sont bel et bien les problèmes scolaires qui sont les plus préoccupants parmi toute la dimension des problèmes perçus et vécus, puisque c'est cette sous-dimension qui ressort très majoritairement à la question « selon vous, quels sont les problèmes à régler en priorité à votre école ? » dans les deux types d'écoles.

Somme toute, on peut affirmer que les problèmes perçus et vécus ne sont pas très inquiétants dans ces deux écoles. La perception légèrement plus fréquente de problèmes scolaires et de violence à l'école régulière est cohérente avec la perception moins positive de ses acteurs du climat scolaire et pourrait s'expliquer en partie par la taille de l'école. Selon Sulak (2018), c'est dans les écoles de plus de mille élèves — ainsi que dans les écoles situées dans des quartiers où la criminalité est plus élevée — que l'on tend à constater plus de problèmes, tels que l'intimidation, les agressions et le manque de respect des élèves envers les enseignants, et un climat scolaire plus négatif en général. Les données sur le taux de criminalité dans les quartiers des écoles de l'échantillon ne sont pas disponibles, mais on peut tout de même tenter un lien avec le fait que les gangs de rue semblent un peu plus préoccupants à l'école régulière qu'à l'école alternative.

Selon les élèves et le personnel des deux types d'écoles, la dimension des problèmes perçus et vécus, comme les deux autres dimensions de l'environnement socioéducatif, est affectée négativement, quoique modérément, par la COVID-19. À la lueur des commentaires des élèves sur les aspects les plus affectés par la COVID-19, il est possible de croire que la fréquence des problèmes scolaires aurait augmenté par rapport à une année ordinaire. Non seulement ils ont été nombreux à mentionner une baisse de motivation et de concentration — particulièrement durant les cours en ligne — chez

les élèves, mais certains ont également admis qu'il était maintenant plus facile de tricher, surtout en ligne, et plus difficile de suivre les horaires, sujets à changements. Des élèves et des membres du personnel ont également observé une hausse des échecs, et ce, malgré une adaptation des attentes envers les élèves.

5.2 Limites de la recherche

Cette recherche comporte plusieurs limites. D'abord, évidemment, il n'est pas aisé de défendre l'affirmation selon laquelle les écoles comparées ici sont véritablement équivalentes. En fait, il est pratiquement impossible de les déclarer équivalentes, puisque la répartition des élèves ne peut jamais être véritablement aléatoire entre groupes, niveaux, programmes, écoles, quartiers, centres de services, etc. (Fortin *et al.*, 2016 ; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011 ; Van der Maren, 2004).

De plus, le nombre d'élèves par école est très différent et, comme nous l'avons mentionné plus haut dans ce chapitre, cela peut avoir un lien avec certaines sous-dimensions de l'environnement socioéducatif. Affirmer que deux écoles sont assez équivalentes pour être comparées est également encore plus difficile lorsqu'il s'agit de deux types d'écoles aussi différents que l'école alternative et l'école régulière. Les écoles régulières, même si l'on peut affirmer qu'elles correspondent au modèle de la forme scolaire traditionnelle (Maulini et Perrenoud, 2005 ; Meirieu et Wagnon, 2018), comportent des différences entre elles puisqu'elles s'adaptent dans une plus ou moins grande mesure à la population d'élèves qu'elles desservent (Saint-Denis, 2017). Pour ce qui est des écoles alternatives, elles diffèrent peut-être même encore plus entre elles, puisque cela fait partie de leur définition même de différer à la fois des écoles régulières, ce qui fait leur unité, et entre elles, ce qui fait leur unicité (Viaud, 2017 ; Zeineddine, 2017). Finalement, pour revenir à la question de la répartition des élèves, il est permis de croire que l'école alternative attire un certain type de familles — plus scolarisées, plus favorisées (Saint-Denis, 2017) — dont on peut penser, par exemple, qu'elles sont plus portées à s'impliquer dans l'éducation de leur enfant ou qu'elles ont des valeurs éducatives plus affirmées en général, ce qui peut potentiellement influencer

certaines dimensions de l'environnement socioéducatif. Cependant, nous considérons qu'à l'égard des facteurs d'influence de l'environnement socioéducatif (Janosz *et al.*, 1998), les écoles sélectionnées pour cette étude sont suffisamment équivalentes pour justifier une comparaison. Il serait toutefois pertinent, dans une autre étude, de comparer les familles choisissant l'école alternative ou régulière, que ce soit sur le plan de leurs caractéristiques socioéconomiques ou de leurs valeurs éducatives, et de mettre cela en lien avec la perception de l'environnement socioéducatif des élèves et de leurs parents.

Une autre limite importante de la recherche est la petite taille de l'échantillon, et donc le faible taux de représentativité, ainsi que le faible taux de participation, particulièrement chez les membres du personnel de l'école régulière. Malheureusement, surtout en raison de la crise de la COVID-19, mais également en raison des négociations syndicales chez les acteurs de l'éducation pendant l'année scolaire 2020-2021, il a été difficile de mener la recherche dans les conditions prévues initialement. Non seulement l'échantillon a dû être dramatiquement réduit en raison de l'impossibilité de mener la recherche dans l'un des centres de services scolaires visés, mais il n'a pas non plus été possible de se rendre dans les écoles en présentiel afin de présenter l'étude, de discuter avec les potentiels participants, voire de superviser un moment réservé aux élèves pour qu'ils puissent remplir le questionnaire, toutes des conditions qui auraient certainement permis de hausser le taux de participation.

Pour toutes ces raisons, nous insistons sur le fait que cette étude n'a pas la prétention d'être exhaustive, et que nos résultats, bien qu'intéressants, ne permettent aucunement d'avoir une vision globale des écoles alternatives québécoises ou de leur environnement socioéducatif. De surcroît, la comparaison effectuée ne prétend pas tenir compte de la totalité des facteurs qui pourraient influencer l'environnement socioéducatif, et encore moins avoir modéré leurs effets. Notamment, bien que nous ayons tenté de tenir compte des effets de la COVID-19, il est évident que ses impacts sont importants, et qu'ils continueront de se dévoiler au fur et à mesure que la recherche

s'y penchera durant les prochaines années. Rappelons cependant que, selon les critères choisis pour présumer l'équivalence des écoles de l'échantillon, celles-ci le sont suffisamment pour justifier la comparaison. La présente étude aura entre autres fait ressortir une différence significative assez importante entre l'école alternative et l'école régulière sur le plan du climat scolaire et des pratiques organisationnelles, différence qu'il serait intéressant d'investiguer plus en profondeur.

Finalement, une dernière limite de cette recherche concerne l'outil de collecte de données : le questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES). Étant donné que le QES ne permet pas une analyse approfondie de chaque dimension (Janosz et Bouthillier, 2007), il aurait été pertinent d'utiliser un devis mixte plutôt qu'un devis uniquement quantitatif. Des entretiens ou des *focus groups* auraient effectivement permis d'approfondir certaines sous-dimensions et de mieux comprendre les résultats obtenus. Cette option a été envisagée, mais pour les raisons mentionnées précédemment ayant compliqué la réalisation de l'étude, elle s'est avérée trop complexe à réaliser et surtout trop prenante pour les milieux scolaires déjà débordés. De plus, le faible taux de participation a obligé à allonger la période de disponibilité du questionnaire en ligne et à faire de nombreux rappels aux participants potentiels, le temps a donc commencé à manquer en fin d'année scolaire pour penser bonifier la collecte de données d'outils qualitatifs.

5.3 Perspectives de recherche

Somme toute, il est possible d'affirmer que l'environnement socioéducatif semble généralement plus positif à l'école alternative qu'à l'école régulière. La perception des élèves et des membres du personnel du climat scolaire est significativement plus positive ; celle des pratiques éducatives est plus positive (mais pas significativement), celle des pratiques organisationnelles est significativement plus positive ; et ils perçoivent et vivent moins de problèmes scolaires et de problèmes de violence de gravité mineure (significativement moins chez les membres du personnel). De plus, les

élèves de l'école alternative perçoivent moins négativement les effets de la COVID-19 sur toutes les dimensions de l'environnement socioéducatif.

Étant donné que toutes les tailles d'effet que les analyses statistiques ont fait ressortir sont de moyennes à importantes, il est permis de croire que le type d'école a un impact sur la qualité de l'environnement socioéducatif, à l'avantage de l'école alternative, du moins pour les écoles de notre échantillon et dans les conditions particulières de cette année scolaire en contexte de pandémie de COVID-19 — et ce, malgré les précautions prises pour tenir compte des effets de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif. La recherche aurait certainement pu bénéficier de l'ajout de méthodes qualitatives de collecte de données, telles que des entretiens ou des groupes de discussion avec les acteurs, afin d'explorer plus en profondeur les différences observées.

Il serait intéressant dans des recherches futures d'utiliser conjointement le modèle de l'environnement socioéducatif (Janosz, 2017 ; Janosz *et al.*, 1998) et d'autres indicateurs, par exemple la réussite scolaire, pour comparer des écoles. Par exemple, une relation entre la perception favorable du climat scolaire, les attentes des enseignants envers les élèves et la réussite scolaire de ceux-ci a été démontrée par Brault (2004) et Brault *et al.* (2014). Quant à elle, l'étude de Gilles *et al.* (2018) a cherché à comparer l'appréciation de l'environnement socioéducatif, mais aussi les résultats scolaires des élèves d'écoles Freinet et d'écoles traditionnelles en Belgique. Il serait certes intéressant de comparer la réussite des élèves de l'école alternative et de l'école régulière québécoise, et encore plus intéressant de lier cette comparaison à celle de l'environnement socioéducatif, mais une telle étude pourrait se heurter à certains obstacles. D'abord, étant donné les approches d'évaluation différentes des deux types d'écoles, ainsi que la dérogation au bulletin chiffré dans les écoles alternatives, il pourrait s'avérer difficile de trouver des indicateurs pertinents pour comparer la réussite de ces deux sous-populations d'élèves. Ensuite, vu le refus des écoles alternatives québécoises des résultats chiffrés et de la comparaison entre les élèves — l'évaluation dans ces écoles se basant plutôt sur les processus d'apprentissage et sur

une appréciation qualitative du développement global de l'élève — il ne serait guère surprenant que les écoles alternatives refusent de participer à la recherche.

La qualité de l'environnement socioéducatif influence également fortement plusieurs aspects l'expérience scolaire des élèves comme la motivation, les apprentissages et l'attitude envers l'école (Günel et Demirtasli, 2016 ; Horner *et al.*, 2009 ; Hutchinson, 2003 ; Mayya et Roff, 2004). Il serait intéressant de vérifier le lien entre la perception positive de l'environnement socioéducatif à l'école alternative et ces différents aspects de l'expérience scolaire des élèves, ou encore de comparer ceux-ci entre les élèves des écoles alternatives et des écoles régulières. De telles études auraient le potentiel d'enrichir à la fois le champ de l'éducation comparée et celui de la recherche sur les écoles alternatives québécoises. En fait, la présente étude ne fait qu'une contribution modeste à ces domaines, et il serait certainement pertinent que la recherche en éducation continue de les explorer.

À plus grande échelle, nous avançons l'idée que l'environnement socioéducatif des écoles secondaires en général (privées, publiques, alternatives, régulières, à programmes particuliers, etc.) devrait faire l'objet d'une étude à grand déploiement afin d'offrir un regard introspectif aux écoles secondaires, qui pourrait les aider à identifier certaines pistes d'amélioration, tant pour les élèves que pour le personnel.

CONCLUSION

Puisque l'école alternative s'est toujours posée en marge de l'école régulière (Lescouarch, 2013, 2016) et propose à priori un environnement socioéducatif différent de celle-ci (Bullock, 2007 ; Chénier, s. d. ; Ébersold, 2017 ; Maulini et Perrenoud, 2005 ; RÉPAQ, 2008, 2014 ; Saint-Denis, 2017 ; Viaud, 2017), il est permis de croire que ce qui rend les écoles alternatives véritablement *alternatives* fait partie des caractéristiques de l'environnement.

Ainsi, l'objectif général de la présente étude était de comparer l'environnement socioéducatif d'une école régulière et d'une école alternative. Pour ce faire, les trois objectifs spécifiques étaient 1) de caractériser l'environnement de l'école régulière ; 2) de caractériser l'environnement de l'école alternative et 3) de comparer la qualité générale de ces deux environnements. Nous avons émis l'hypothèse que l'environnement socioéducatif de l'école alternative serait plus positif à l'égard des sous-dimensions du climat éducatif, du climat d'appartenance, du climat relationnel ; des pratiques pédagogiques, de l'attitude envers les capacités de réussite des élèves, de la participation des élèves à la vie de l'école, de la collaboration entre l'école et la famille, de la disponibilité du personnel au changement et du travail en équipe au sein du personnel. Cette hypothèse s'est construite sur la base d'une revue de la littérature sur les écoles alternatives, et en raison de l'important intérêt que ces caractéristiques présumées typiques de l'école alternative suscitent en recherche. L'hypothèse de recherche est partiellement confirmée, avec des perceptions significativement plus positives pour les sous-dimensions suivantes :

- Le climat éducatif (élèves);
- Le climat d'appartenance (élèves);

- Le climat relationnel (personnel);
- Les pratiques pédagogiques (élèves);
- La participation des élèves à la vie de l'école (élèves);
- La disponibilité des membres du personnel au changement (personnel);
- Le travail en équipe au sein du personnel (personnel).

On doit tout de même mentionner que toutes ces sous-dimensions sont perçues systématiquement plus positivement à l'école alternative qu'à l'école régulière à la fois par les élèves et par les membres du personnel, sans toutefois que la différence soit toujours significative. Par ailleurs, de manière générale, on peut affirmer que l'environnement socioéducatif est perçu généralement plus positivement à l'école alternative qu'à l'école régulière, et ce, pour toutes les dimensions évaluées. Pour ce qui est des effets de la COVID-19 sur ces différentes dimensions, ils sont perçus négativement dans les deux types d'écoles, mais ils sont généralement assez modérés selon les répondants, sauf ceux sur les pratiques éducatives qui sont plus importants, surtout du point de vue des membres du personnel.

Cette étude comporte plusieurs limites, dont celle d'être difficilement généralisable, en raison de la petite taille de l'échantillon, du taux de participation relativement faible et, bien sûr, de la situation de la COVID-19 qui a très certainement affecté les résultats. Tout de même, nous espérons qu'elle permettra d'enrichir les connaissances des parents, des élèves, des acteurs de l'éducation et du grand public au sujet des écoles alternatives, et qu'elle contribuera à nourrir les domaines de la recherche sur les écoles alternatives québécoises et de la recherche comparative sur les écoles alternatives. Nous espérons également qu'elle permettra à ces deux types d'écoles qui coexistent depuis longtemps au Québec de s'inspirer l'une de l'autre pour s'enrichir mutuellement et mieux répondre aux besoins diversifiés des élèves.

ANNEXE A

QES — ÉLÈVES

Consentement

CONSENTEMENT

Ce formulaire d'information et de consentement est rédigé à l'intention de l'élève de plus de 14 ans qui souhaite participer à la recherche.

L'élève devra consentir à la participation pour répondre au questionnaire (section *Signatures*).

Préambule

Tu es invité(e) à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. Nous te suggérons de remplir le formulaire avec ton parent ou un adulte de ton entourage qui pourrait t'aider au besoin à comprendre certains mots ou sections qui pourraient te sembler moins clairs. Si tu as des questions, n'hésite pas à communiquer avec Marion Deslandes Martineau : deslandes-martineau.marion@courrier.uqam.ca

Objectif du projet

Cette recherche cherche à déterminer s'il existe une différence entre l'environnement socioéducatif des écoles secondaires alternatives et régulières. Pour ce faire, nous allons comparer différentes caractéristiques de l'environnement des écoles participantes, qui font partie d'une même région et qui ont le même indice de défavorisation.

Nature de la participation

Dans le cadre de ce projet, tu es invité(e) à répondre à un questionnaire d'une durée de 30-45 minutes. Ce questionnaire s'intéresse aux trois dimensions de l'environnement scolaire : le climat scolaire, les pratiques éducatives et les problématiques vécues à l'école. Des renseignements liés à ton contexte spécifique, par exemple l'école où tu étudies, ton niveau scolaire ou le programme dont tu fais partie, seront demandés afin de permettre de mieux comprendre les résultats. Tu n'auras pas à t'identifier pendant le questionnaire.

Si tu le souhaites, tu pourras arrêter le questionnaire et le reprendre par la suite [à partir du même appareil et dans les quatorze \(14\) jours suivants](#), en cliquant de nouveau sur le lien reçu par courriel.

Avantages et risques

Bien que la recherche présente peu d'avantages directs pour toi, tu auras l'occasion de découvrir un peu le fonctionnement de la recherche en éducation. Les résultats permettront de faire avancer les connaissances scientifiques sur l'environnement socioéducatif des écoles secondaires. La participation à la recherche permet également aux écoles d'obtenir un portrait de leur environnement socioéducatif qui peut servir de base à des initiatives pour l'amélioration de cet environnement, en ciblant les forces et les vulnérabilités du milieu.

En principe, le projet est exempt de risques quelconques pour les participants.

Compensation

Aucune compensation n'est prévue pour la participation à la recherche.

Confidentialité

La chercheuse s'engage, le cas échéant, à protéger les renseignements obtenus de la manière suivante:

- En assurant la protection et la sécurité des données recueillies auprès des participants et à les conserver dans un lieu sécuritaire;
- En ne discutant des renseignements confidentiels obtenus auprès des participants qu'avec la direction de recherche;
- En n'utilisant pas les données recueillies dans le cadre de ce projet à d'autres fins que celles prévues, à moins qu'elles ne soient approuvées par le CER (Comité d'éthique de la recherche) de l'UQAM;
- En n'utilisant pas, de quelque manière que ce soit, les données ou les renseignements qu'un participant aura explicitement demandé d'exclure de l'ensemble des données recueillies
- En ne diffusant que des résultats issus de l'analyse des données de l'ensemble des participants, et non celles provenant d'individus spécifiques, lors de forums scientifiques ou professionnels.
- En détruisant toutes les données qui auront été recueillies, dans le cas où une situation exceptionnelle occasionnerait l'arrêt de la recherche au cours de sa réalisation.

Participation volontaire et droit de retrait

Ta participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si tu consens aujourd'hui à participer au projet, tu demeures entièrement libre de mettre fin à ta participation, en tout temps, sans justification ni pénalité. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de ta part, les documents, renseignements et données te concernant seront détruits.

Si tu souhaites te retirer du projet après avoir terminé le questionnaire, tu n'as qu'à écrire à la chercheuse (deslandes-martineau.marion@courrier.uqam.ca) en lui disant que tu ne souhaites plus participer au projet et en indiquant ton nom et prénom. De plus, les questionnaires complétés à moins de 50% (moitié des questions sans réponse ou plus) ne seront pas analysés.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, tu ne renonces à aucun de tes droits. Les chercheurs et l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) doivent remplir leurs obligations.

Personnes-ressources

Tu peux contacter les personnes suivantes pour toute autre question sur le projet et ta participation :

Marion Deslandes Martineau, étudiante-chercheuse
Maîtrise en éducation – didactique, Université du Québec à Montréal
deslandes-martineau.marion@courrier.uqam.ca
514 568-6952

Patrick Charland, Ph.D., professeur titulaire
Co-titulaire, Chaire UNESCO de Développement Curriculaire
Département de didactique, Université du Québec à Montréal
charland_patrick@uqam.ca
514 987-3000, poste 8269

Remerciements

Ta collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet, et l'équipe de recherche tient à t'en remercier.

Déclaration du chercheur responsable

Je m'engage à veiller à ce que cette recherche soit conduite dans le respect des normes et politiques de l'UQAM et en conformité avec les principes et recommandations de l'énoncé de politique des trois Conseils. Éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC2).

Je m'engage, entre autres, à m'assurer que le recrutement et la collecte de données de la recherche ne soient pas entrepris tant que l'approbation du comité n'aura pas été obtenue;

Je m'engage à informer le comité de tout changement des conditions de participation des personnes au projet et à fournir des renseignements supplémentaires si le comité en faisait la demande.

Je m'engage à fournir les rapports d'avancement de projet selon les échéances fixées par le comité.

Je confirme que tous les membres de l'équipe acceptent les conditions ci-dessus.



Marion Deslandes Martineau

Étudiante-chercheuse

Université du Québec à Montréal

Consentement

- J'accepte de participer à ce projet de recherche
- Je refuse de participer à ce projet de recherche

Recherches ultérieures

Les données de recherche seront rendues anonymes et conservées pendant 7 ans au terme du projet, au cas où nous souhaiterions les utiliser dans d'autres projets de recherche semblables. Tu as le droit de refuser cette utilisation secondaire.

- J'accepte que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche
- Je refuse que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche

Signature(s)

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. Je certifie qu'on me l'a expliqué clairement. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant ce projet de recherche et on y a répondu à ma satisfaction. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour réfléchir et prendre ma décision. Je sais que ma participation à ce projet est tout à fait volontaire, que je suis libre d'y participer. Je sais que je suis libre de me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte.

Je, soussigné(e), accepte de participer à cette étude.

En guise de signature, merci de remplir le formulaire suivant:

Nom du/de la participant(e):

Date de signature (jj-mm-aaaa):

Adresse courriel:

Merci à l'avance de ta confiance et de ton temps!

Présentation QES

Bonjour!

Tu es invité(e), dans ce questionnaire, à partager ce que tu penses de ton école et de ta vie scolaire. Ceci n'est ni un examen, ni un test. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

C'est un questionnaire qui permettra de tracer un portrait général de ton école et d'identifier les aspects qui pourraient être améliorés. Il est donc important que tu répondes sincèrement afin que tes réponses reflètent réellement ce que tu penses. Tes réponses sont entièrement anonymes. Personne à l'école ne pourra savoir qui a répondu à ce questionnaire.

AVERTISSEMENT COVID-19

Le présent questionnaire a pour but de tracer un portrait général de ton école pour l'année scolaire 2020-2021. Nous sommes conscients que celle-ci est exceptionnelle, en raison de la crise de la COVID-19. C'est pourquoi des questions spécifiques à cette situation te seront posées en début de questionnaire. De plus, en fin de questionnaire, tu auras l'occasion de donner ton opinion sur la façon dont la COVID-19 a affecté certains aspects spécifiques de ton environnement scolaire.

Comment répondre au questionnaire

Tu dois répondre au questionnaire en sélectionnant le choix de réponse qui te convient. Tu ne peux choisir qu'une seule réponse par question. Avant de répondre, assure-toi de bien lire l'énoncé et les choix de réponses.

Dans les prochaines sections, on te demandera souvent de **préciser ton niveau d'accord** avec un énoncé. Voici ce que les 6 choix de réponses signifient:

Totalement en désaccord

Je suis totalement en désaccord avec l'énoncé, je ne pense **pas ça du tout**.

Assez en désaccord

Je suis assez en désaccord, **ce n'est pas vraiment** ce que je pense.

Un peu en désaccord

Je suis un peu en désaccord, ce n'est **pas exactement ce que je pense, mais un petit peu.**

Un peu d'accord

Je suis un peu d'accord, c'est **un peu ce que je pense.**

Assez d'accord

Je suis assez d'accord, c'est **plutôt ce que je pense.**

Totalement d'accord

Je suis totalement d'accord, c'est **vraiment ce que je pense.**

Informations générales

Quel type d'école fréquentes-tu?

- École régulière
 École alternative

Quelle école fréquentes-tu?

- Antoine-Brossard

La **majorité** des cours que tu suis sont dans une classe...

- Régulière
 Spéciale (une classe pour aider les élèves qui ont des difficultés à l'école)
 Enrichie
 À vocation particulière (par ex.: éducation internationale, sport-études, arts-études, etc.)
 Autre, spécifier.

Quelle école fréquentes-tu?

- L'Agora

Quel âge as-tu?

- 14
 15
 16
 17 ou plus

Quel est ton niveau scolaire? (si tu as des cours dans plus d'un niveau, indique celui dans lequel tu suis **le plus** de cours)

- 4e secondaire
 5e secondaire

De quel sexe es-tu?

- Féminin
 Masculin
 Autre, spécifier.
 Je préfère ne pas répondre.

As-tu déjà recommencé (doublé) une année scolaire **au primaire**?

- Jamais
 Une fois
 Deux fois
 Trois fois ou plus

As-tu déjà recommencé (doublé) une année scolaire **au secondaire**?

- Jamais
 Une fois
 Deux fois
 Trois fois ou plus

COVID-19

	Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
Les élèves peuvent compter les uns sur les autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les relations entre les élèves sont chaleureuses et amicales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De façon générale, les élèves s'entendent bien entre eux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quand tu penses aux **relations entre les élèves et les enseignant(e)s**, dirais-tu que...

	Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
Les élèves et les enseignant(e)s ont du plaisir à être ensemble.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les élèves et les enseignant(e)s se parlent en dehors des heures de cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les élèves se sentent assez proches de la plupart de leurs enseignant(e)s et leur font confiance.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les élèves et les enseignant(e)s s'entendent bien entre eux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En général, les relations entre les élèves et les enseignant(e)s sont chaleureuses et amicales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quand tu penses à la **justice** dans ton école, dirais-tu que...

	Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
Les règles de cette école sont justes (équitables).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
Les conséquences (punitions) de cette école sont justes (équitables).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans les école, les élèves sont traités de façon juste (équitable).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quand tu penses à la **valeur accordée à l'éducation** dans ton école, dirais-tu que...

	Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
Dans cette école, on sent qu'il est important d'étudier et d'obtenir un diplôme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans cette école, on sent que la réussite des élèves est au cœur des priorités des enseignant(e)s.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On peut vraiment apprendre et recevoir une bonne éducation dans cette école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans cette école, on s'attend à ce que les élèves donnent le meilleur d'eux-mêmes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cette école met tout en œuvre (fait tout) pour amener les élèves à réussir leurs études secondaires.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cette école offre un environnement très stimulant pour les élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En général, ce qu'on apprend dans cette école est intéressant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quand tu penses à ton **sentiment d'appartenance** à ton école, dirais-tu que...

Quand tu penses aux **pratiques pédagogiques** à l'école, dirais-tu que...

	Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
Pour les enseignant(e)s, il est plus important de bien comprendre la matière que de l'apprendre par cœur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les enseignant(e)s expliquent ce que l'on va apprendre de nouveau.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les enseignant(e)s s'assurent qu'on a bien compris les cours précédents avant de présenter une nouvelle matière.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les enseignant(e)s utilisent des méthodes d'enseignement qui rendent la matière intéressante et facile à comprendre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les enseignant(e)s expliquent pourquoi les nouveaux contenus abordés sont importants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les enseignant(e)s nous félicitent lorsque nous faisons des efforts pour apprendre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les enseignant(e)s nous disent qu'on est capables de réussir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les enseignant(e)s encouragent les élèves à faire de leur mieux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quand tu penses au **temps consacré à l'enseignement** à l'école, dirais-tu que...

	Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
--	-------------------------	--------------------	---------------------	-----------------	----------------	---------------------

	Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
--	-------------------------	--------------------	---------------------	-----------------	----------------	---------------------

Les élèves dérangent quand les enseignant(e)s parlent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il y a toujours une perte de temps en classe au début des cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans les cours, on perd beaucoup de temps à cause d'élèves qui dérangent la classe (niaisent, parlent fort, jouent).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les enseignant(e)s doivent souvent arrêter leurs cours et demander aux élèves de se taire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quand tu penses à la **gestion des comportements** à l'école, dirais-tu que...

	Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
--	-------------------------	--------------------	---------------------	-----------------	----------------	---------------------

Les enseignant(e)s se fâchent rapidement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les enseignant(e)s passent plus de temps à punir les élèves qu'à les féliciter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il est rare de voir un(e) enseignant(e) crier après un élève devant toute la classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les enseignant(e)s ont l'air découragé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plusieurs des enseignant(e)s ne semblent plus avoir le goût d'enseigner.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les enseignant(e)s passent plus de temps à discipliner les élèves qu'à leur enseigner.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quand tu penses au **soutien aux élèves en difficulté** à ton école, dirais-tu que...

	Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
Il y a dans cette école suffisamment de personnes ou de services (ex.: psychoéducateurs, orthopédagogues, psychologues, etc.) pour aider les élèves qui ont des difficultés scolaires ou personnelles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les différentes personnes ou les différents services à l'école (ex.: psychoéducateur, orthopédagogue, psychologue, etc.) peuvent vraiment aider un élève s'il a des difficultés scolaires ou personnelles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque les élèves vivent des problèmes personnels, il est facile pour eux de recevoir l'aide d'adultes de l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quand ils ont des difficultés, les élèves se tournent rapidement vers un adulte de l'école pour recevoir de l'aide.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque les élèves vivent des problèmes personnels, il est facile pour eux de recevoir l'aide d'adultes de l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quand tu penses aux **activités parascolaires** à l'école, dirais-tu que...

	Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
Il y a plusieurs activités parascolaires auxquelles les élèves peuvent participer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
Les activités parascolaires sont intéressantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les élèves sont encouragés à participer aux activités parascolaires.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans cette école, il y a des activités parascolaires pour tous les goûts (arts, sports, informatique, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les activités parascolaires de cette école sont populaires auprès des élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quand tu penses à la **participation des élèves à la vie de l'école**, dirais-tu que...

	Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
Dans cette école, il y a des activités, des moments ou des lieux qui permettent aux élèves de donner leur opinion sur l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quand c'est important, les enseignant(e)s ou la direction consultent les élèves avant de prendre des décisions qui vont les toucher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les élèves participent au choix des règles de cette école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On demande l'avis des élèves sur le fonctionnement de l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quand tu penses à la **collaboration entre l'école et les familles**, dirais-tu que...

	Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
--	-------------------------	--------------------	---------------------	-----------------	----------------	---------------------

	Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
Les parents ont leur place dans cette école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les parents sont bien informés des activités de cette école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les parents s'impliquent dans les différents comités ou activités de l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'avis des parents est demandé dans cette école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'école donne un bon soutien aux parents des élèves qui éprouvent des difficultés (d'apprentissage ou de comportement).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Les problèmes perçus et vécus à l'école

Depuis le début de l'année scolaire, combien de fois **as-tu observé** ou **as-tu été informé** des **problèmes scolaires** suivants dans ton école? (Ne tiens pas compte des rumeurs.)

	Jamais	Quelques fois durant l'année	Quelques fois par mois	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours
Des élèves qui ne font pas leurs devoirs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves qui dérangent la classe par exprès.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves qui manquent l'école sans raison valable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves qui trichent durant les examens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves qui sont suspendus de l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Au cours de cette année scolaire, combien de fois **as-tu...**

	Jamais	Une ou deux fois	Plusieurs fois	Très souvent
Pas fait tes devoirs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Jamais	Une ou deux fois	Plusieurs fois	Très souvent
Dérangé ta classe par exprès.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Répondu à un enseignant en n'étant pas poli.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Été expulsé de ta classe par ton enseignant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manqué l'école sans excuse valable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilisé des notes cachées ou d'autres moyens défendus pour tricher pendant un examen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Été suspendu de l'école une journée ou plus (à la maison ou à l'école dans un local spécial)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Depuis le début de l'année scolaire, combien de fois **as-tu observé** ou **as-tu été informé** des **problèmes de violence** suivants dans ton école? (Ne tiens pas compte des rumeurs.)

	Jamais	Quelques fois durant l'année	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine	Presque tous les jours
Des vols.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du vandalisme (graffitis, bris d'objets, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves qui s'insultent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves qui insultent les enseignant(e)s.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des menaces entre les élèves (chantage, harcèlement, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Depuis le début de l'année scolaire, combien de fois **as-tu observé** ou **as-tu été informé** des **problèmes de violence** suivants dans ton école? (Ne tiens pas compte des rumeurs.)

	Jamais	Quelques fois durant l'année	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine	Presque tous les jours
Des batailles entre élèves (pas pour s'amuser).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Jamais	Quelques fois durant l'année	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine	Presque tous les jours
Des élèves se font attaquer physiquement par d'autres élèves (se font battre, se font donner des coups).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves qui apportent des armes à l'école (bâtons, couteaux, chaînes, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves qui intimident (menacent) des adultes de l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves qui attaquent physiquement des adultes de l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des conflits (engueulades, menaces, etc.) entre élèves parce qu'ils sont d'origines ethniques différentes (ex.: ceux qui sont d'origine québécoise, italienne, haïtienne, arabe, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des comportements racistes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves plus vieux qui s'en prennent (agacent, agressent, menacent, etc.) aux plus jeunes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des jeunes ou des adultes qui ne sont pas de cette école viennent y faire des problèmes (vente de drogue, menaces, intimidation, attaques, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questions sur les **gangs de rue**

Les prochaines questions portent sur les gangs de rue, c'est-à-dire des gangs délinquants regroupant des jeunes qui:

- s'adonnent à des activités criminelles (vol, vente de drogue, vandalisme, etc.) et ont des problèmes avec la police;

- ont un nom, un signe distinctif (tag, logo), un chef, un territoire, etc.;

- peuvent être dangereux (attaquent, menacent, intimident, possèdent des armes, etc.).

	Aucun	1 gang	2 gangs	3 gangs	4 gangs ou plus
D'après toi, combien y a-t-il de gangs de rue différents à ton école?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questions sur les **gangs de rue** (suite)

	Jamais / Il n'y a pas de gang	Quelques fois durant l'année	Quelques fois par mois	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours
Au cours de cette année scolaire, y a-t-il eu des conflits (batailles, menaces, etc.) entre des élèves membres de gangs de rue?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questions sur les **gangs de rue** (suite)

	Jamais / Il n'y a pas de gang	1 fois	2 fois	3 fois	4 fois ou plus
Des élèves membres de gangs de rue t'ont menacé(e) ou attaqué(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Question sur les **armes à feu**

	Aucun	1 élève	2 élèves	3 élèves	4 élèves ou plus
Au cours de cette année scolaire, combien d'élèves que tu connais ont apporté une arme à feu (fusil, carabine, etc.) à ton école?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Selon toi, quel est le problème **le plus important (prioritaire)** à régler dans ton école?

- Les problèmes de violence verbale (menaces, intimidation) ou physique (attaques, batailles)
- Les problèmes de vol
- Les problèmes scolaires (échec, absentéisme, décrochage, etc.)

- Les problèmes de drogue
- Autre

Depuis le début de l'année scolaire, combien de fois **as-tu vécu** les situations suivantes à ton école?

	Jamais	1 fois	2 fois	3 fois	4 fois ou plus
Une personne t'a volé des objets, mais sans que tu t'en aperçoives.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves t'ont insulté(e) ou humilié(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un membre du personnel de l'école t'a insulté(e) ou humilié(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves t'ont menacé(e) verbalement (chantage, harcèlement, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves t'ont obligé(e) à leur donner des objets (de l'argent, des vêtements, etc.) en te menaçant ou en te forçant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves t'ont attaqué(e) physiquement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves t'ont menacé(e) ou attaqué(e) avec une arme (bâton, couteau, chaîne, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves t'ont menacé(e) ou agressé(e) parce que tu es d'une origine ethnique différente de la leur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un membre du personnel de l'école t'a fait mal physiquement parce qu'il/elle était fâché(e) contre toi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Depuis le début de l'année scolaire, **en as-tu parlé avec un adulte de l'école** si...

	Ne s'applique pas / ce n'est jamais arrivé	Non	Oui
Tu as été menacé(e) à l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tu as été volé(e) à l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tu as été agressé(e) à l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

À quel **moment de la journée** risques-tu le plus de te faire menacer ou agresser par un autre élève?

- Le matin, avant le début des cours
- Pendant les récréations du matin ou de l'après-midi
- Sur l'heure du diner
- Après la fin des cours de l'après-midi
- À tous ces moments
- À aucun moment en particulier
- Autres moments

Quel **niveau de sécurité** accordes-tu à ces différents lieux de l'école, concernant le vandalisme, le vol ou l'agression (verbale ou physique)?

	Ne s'applique pas / ce lieu n'existe pas	Non sécuritaire	Plus ou moins sécuritaire	Sécuritaire	Très sécuritaire
La cour d'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les casiers des élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les corridors et les escaliers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les toilettes des élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La cafétéria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le voisinage immédiat de l'école (les rues, parcs, arrêts d'autobus, stations de métro et autres lieux qui sont proches de ton école).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le stationnement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les autobus ou leur aire d'attente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questions sur l'accès aux drogues

Depuis le début de l'année scolaire, indique à quel point il est facile/difficile de se procurer ces différents produits à l'école.

	Ne sais pas	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Alcool (bière, vin, boissons fortes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cannabis ou dérivés (cannabis, hasch, huile, produits alimentaires au cannabis)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drogues hallucinogènes (acide, mescaline, champignons, etc.) ou stimulants (ecstasy, speed, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drogues dures (cocaïne, crack, héroïne, opium, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questions sur l'accès aux drogues (suite)

	Aucun	Quelques uns	Plusieurs	Beaucoup
Au cours de cette année scolaire, combien d'élèves que tu connais ont déjà été sous l'effet de drogues pendant qu'ils étaient en classe?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

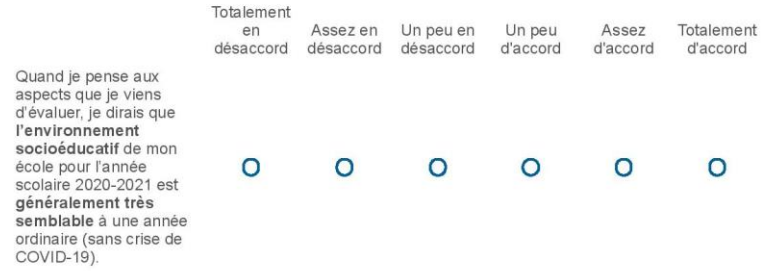
Questions sur l'accès aux drogues (suite)

	Aucun	1 élève	2 élèves	3 élèves	4 élèves ou plus
Connais-tu des élèves qui pourraient te vendre de la drogue à l'école?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

COVID-19 (retour)

Précise ton niveau d'accord avec l'affirmation suivante:

Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
-------------------------	--------------------	---------------------	-----------------	----------------	---------------------



Nomme les trois aspects de l'environnement de ton école qui ont été **les plus affectés (positivement ou négativement)** par la COVID-19 et indique entre parenthèses **en quoi ils sont différents** d'une année ordinaire.

Aspect 1

Aspect 2

Aspect 3

Produit par Qualtrics

ANNEXE B

QES — MEMBRES DU PERSONNEL

Consentement

CONSENTEMENT

Ce formulaire d'information et de consentement est rédigé à l'intention du membre du personnel qui souhaite participer à la recherche.

L'élève devra consentir à la participation pour répondre au questionnaire (section *Signatures*).

Préambule

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à communiquer avec Marion Deslandes Martineau : deslandes-martineau.marion@courrier.uqam.ca

Objectif du projet

Cette recherche a pour objet l'environnement socioéducatif des écoles secondaires alternatives et régulières et s'inscrit dans une approche comparative culturelle. La recherche vise à déterminer s'il existe une différence significative entre les caractéristiques de l'environnement socioéducatif d'écoles publiques secondaires alternatives et régulières d'une même région et ayant le même indice de défavorisation.

Nature de la participation

Dans le cadre de ce projet, vous êtes invité(e) à répondre à un questionnaire d'une durée de 30-45 minutes. Ce questionnaire s'intéresse aux trois dimensions de l'environnement scolaire : le climat scolaire, les pratiques éducatives et les problématiques vécues à l'école. Des renseignements liés à votre contexte spécifique, par exemple l'école où vous travaillez, votre ancienneté ou votre tâche durant l'année 2020-2021, seront demandés afin de permettre de mieux comprendre les résultats. Notez que vous n'aurez pas à vous identifier pendant le questionnaire.

Si vous le souhaitez, vous pourrez arrêter le questionnaire et le reprendre par la suite [à partir du même appareil et dans les quatorze \(14\) jours suivants](#), en cliquant de nouveau sur le lien reçu par courriel.

Avantages et risques

Bien que la recherche présente peu d'avantages directs pour vous, les résultats contribueront à l'avancement des connaissances sur l'environnement socioéducatif des écoles secondaires. La participation à la recherche permet également aux écoles d'obtenir un portrait de leur environnement socioéducatif qui peut servir de base à des initiatives pour l'amélioration de cet environnement, en ciblant les forces et les vulnérabilités du milieu.

En principe, le projet est exempt de risques quelconques pour les participants.

Compensation

Aucune compensation n'est prévue pour la participation à la recherche.

Confidentialité

La chercheuse s'engage, le cas échéant, à protéger les renseignements obtenus de la manière suivante:

- En assurant la protection et la sécurité des données recueillies auprès des participants et à les conserver dans un lieu sécuritaire;
- En ne discutant des renseignements confidentiels obtenus auprès des participants qu'avec la direction de recherche;
- En n'utilisant pas les données recueillies dans le cadre de ce projet à d'autres fins que celles prévues, à moins qu'elles ne soient approuvées par le CER (Comité d'éthique de la recherche) de l'UQAM;
- En n'utilisant pas, de quelque manière que ce soit, les données ou les renseignements qu'un participant aura explicitement demandé d'exclure de l'ensemble des données recueillies
- En ne diffusant que des résultats issus de l'analyse des données de l'ensemble des participants, et non celles provenant d'individus spécifiques, lors de forums scientifiques ou professionnels.
- En détruisant toutes les données qui auront été recueillies, dans le cas où une situation exceptionnelle occasionnerait l'arrêt de la recherche au cours de sa réalisation.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à participer au projet, vous demeurez entièrement libre de mettre fin à votre participation, en tout temps, sans justification ni pénalité. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données te concernant seront détruits.

Si vous souhaitez vous retirer du projet après avoir terminé le questionnaire, vous n'avez qu'à écrire à la chercheuse (deslandes-martineau.marion@courrier.uqam.ca) en lui disant que vous ne souhaitez plus participer au projet et en indiquant votre nom et prénom. De plus, les questionnaires complétés à moins de 50% (moitié des questions sans réponse ou plus) ne seront pas analysés.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits. Les chercheurs et l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) doivent remplir leurs obligations.

Personnes-ressources

Vous pouvez contacter les personnes suivantes pour toute autre question sur le projet et votre participation :

Marion Deslandes Martineau, étudiante-chercheuse
 Maîtrise en éducation – didactique, Université du Québec à Montréal
deslandes-martineau.marion@courrier.uqam.ca
 514 568-6952

Patrick Charland, Ph.D., professeur titulaire
 Co-titulaire, Chaire UNESCO de Développement Curriculaire
 Département de didactique, Université du Québec à Montréal
charland_patrick@uqam.ca
 514 987-3000, poste 8289

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet, et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Déclaration du chercheur responsable

Je m'engage à veiller à ce que cette recherche soit conduite dans le respect des normes et politiques de l'UQAM et en conformité avec les principes et recommandations de l'énoncé de politique des trois Conseils: Éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC2).

Je m'engage, entre autres, à m'assurer que le recrutement et la collecte de données de la recherche ne soient pas entrepris tant que l'approbation du comité n'aura pas été obtenue;

Je m'engage à informer le comité de tout changement des conditions de participation des personnes au projet et à fournir des renseignements supplémentaires si le comité en faisait la demande.

Je m'engage à fournir les rapports d'avancement de projet selon les échéances fixées par le comité.

Je confirme que tous les membres de l'équipe acceptent les conditions ci-dessus.



Marion Deslandes Martineau

Étudiante-chercheuse

Université du Québec à Montréal

Consentement

- J'accepte de participer à ce projet de recherche
- Je refuse de participer à ce projet de recherche

Recherches ultérieures

Les données de recherche seront rendues anonymes et conservées pendant 7 ans au terme du projet, au cas où nous souhaiterions les utiliser dans d'autres projets de recherche semblables. Vous avez le droit de refuser cette utilisation secondaire.

- J'accepte que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche
- Je refuse que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche

Signature(s)

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. Je certifie qu'on me l'a expliqué clairement. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant ce projet de recherche et on y a répondu à ma satisfaction. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour réfléchir et prendre ma décision. Je sais que ma participation à ce projet est tout à fait volontaire, que je suis libre d'y participer. Je sais que je suis libre de me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte.

Je, soussigné(e), accepte de participer à cette étude.

En guise de signature, merci de remplir le formulaire suivant:

Nom du/de la participant(e):

Date de signature (jj-mm-aaaa):

Adresse courriel:

Merci à l'avance de votre confiance et de votre temps!

Présentation QES

Bonjour!

Vous êtes invité(e), dans ce questionnaire, à partager vos perceptions sur le climat qui règne dans votre école, sur certaines pratiques qui y ont cours et sur certains problèmes qui vous préoccupent. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Ce questionnaire permettra de tracer un portrait général et d'identifier les aspects de votre école qui pourraient être améliorés. Il est donc important que vos réponses reflètent réellement ce que vous pensez. Vos réponses sont entièrement anonymes. Seul le résumé de l'ensemble des réponses de tous les membres du personnel sera étudié.

AVERTISSEMENT COVID-19

Le présent questionnaire a pour but de tracer un portrait général de votre école pour l'année scolaire 2020-2021. Nous sommes conscients que celle-ci est exceptionnelle, en raison de la crise de la COVID-19. C'est pourquoi des questions spécifiques à cette situation vous seront posées en début de questionnaire. De plus, en fin de questionnaire, vous aurez l'occasion de donner votre opinion sur la façon dont la COVID-19 a affecté certains aspects spécifiques de votre environnement scolaire.

Comment répondre au questionnaire

Vous devez répondre au questionnaire en sélectionnant le choix de réponse qui vous convient. Vous ne pouvez choisir qu'une seule réponse par question. Avant de répondre, assurez-vous de bien lire l'énoncé et les choix de réponses.

Dans les prochaines sections, on vous demandera souvent de **préciser votre niveau d'accord** avec un énoncé. Voici ce que les 6 choix de réponses signifient:

Totalement en désaccord

Je suis totalement en désaccord avec l'énoncé, je ne pense **pas ça du tout**.

Assez en désaccord

Je suis assez en désaccord, **ce n'est pas vraiment** ce que je pense.

Un peu en désaccord

Je suis un peu en désaccord, ce n'est **pas exactement ce que je pense, mais un petit peu**.

Un peu d'accord

Je suis un peu d'accord, c'est **un peu ce que je pense**.

Assez d'accord

Je suis assez d'accord, c'est **plutôt ce que je pense**.

Totalement d'accord

Je suis totalement d'accord, c'est **vraiment ce que je pense**.

Informations générales

Dans quel type d'école travaillez-vous?

- École régulière
- École alternative

Dans quelle école travaillez-vous?

- Antoine-Brossard

Dans quelle école travaillez-vous?

- L'Agora

Quel âge avez-vous?

- 20 à 30 ans
- 31 à 40 ans
- 41 à 50 ans

- 51 ans ou plus

Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette école?

- Moins d'un an
- 1 à 2 ans
- 3 à 5 ans
- 6 à 10 ans
- 11 ans ou plus

Indiquez votre corps d'emploi (catégorie d'employé).

- Personnel enseignant
- Membre de direction
- Professionnel non enseignant (orthopédagogie, psychoéducation, conseilance pédagogique, etc.)
- Personnel technique ou de soutien travaillant auprès des élèves (surveillant, agent psychosocial, etc.)
- Personnel de soutien (administration, entretien, etc.).
- Autre, préciser.

De quel sexe êtes-vous?

- Féminin
- Masculin
- Autre, spécifier.
- Je préfère ne pas répondre.

Comment évaluez-vous **votre connaissance** de cette école?

- Très bonne
- Bonne
- Plus ou moins bonne
- Mauvaise/insuffisante

COVID-19

	Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
Il est très rare de voir un membre du personnel en dénigrer un autre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En général, les relations entre les membres du personnel sont chaleureuses et amicales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quand vous pensez aux **relations entre les membres du personnel et la direction**, diriez-vous que...

	Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
Les membres du personnel se sentent à l'aise d'échanger et de discuter avec la direction.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La direction et les membres du personnel ont du plaisir ensemble.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les relations entre les membres du personnel et la direction sont chaleureuses et amicales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les membres du personnel s'entendent bien avec la direction.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quand vous pensez à la **justice** dans votre école, diriez-vous que...

	Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
Les règles de cette école sont justes (équitables) pour les élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
Les conséquences (punitions) de cette école sont justes (équitables) pour les élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans les école, les élèves sont traités de façon juste (équitable).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quand vous pensez à la **valeur accordée à l'éducation** dans votre école, diriez-vous que...

	Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
Dans cette école, on sent qu'il est important d'étudier et d'obtenir un diplôme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans cette école, on sent que la réussite des élèves est au cœur des priorités.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les élèves peuvent vraiment apprendre et recevoir une bonne éducation dans cette école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans cette école, on s'attend à ce que les élèves donnent le meilleur d'eux-mêmes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cette école met tout en œuvre (fait tout) pour amener les élèves à réussir leurs études secondaires.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cette école offre un environnement très stimulant pour les élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En général, ce qu'on apprend dans cette école est intéressant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quand vous pensez à votre **sentiment d'appartenance** à votre école, diriez-vous que...

	Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
Dans ses décisions, la direction tient compte de l'avis du personnel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La direction communique au personnel une vision de l'avenir de l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La direction de l'école propose et soutient des projets mobilisateurs pour le milieu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Les problèmes perçus et vécus à l'école

Depuis le début de l'année scolaire, combien de fois **avez-vous observé** ou **avez-vous été informé** des **problèmes scolaires** suivants dans votre école? (Ne tenez pas compte des rumeurs.)

	Jamais	Quelques fois durant l'année	Quelques fois par mois	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours
Des élèves qui ne font pas leurs devoirs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves qui dérangent la classe par exprès.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves qui manquent l'école sans raison valable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves qui trichent durant les examens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves qui sont suspendus de l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Depuis le début de l'année scolaire, combien de fois **avez-vous observé** ou **avez-vous été informé** des **problèmes de violence** suivants dans votre école? (Ne tenez pas compte des rumeurs.)

	Jamais	Quelques fois durant l'année	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine	Presque tous les jours
Des vols.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du vandalisme (graffitis, bris d'objets, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Jamais	Quelques fois durant l'année	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine	Presque tous les jours
Des élèves qui s'insultent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves qui insultent les enseignant(e)s.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des menaces entre les élèves (chantage, harcèlement, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Depuis le début de l'année scolaire, combien de fois **avez-vous observé** ou **avez-vous été informé** des **problèmes de violence** suivants dans votre école? (Ne tenez pas compte des rumeurs.)

	Jamais	Quelques fois durant l'année	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine	Presque tous les jours
Des batailles entre élèves (pas pour s'amuser).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves se font attaquer physiquement par d'autres élèves (se font battre, se font donner des coups).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves qui apportent des armes à l'école (bâtons, couteaux, chaînes, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves qui intimident (menacent) des adultes de l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves qui attaquent physiquement des adultes de l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des conflits (engueulades, menaces, etc.) entre élèves parce qu'ils sont d'origines ethniques différentes (ex.: ceux qui sont d'origine québécoise, italienne, haïtienne, arabe, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des comportements racistes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Jamais	Quelques fois durant l'année	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine	Presque tous les jours
Des élèves plus vieux qui s'en prennent (agacent, agressent, menacent, etc.) aux plus jeunes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des jeunes ou des adultes qui ne sont pas de cette école viennent y faire des problèmes (vente de drogue, menaces, intimidation, attaques, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questions sur les **gangs de rue**

Les prochaines questions portent sur les gangs de rue, c'est-à-dire des gangs délinquants regroupant des jeunes qui:

- s'adonnent à des activités criminelles (vol, vente de drogue, vandalisme, etc.) et ont des problèmes avec la police;
- ont un nom, un signe distinctif (tag, logo), un chef, un territoire, etc.;
- peuvent être dangereux (attaquent, menacent, intimident, possèdent des armes, etc.).

	Aucun	1 gang	2 gangs	3 gangs	4 gangs ou plus
D'après vous, combien y a-t-il de gangs de rue différents à votre école?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questions sur les **gangs de rue** (suite)

	Jamais / Il n'y a pas de gang	Quelques fois durant l'année	Quelques fois par mois	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours
Au cours de cette année scolaire, y a-t-il eu des conflits (batailles, menaces, etc.) entre des élèves membres de gangs de rue?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questions sur les **gangs de rue** (suite)

	Jamais / Il n'y a pas de gang	1 fois	2 fois	3 fois	4 fois ou plus
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Jamais / Il n'y a pas de gang	1 fois	2 fois	3 fois	4 fois ou plus
Des élèves membres de gangs de rue vous ont menacé(e) ou attaqué(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Question sur les **armes à feu**

	Aucun	1 élève	2 élèves	3 élèves	4 élèves ou plus
Au cours de cette année scolaire, combien d'élèves que vous connaissez ont apporté une arme à feu (fusil, carabine, etc.) à l'école?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Selon vous, quel est le problème **le plus important (prioritaire)** à régler dans votre école?

- Les problèmes de violence verbale (menaces, intimidation) ou physique (attaques, batailles)
- Les problèmes de vol
- Les problèmes scolaires (échec, absentéisme, décrochage, etc.)
- Les problèmes de drogue
- Autre

Depuis le début de l'année scolaire, combien de fois **avez-vous vécu** les situations suivantes à votre école?

	Jamais	1 fois	2 fois	3 fois	4 fois ou plus
Une personne vous a volé des objets, mais à votre insu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves vous ont insulté(e) ou humilié(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un membre du personnel de l'école vous a insulté(e) ou humilié(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves vous ont obligé(e) à leur donner des objets (de l'argent, des vêtements, etc.) en vous menaçant ou en vous forçant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Jamais	1 fois	2 fois	3 fois	4 fois ou plus
Des élèves vous ont attaqué(e) physiquement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves vous ont menacé(e) ou attaqué(e) avec une arme (bâton, couteau, chaîne, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves vous ont menacé(e) ou agressé(e) parce que vous êtes d'une origine ethnique différente de la leur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un membre du personnel de l'école vous a fait mal (agressé(e)) physiquement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des élèves vous ont menacé(e) verbalement (chantage, harcèlement, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un parent d'élève vous a agressé(e) verbalement (menace, intimidation, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Depuis le début de l'année scolaire, **en avez-vous parlé avec la direction si...**

	Ne s'applique pas / ce n'est jamais arrivé	Non	Oui
Vous avez été menacé(e) à l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous avez été volé(e) à l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous avez été agressé(e) à l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

À quel **moment de la journée** les élèves risquent-ils le plus de se faire menacer ou agresser par un autre élève?

- Le matin, avant le début des cours
- Pendant les récréations du matin ou de l'après-midi
- Sur l'heure du diner
- Après la fin des cours de l'après-midi

- À tous ces moments
- À aucun moment en particulier
- Autres moments

Quel **niveau de sécurité** accordez-vous à ces différents lieux de l'école, concernant le vandalisme, le vol ou l'agression (verbale ou physique)?

	Ne s'applique pas / ce lieu n'existe pas	Non sécuritaire	Plus ou moins sécuritaire	Sécuritaire	Très sécuritaire
La cour d'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les casiers des élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les corridors et les escaliers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les toilettes des élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La cafétéria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le voisinage immédiat de l'école (les rues, parcs, arrêts d'autobus, stations de métro et autres lieux qui sont proches de ton école).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le stationnement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les autobus ou leur aire d'attente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questions sur l'accès aux drogues

Depuis le début de l'année scolaire, indique à quel point il est facile/difficile pour les élèves de se procurer ces différents produits à l'école.

	Ne sais pas	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Alcool (bière, vin, boissons fortes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cannabis ou dérivés (cannabis, hasch, huile, produits alimentaires au cannabis)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drogues hallucinogènes (acide, mescaline, champignons, etc.) ou stimulants (ecstasy, speed, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Ne sais pas	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Drogues dures (cocaïne, crack, héroïne, opium, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questions sur l'accès aux drogues (suite)

	Aucun	Quelques uns	Plusieurs	Beaucoup
Au cours de cette année scolaire, combien d'élèves que vous connaissez ont déjà été sous l'effet de drogues pendant qu'ils étaient en classe?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questions sur l'accès aux drogues (suite)

	Aucun	1 élève	2 élèves	3 élèves	4 élèves ou plus
Avez-vous connaissance d'élèves qui vendent de la drogue à l'école?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

COVID-19 (retour)

Précisez votre niveau d'accord avec l'affirmation suivante:

	Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Totalement d'accord
Quand je pense aux aspects que je viens d'évaluer, je dirais que l'environnement socioéducatif de mon école pour l'année scolaire 2020-2021 est généralement très semblable à une année ordinaire (sans crise de COVID-19).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nommez les trois aspects de l'environnement socioéducatif de votre école qui ont été les plus affectés (positivement ou négativement) par la COVID-19 et indiquez entre parenthèses en quoi ils sont différents d'une année ordinaire.

Aspect 1

Aspect 2

Aspect 3

Produit par Qualtrics

ANNEXE C

RÉSULTATS DÉTAILLÉS DES ANALYSES

Tableau 7.1 Résultats descriptifs pour l'environnement socioéducatif —
élèves de l'école régulière

Dimension	Échelle	Médiane	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Climat scolaire	Relationnel (élèves)	4,00	4,04	1,07	1,70	5,80
	De justice	4,00	3,80	1,34	2,00	6,00
	Éducatif	4,43	4,27	1,05	2,43	6,00
	D'appartenance	3,90	3,84	1,72	1,00	6,00
	De sécurité (élèves)	4,25	4,26	1,07	1,50	6,00
	Moyenne échelles	3,91	4,04	0,97	2,04	5,77
Pratiques éducatives	Implantation et clarté des règles	5,17	4,87	0,96	2,17	6,00
	Application des règles	5,00	4,61	1,14	1,00	6,00
	Pratiques pédagogiques	4,50	4,13	1,11	1,63	5,75
	Temps d'enseignement	3,50	3,63	1,56	1,00	6,00
	Gestion des comportements	3,67	3,71	0,97	2,00	5,33
	Soutien aux élèves en difficulté	4,40	4,17	1,11	1,20	5,60
	Activités parascolaires	4,80	4,31	1,23	1,20	6,00
	Participation des élèves à la vie de l'école	3,00	3,03	1,31	1,25	5,75
	Collaboration école-famille	3,40	3,76	1,23	1,60	6,00
	Moyenne échelles	4,02	4,02	0,79	2,09	5,62
	Problèmes perçus et vécus	Problèmes scolaires (perçu)	2,40	2,08	0,72	0,80
Problèmes scolaires (agi)		0,43	0,48	0,39	0,00	1,29
Violence gravité mineure (perçu)		1,00	0,96	0,57	0,00	2,20
Violence gravité mineure (subi)		0,00	0,29	0,49	0,00	1,60
Moyenne échelles (scolaire+mineure)		0,94	0,96	0,43	0,35	1,92
Violence gravité majeure (perçu)		0,11	0,23	0,32	0,00	1,00
Violence gravité majeure (subi)		0,00	0,03	0,12	0,00	0,50
Moyenne échelles (majeure)	0,06	0,13	0,18	0,00	0,50	

Tableau 7.2 Résultats descriptifs pour les effets de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif — élèves de l'école régulière

Échelle	Médiane	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Niveau d'inquiétude	2,50	2,69	1,24	1,20	5,80
Effet sur le climat scolaire	3,30	3,54	1,11	1,70	6,00

Effet sur les pratiques éducatives	2,80	2,86	0,81	1,50	4,80
Effet sur les problèmes perçus et vécus	3,30	3,51	1,05	1,30	5,80
Effet sur l'environnement socioéducatif en général (fin de questionnaire)	3,00	3,18	1,38	1,00	6,00

Tableau 7.3 Résultats descriptifs pour l'environnement socioéducatif — personnel de l'école régulière

Dimension	Échelle	Médiane	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Climat scolaire	Relationnel (élèves)	4,05	4,03	0,42	3,40	4,70
	Relationnel (personnel)	3,69	3,83	0,90	2,88	5,13
	De justice	5,00	4,56	1,19	2,67	6,00
	Éducatif	4,50	4,36	0,93	3,00	5,29
	D'appartenance	4,70	4,30	1,47	2,00	5,80
	De sécurité (élèves)	4,75	4,58	0,97	3,00	5,50
	De sécurité (personnel)	4,50	4,61	1,18	3,33	6,00
	Moyenne échelles	4,46	4,32	0,58	3,32	5,08
	Pratiques éducatives	Implantation et clarté des règles	5,08	4,50	1,71	2,00
Application des règles		3,75	3,69	1,46	2,00	5,25
Pratiques pédagogiques		4,44	4,69	0,98	3,88	6,00
Temps d'enseignement		2,63	2,56	1,23	1,00	4,00
Gestion des comportements		3,10	3,15	0,34	2,80	3,60
Attitude envers la réussite		4,17	4,08	0,83	3,00	5,00
Soutien aux élèves en difficulté		3,13	3,44	0,90	2,75	4,75
Activités parascolaires		4,40	4,40	1,19	3,00	5,80
Participation des élèves à la vie de l'école		3,30	3,75	1,14	3,00	5,40
Collaboration école-famille		3,36	3,75	0,94	3,14	5,14
Collaboration école-communauté		4,00	3,55	1,04	2,00	4,20
Intervention en situation de crise		3,70	3,65	0,91	2,60	4,60
Moyenne échelles		3,63	3,77	0,64	3,20	4,61
Pratiques organisationnelles		Disponibilité au changement	2,80	3,05	1,20	2,00
	Participation du personnel à la vie de l'école	3,00	3,00	0,98	2,00	4,00
	Travail d'équipe	4,00	3,88	0,66	3,00	4,50
	Leadership et style de gestion de la direction	3,10	3,28	1,34	2,00	4,90
	Moyenne échelles	3,20	3,30	1,01	2,30	4,40

Problèmes perçus et vécus	Problèmes scolaires (perçu)	3,20	2,87	0,58	2,20	3,20
	Violence gravité mineure (perçu)	1,80	1,73	0,90	0,80	2,60
	Violence gravité mineure (subi)	0,00	0,25	0,43	0,00	0,75
	Moyenne échelles (scolaire+mineure)	1,92	1,62	0,53	1,00	1,93
	Violence gravité majeure (perçu)	0,22	0,33	0,40	0,00	0,78
	Violence gravité majeure (subi)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Moyenne échelles (majeure)	0,11	0,17	0,20	0,00	0,39

Tableau 7.4 Résultats descriptifs pour l'effet de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif — personnel de l'école régulière

Échelle	Médiane	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Niveau d'inquiétude	2,50	2,63	0,88	1,80	3,80
Effet sur le climat scolaire	2,94	3,35	1,02	2,44	4,89
Effet sur les pratiques éducatives	2,12	2,35	0,74	1,69	3,77
Effet sur les pratiques organisationnelles	2,63	3,08	1,17	2,00	5,00
Effet sur les problèmes perçus et vécus	2,88	3,25	1,11	2,25	5,25
Effet sur l'environnement socioéducatif en général (fin de questionnaire)	5,00	5,33	0,58	1,00	6,00

Tableau 7.5 Indicateurs complémentaires pour la dimension des problèmes perçus et vécus à l'école — élèves et personnel de l'école régulière

	É	P	É	P	É	P	É	P	É	P
Gangs de rue										
Nombre de gangs à l'école	Aucun		Un		Deux		Trois		Quatre ou +	
	0,81	0,00	0,06	0,33	0,13	0,67	0,00	0,00	0,00	0,00
Nombre de conflits entre gangs	Aucun/NA		Quelques/année		Quelques/mois		Plusieurs/semaine		Presque chaque jour	
	1,00	0,67	0,00	0,33	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Menaces/attaques subies de la part de membres de gangs	Aucune/NA		Une		Deux		Trois		Quatre ou +	
	0,94	1,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Accès aux drogues										
Possibilité de s'en procurer	Très difficile		Difficile		Facile		Très facile		Ne sait pas	
- Alcool	0,06	0,00	0,00	0,00	0,24	0,33	0,24	0,00	0,47	0,67

- Cannabis/dérivés	0,06	0,00	0,00	0,00	0,24	0,33	0,12	0,00	0,59	0,67
- Hallucinogènes/stimulants	0,12	0,00	0,06	0,00	0,06	0,33	0,00	0,00	0,76	0,67
- Drogues dures	0,12	0,00	0,00	0,00	0,12	0,33	0,00	0,00	0,76	0,67
Nombre d'élèves ayant été sous l'effet de drogues en classe	Aucun		Quelques		Plusieurs		Beaucoup			
	0,35	0,33	0,29	0,67	0,12	0,00	0,24	0,00		
Nombres d'élèves vendant de la drogue	Aucun		Un		Deux		Trois		Quatre ou +	
	0,71	1,00	0,06	0,00	0,12	0,00	0,00	0,00	0,12	0,00
Autres indicateurs										
Nombre d'élèves ayant apporté une arme à l'école	Aucun		Un		Deux		Trois		Quatre ou +	
	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Problème à régler en priorité	Problèmes scolaires		Vol		Drogue		Violence		Autre	
	0,94	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00
Dénonciation à un adulte	NA		Oui		Non					
- Menaces	0,94	1,00	0,06	0,00	0,00	0,00				
- Vol	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00				
- Agression	0,94	1,00	0,00	0,00	0,06	0,00				
Moment au plus haut risque d'agression										
- Matin	0,06	0,00								
- Récréations	0,00	0,00								
- Dîner	0,18	0,00								
- Fin des cours	0,00	0,00								
- Tous	0,12	0,33								
- Aucun	0,53	0,67								
- Autre	0,12	0,00								
Niveau de sécurité	NA		Très sécuritaire		Sécuritaire		Plus ou moins sécuritaire		Non sécuritaire	
- Cour	0,06	0,00	0,24	0,00	0,29	1,00	0,24	0,00	0,18	0,00
- Casiers	0,00	0,00	0,06	0,00	0,47	0,33	0,47	0,67	0,12	0,00
- Corridors/escaliers	0,00	0,00	0,00	0,00	0,53	1,00	0,35	0,00	0,12	0,00
- Toilettes	0,00	0,00	0,12	0,00	0,24	0,67	0,35	0,33	0,29	0,00
- Cafétéria	0,00	0,33	0,24	0,00	0,47	0,67	0,24	0,00	0,06	0,00

- Lieux environnants	0,00	0,00	0,00	0,00	0,29	0,33	0,41	0,67	0,29	0,00
- Stationnement	0,06	0,00	0,06	0,00	0,35	0,67	0,41	0,33	0,12	0,00
- Autobus/aire d'attente	0,06	0,00	0,06	0,00	0,53	0,33	0,29	0,67	0,06	0,00

Tableau 7.6 Résultats descriptifs pour l'environnement socioéducatif — élèves de l'école alternative

Dimension	Échelle	Médiane	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Climat scolaire	Relationnel (élèves)	4,90	4,59	1,12	1,60	5,80
	De justice	5,00	4,53	1,44	1,00	6,00
	Éducatif	5,10	4,86	1,03	2,00	6,00
	D'appartenance	5,40	4,95	1,33	1,00	6,00
	De sécurité (élèves)	5,80	5,31	0,90	3,30	6,00
	Moyenne échelles	5,10	4,85	0,98	2,10	5,90
Pratiques éducatives	Implantation et clarté des règles	5,30	4,83	1,15	1,70	6,00
	Application des règles	5,50	4,86	1,23	1,80	6,00
	Pratiques pédagogiques	5,40	4,93	1,21	1,60	6,00
	Temps d'enseignement	3,00	3,10	1,22	1,00	5,80
	Gestion des comportements	4,30	4,23	0,87	2,30	5,80
	Soutien aux élèves en difficulté	4,60	4,54	1,28	1,00	6,00
	Activités parascolaires	3,20	3,28	1,38	1,00	5,20
	Participation des élèves à la vie de l'école	4,80	4,22	1,25	1,80	6,00
	Collaboration école-famille	4,60	4,43	1,10	1,00	6,00
	Moyenne échelles	4,50	4,27	0,88	1,70	5,60
Problèmes perçus et vécus	Problèmes scolaires (perçu)	1,80	1,76	0,76	0,40	3,40
	Problèmes scolaires (agi)	0,30	0,47	0,35	0,00	1,40
	Violence gravité mineure (perçu)	0,40	0,53	0,47	0,00	2,00
	Violence gravité mineure (subi)	0,00	0,24	0,40	0,00	1,40
	Moyenne échelles (scolaire+mineure)	0,80	0,75	0,37	0,20	1,60
	Violence gravité majeure (perçu)	0,10	0,18	0,37	0,00	2,00
	Violence gravité majeure (subi)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Moyenne échelles (majeure)	0,10	0,09	0,19	0,00	1,00	

Tableau 7.7 Résultats descriptifs pour l'effet de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif — élèves de l'école alternative

Échelle	Médiane	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Niveau d'inquiétude	3,00	3,11	1,28	1,00	6,00
Effet sur le climat scolaire	3,83	3,75	1,10	1,33	6,00
Effet sur les pratiques éducatives	3,05	3,22	0,84	1,80	5,40
Effet sur les problèmes perçus et vécus	4,00	3,59	1,29	1,00	5,50
Effet sur l'environnement socioéducatif en général (fin de questionnaire)	4,00	3,68	1,79	1,00	6,00

Tableau 7.8 Résultats descriptifs pour l'environnement socioéducatif — personnel de l'école alternative

Dimension	Échelle	Médiane	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Climat scolaire	Relationnel (élèves)	4,65	4,60	0,66	3,00	5,70
	Relationnel (personnel)	5,06	5,09	0,58	3,75	5,88
	De justice	4,50	4,26	1,23	1,33	6,00
	Éducatif	5,00	4,98	0,51	3,71	5,71
	D'appartenance	5,40	5,39	0,60	4,20	6,00
	De sécurité (élèves)	5,25	5,25	0,55	4,00	6,00
	De sécurité (personnel)	5,67	5,42	0,77	3,33	6,00
	Moyenne échelles	5,05	5,00	0,50	3,64	5,85
Pratiques éducatives	Implantation et clarté des règles	4,58	4,45	0,82	3,00	5,83
	Application des règles	4,50	4,11	1,02	2,00	5,50
	Pratiques pédagogiques	4,88	4,89	0,41	4,13	5,75
	Temps d'enseignement	3,50	3,66	0,98	2,00	5,25
	Gestion des comportements	4,40	4,17	0,69	3,20	5,60
	Attitude envers la réussite	5,00	4,86	1,04	1,00	6,00
	Soutien aux élèves en difficulté	4,13	3,76	1,16	1,50	5,50
	Activités parascolaires	3,90	3,51	1,38	1,00	6,00
	Participation des élèves à la vie de l'école	5,00	5,03	0,66	3,60	6,00
	Collaboration école-famille	4,71	4,48	0,96	2,00	6,00
Pratiques organisationnelles	Collaboration école-communauté	3,40	3,51	0,71	2,00	5,00
	Intervention en situation de crise	4,00	3,70	1,19	1,00	5,60
	Moyenne échelles	4,21	4,18	0,57	2,80	4,92
	Disponibilité au changement	5,00	4,68	0,85	2,00	6,00
	Participation du personnel à la vie de l'école	4,67	4,37	0,98	2,33	6,00

	Travail d'équipe	5,00	4,93	0,60	3,75	6,00
	Leadership et style de gestion de la direction	5,00	5,15	0,64	3,38	6,00
	Moyenne échelles	4,79	4,78	0,59	3,43	5,75
Problèmes perçus et vécus	Problèmes scolaires (perçu)	1,60	1,70	0,54	0,80	2,80
	Violence gravité mineure (perçu)	0,80	0,81	0,37	0,20	1,60
	Violence gravité mineure (subi)	0,00	0,08	0,20	0,00	0,75
	Moyenne échelles (scolaire+mineure)	0,83	0,87	0,26	0,33	1,28
	Violence gravité majeure (perçu)	0,33	0,27	0,17	0,00	0,56
	Violence gravité majeure (subi)	0,00	0,20	0,85	0,00	4,00
	Moyenne échelles (majeure)	0,17	0,32	0,83	0,00	4,00

Tableau 7.9 Résultats descriptifs pour l'effet de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif — personnel de l'école alternative

Échelle	Médiane	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Niveau d'inquiétude	2,60	2,81	0,86	1,80	4,80
Effet sur le climat scolaire	3,78	3,75	1,00	1,56	5,67
Effet sur les pratiques éducatives	2,19	2,23	0,61	1,31	3,69
Effet sur les pratiques organisationnelles	3,00	3,14	0,83	1,50	4,50
Effet sur les problèmes perçus et vécus	3,25	3,24	1,00	1,00	5,00
Effet sur l'environnement socioéducatif en général (fin de questionnaire)	2,00	2,90	1,48	1,00	6,00

Tableau 7.10 Indicateurs complémentaires pour la dimension des problèmes perçus et vécu à l'école — élèves et personnel de l'école alternative

	É	P	É	P	É	P	É	P	É	P
Gangs de rue										
Nombre de gangs à l'école	Aucun		Un		Deux		Trois		Quatre ou +	
	0,93	1,00	0,00	0,00	0,07	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Nombre de conflits entre gangs	Aucun/NA		Quelques/année		Quelques/mois		Plusieurs/semaine		Presque chaque jour	
	0,97	0,95	0,00	0,05	0,03	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Menaces/attaques subies de la part de membres de gangs	Aucune/NA		Une		Deux		Trois		Quatre ou +	
	0,97	0,95	0,00	0,05	0,03	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Accès aux drogues										
Possibilité de s'en procurer	Très difficile		Difficile		Facile		Très facile		Ne sait pas	
- Alcool	0,14	0,29	0,00	0,10	0,10	0,14	0,14	0,00	0,62	0,48
- Cannabis/dérivés	0,14	0,14	0,00	0,10	0,07	0,14	0,14	0,00	0,66	0,62
- Hallucinogènes/stimulants	0,21	0,19	0,03	0,10	0,03	0,05	0,03	0,00	0,69	0,67
- Drogues dures	0,21	0,24	0,07	0,10	0,03	0,00	0,03	0,00	0,66	0,67
Nombre d'élèves ayant été sous l'effet de drogues en classe	Aucun		Quelques		Plusieurs		Beaucoup			
	0,52	0,38	0,14	0,62	0,10	0,00	0,24	0,00		
Nombres d'élèves vendant de la drogue	Aucun		Un		Deux		Trois		Quatre ou +	
	0,76	0,86	0,00	0,05	0,07	0,05	0,03	0,00	0,14	0,05
Autres indicateurs										
Nombre d'élèves ayant apporté une arme à l'école	Aucun		Un		Deux		Trois		Quatre ou +	
	0,97	1,00	0,00	0,00	0,03	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Problème à régler en priorité	Problèmes scolaires		Vol		Drogue		Violence		Autre	
	0,76	1,00	0,00	0,00	0,03	0,00	0,00	0,00	0,21	0,00
Dénonciation à un adulte	NA		Oui		Non					
	0,90	1,00	0,10	0,00	0,00	0,00				
- Menaces										
- Vol	0,93	0,95	0,03	0,00	0,03	0,05				
- Agression	0,93	0,95	0,07	0,00	0,00	0,05				
Moment au plus haut risque d'agression										
- Matin	0,00	0,05								
- Récréations	0,00	0,00								
- Diner	0,11	0,48								
- Fin des cours	0,07	0,05								
- Tous	0,00	0,00								
- Aucun	0,79	0,43								
- Autre	0,04	0,00								
Niveau de sécurité	NA		Très sécuritaire		Sécuritaire		Plus ou moins sécuritaire		Non sécuritaire	
	0,14	0,00	0,52	0,43	0,28	0,52	0,07	0,05	0,00	0,00
- Casiers	0,17	0,00	0,48	0,29	0,24	0,38	0,03	0,33	0,07	0,00

- Corridors/escaliers	0,14	0,00	0,59	0,33	0,21	0,57	0,03	0,10	0,03	0,00
- Toilettes	0,14	0,00	0,48	0,24	0,21	0,43	0,10	0,33	0,07	0,00
- Cafétéria	0,14	0,00	0,66	0,67	0,21	0,29	0,00	0,05	0,00	0,00
- Lieux environnants	0,14	0,00	0,45	0,33	0,14	0,38	0,14	0,29	0,14	0,00
- Stationnement	0,14	0,05	0,48	0,38	0,28	0,52	0,07	0,05	0,03	0,00
- Autobus/aire d'attente	0,17	0,00	0,48	0,38	0,24	0,52	0,03	0,10	0,07	0,00

Tableau 7.11 Comparaison entre les types d'écoles pour l'environnement socioéducatif — élèves

Dimension	Échelle	Signification statistique (p)	Taille d'effet (d)	Différence entre les moyennes (t)	Intervalle de confiance (IC)	Moyenne corrigée — école régulière	Moyenne corrigée — école alternative	Degrés de liberté (ddl)
Climat scolaire	Relationnel (élèves)	0,051	0,530	0,566	-0,001 to 1,134	4,027	4,593	60,000
	De justice	*0,039	**0,5606	0,762	0,040 to 1,484	3,767	4,529	60,000
	Éducatif	*0,030	**0,5954	0,606	0,061 to 1,151	4,251	4,857	59,000
	D'appartenance	*0,010	**0,7186	1,076	0,273 to 1,878	3,876	4,952	59,000
	De sécurité (élèves)	*0,000	***1,1095	1,075	0,556 to 1,594	4,233	5,307	59,000
	Moyenne échelles	*0,001	***0,9474	0,822	0,316 to 1,327	4,026	4,848	60,000
Pratiques éducatives	Implantation et clarté des règles	0,889	0,041	-0,043	-0,661 to 0,575	4,868	4,825	47,000
	Application des règles	0,147	0,421	0,257	-0,444 to 0,958	4,605	4,862	47,000
	Pratiques pédagogiques	*0,002	***0,9475	0,800	0,115 to 1,484	4,132	4,931	47,000
	Temps d'enseignement	0,221	0,396	-0,528	-1,390 to 0,333	3,632	3,103	47,000
	Gestion des comportements	0,068	0,582	0,519	-0,040 to 1,079	3,711	4,230	47,000
	Soutien aux élèves en difficulté	0,286	0,316	0,376	-0,327 to 1,080	4,168	4,545	47,000

	Activités parascolaires	*0,010	**0,7943	-1,029	-1,799 to -0,260	4,305	3,276	47,000
	Participation des élèves à la vie de l'école	*0,003	***0,9533	1,189	0,420 to 1,958	3,026	4,216	47,000
	Collaboration école-famille	0,061	0,597	0,673	-0,034 to 1,380	3,758	4,431	47,000
	Moyenne échelles	0,169	0,421	0,246	-0,246 to 0,738	4,023	4,269	47,000
Problèmes perçus et vécus	Problèmes scolaires (perçu)	0,158	0,445	-0,324	-0,779 to 0,132	2,082	1,759	44,000
	Problèmes scolaires (agi)	0,913	0,036	-0,013	-0,246 to 0,221	0,479	0,466	44,000
	Violence gravité mineure (perçu)	*0,013	***0,8742	-0,434	-0,767 to -0,101	0,965	0,531	44,000
	Violence gravité mineure (subi)	0,663	0,138	-0,053	-0,340 to 0,235	0,294	0,241	44,000
	Moyenne échelles (scolaire+mineure)	0,114	0,529	-0,206	-0,464 to 0,052	0,955	0,749	44,000
	Violence gravité majeure (perçu)	0,714	0,122	-0,053	-0,263 to 0,158	0,229	0,176	44,000
	Violence gravité majeure (subi)	0,332	0,294	-0,160	-0,016 to 0,074	0,294	0,000	44,000
	Moyenne échelles (majeure)	0,706	0,126	-0,041	-0,154 to 0,073	0,129	0,088	44,000

Tableau 7.12 Comparaison entre les types d'écoles pour l'effet de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif — élèves

Échelle	Signification statistique (p)	Taille d'effet (d)	Différence entre les moyennes (t)	Intervalle de confiance (IC)	Moyenne corrigée — école régulière	Moyenne corrigée — école alternative	Degrés de liberté (ddl)
Effet sur le climat scolaire	0,441	0,201	0,216	-0,342 to 0,774	3,536	3,753	65,000
Effet sur les pratiques éducatives	0,099	0,434	0,350	-0,067 to 0,768	2,866	3,216	65,000
Effet sur les problèmes perçus et vécus	0,783	0,073	0,084	-0,522 to 0,689	3,503	3,586	64,000

Effet sur l'environnement socioéducatif en général (fin de questionnaire)	0,297	0,312	0,502	-0,458 to 1,462	3,176	3,679	43,000
---	-------	-------	-------	-----------------	-------	-------	--------

Tableau 7.13 Comparaison entre les types d'écoles pour l'environnement socioéducatif — personnel

Dimension	Échelle	Signification statistique (p)	Taille d'effet (d)	Différence entre les moyennes (t)	Intervalle de confiance (IC)	Moyenne corrigée — école régulière	Moyenne corrigée — école alternative	Degrés de liberté (ddl)
Climat scolaire	Relationnel (élèves)	0,008	***1,1848	0,571	0,093 to 1,049	4,033	4,605	29,000
	Relationnel (personnel)	0,008	***1,545	1,258	0,319 to 2,196	3,833	5,091	29,000
	De justice	0,513	0,350	-0,298	-1,562 to 0,966	4,556	4,258	29,000
	Éducatif	0,235	0,718	0,623	-0,348 to 1,595	4,357	4,981	29,000
	D'appartenance	0,087	0,943	1,091	-0,445 to 2,627	4,300	5,391	29,000
	De sécurité (élèves)	0,147	0,797	0,667	-0,348 to 1,682	4,583	5,250	29,000
	De sécurité (personnel)	0,145	0,847	0,813	-0,424 to 2,050	4,611	5,424	29,000
	Moyenne échelles	*0,007	***1,3908	0,675	0,060 to 1,290	4,325	5,000	29,000
Pratiques éducatives	Implantation et clarté des règles	0,593	0,440	-0,046	-2,695 to 2,604	4,500	4,455	26,000
	Application des règles	0,740	0,260	0,426	-1,803 to 2,655	3,688	4,114	26,000
	Pratiques pédagogiques	0,625	0,443	0,201	-1,333 to 1,735	4,688	4,888	26,000
	Temps d'enseignement	0,182	0,964	1,097	-0,762 to 2,955	2,563	3,659	26,000
	Gestion des comportements	*0,002	***1,7372	1,023	0,507 to 1,538	3,100	4,400	26,000
	Attitude envers la réussite	0,071	1,175	0,780	-0,442 to 2,002	4,083	4,864	26,000
	Soutien aux élèves en difficulté	0,724	0,179	0,324	-0,992 to 1,640	3,438	3,761	26,000

	Activités parascolaires	0,323	0,629	-0,889	-2,638 to 0,860	4,400	3,511	26,000
	Participation des élèves à la vie de l'école	0,173	1,183	1,279	-0,469 to 3,026	3,750	5,029	25,000
	Collaboration école-famille	0,276	0,822	0,733	-0,652 to 2,118	3,750	4,483	25,000
	Collaboration école-communauté	0,743	0,229	-0,036	-1,616 to 1,545	3,550	3,514	25,000
	Intervention en situation de crise	0,941	0,041	0,055	-1,284 to 1,394	3,650	3,705	25,000
	Moyenne échelles	0,298	0,734	0,417	-0,544 to 1,379	3,767	4,185	26,000
Pratiques organisationnelles	Disponibilité au changement	*0,006	***1,5626	1,626	-0,205 to 3,457	3,050	4,676	25,000
	Participation du personnel à la vie de l'école	*0,027	***1,3124	1,365	-0,090 to 2,820	3,000	4,365	25,000
	Travail d'équipe	*0,002	***1,6503	1,054	0,066 to 2,041	3,875	4,929	24,000
	Leadership et style de gestion de la direction	*0,018	***1,5846	1,865	-0,210 to 3,940	3,281	5,146	25,000
	Moyenne échelles	*0,005	***1,6364	1,478	-0,072 to 3,027	3,302	4,779	25,000
Problèmes perçus et vécus	Problèmes scolaires (perçu)	*0,003	***1,8156	-1,162	-2,418 to 0,094	2,867	1,705	22,000
	Violence gravité mineure (perçu)	0,173	1,274	-0,924	-3,093 to 1,245	1,733	0,810	22,000
	Violence gravité mineure (subi)	0,665	0,471	-0,167	-1,200 to 0,867	0,250	0,083	22,000
	Moyenne échelles (scolaire+mineure)	*0,046	***1,5545	-0,751	-2,021 to 0,520	1,617	0,866	22,000
	Violence gravité majeure (perçu)	0,958	0,056	-0,064	-1,025 to 0,898	0,333	0,270	22,000
	Violence gravité majeure (subi)	0,697	0,036	-0,197	-1,232 to 0,838	0,000	0,197	23,000

	Moyenne échelles (majeure)	0,896	0,133	0,152	-0,299 to 0,602	0,167	0,318	23,000
--	----------------------------	-------	-------	-------	-----------------	-------	-------	--------

Tableau 7.14 Comparaison entre les types d'écoles pour l'effet de la COVID-19 sur l'environnement socioéducatif — personnel

Échelle	Signification statistique (p)	Taille d'effet (d)	Différence entre les moyennes (t)	Intervalle de confiance (IC)	Moyenne corrigée — école régulière	Moyenne corrigée — école alternative	Degrés de liberté (ddl)
Effet sur le climat scolaire	0,432	0,427	0,396	-0,684 to 1,476	3,352	3,747	32,000
Effet sur les pratiques éducatives	0,890	0,066	-0,112	-0,893 to 0,669	2,346	2,234	32,000
Effet sur les pratiques organisationnelles	0,736	0,199	0,053	-1,172 to 1,278	3,083	3,136	32,000
Effet sur les problèmes perçus et vécus	0,738	0,185	-0,011	-1,181 to 1,158	3,250	3,239	32,000
Effet sur l'environnement socioéducatif en général (fin de questionnaire)	*0,001	***1,6405	-2,429	-3,529 to -1,328	5,333	2,905	22,000

Tableau 7.15 Comparaison anecdotique entre les types d'écoles pour les indicateurs complémentaires de la dimension des problèmes perçus et vécus à l'école — élèves

	É-R	É-A	É-R	É-A	É-R	É-A	É-R	É-A	É-R	É-A
Gangs de rue										
Nombre de gangs à l'école	Aucun		Un		Deux		Trois		Quatre ou +	
	0,81	0,93	0,06	0,00	0,13	0,07	0,00	0,00	0,00	0,00
Nombre de conflits entre gangs	Aucun/NA		Quelques/année		Quelques/mois		Plusieurs/semaine		Presque chaque jour	
	1,00	0,97	0,00	0,00	0,00	0,03	0,00	0,00	0,00	0,00
Menaces/attaques subies de la part de membres de gangs	Aucune/NA		Une		Deux		Trois		Quatre ou +	
	0,94	0,97	0,06	0,00	0,00	0,03	0,00	0,00	0,00	0,00
Accès aux drogues										
Possibilité de s'en procurer	Très difficile		Difficile		Facile		Très facile		Ne sait pas	
	- Alcool	0,06	0,14	0,00	0,00	0,24	0,10	0,24	0,14	0,47
- Cannabis/dérivés	0,06	0,14	0,00	0,00	0,24	0,07	0,12	0,14	0,59	0,66
- Hallucinogènes/stimulants	0,12	0,21	0,06	0,03	0,06	0,03	0,00	0,03	0,76	0,69
- Drogues dures	0,12	0,21	0,00	0,07	0,12	0,03	0,00	0,03	0,76	0,66
	Aucun		Quelques		Plusieurs		Beaucoup			

Nombre d'élèves ayant été sous l'effet de drogues en classe	0,35	0,52	0,29	0,14	0,12	0,10	0,24	0,24		
Nombres d'élèves vendant de la drogue	Aucun		Un		Deux		Trois		Quatre ou +	
	0,71	0,76	0,06	0,00	0,12	0,07	0,00	0,03	0,12	0,14
Autres indicateurs										
Nombre d'élèves ayant apporté une arme à l'école	Aucun		Un		Deux		Trois		Quatre ou +	
	1,00	0,97	0,00	0,00	0,00	0,03	0,00	0,00	0,00	0,00
Problème à régler en priorité	Problèmes scolaires		Vol		Drogue		Violence		Autre	
	0,94	0,76	0,00	0,00	0,00	0,03	0,06	0,00	0,00	0,21
Dénonciation à un adulte	NA		Oui		Non					
- Menaces	0,94	0,90	0,06	0,10	0,00	0,00				
- Vol	1,00	0,93	0,00	0,03	0,00	0,03				
- Agression	0,94	0,93	0,00	0,07	0,06	0,00				
Moment au plus haut risque d'agression										
- Matin	0,06	0,00								
- Récréations	0,00	0,00								
- Diner	0,18	0,11								
- Fin des cours	0,00	0,07								
- Tous	0,12	0,00								
- Aucun	0,53	0,79								
- Autre	0,12	0,04								
Niveau de sécurité	NA		Très sécuritaire		Sécuritaire		Plus ou moins sécuritaire		Non sécuritaire	
- Cour	0,06	0,14	0,24	0,52	0,29	0,28	0,24	0,07	0,18	0,00
- Casiers	0,00	0,17	0,06	0,48	0,47	0,24	0,47	0,03	0,12	0,07
- Corridors/escaliers	0,00	0,14	0,00	0,59	0,53	0,21	0,35	0,03	0,12	0,03
- Toilettes	0,00	0,14	0,12	0,48	0,24	0,21	0,35	0,10	0,29	0,07
- Cafétéria	0,00	0,14	0,24	0,66	0,47	0,21	0,24	0,00	0,06	0,00
- Lieux environnants	0,00	0,14	0,00	0,45	0,29	0,14	0,41	0,14	0,29	0,14
- Stationnement	0,06	0,14	0,06	0,48	0,35	0,28	0,41	0,07	0,12	0,03
- Autobus/aire d'attente	0,06	0,17	0,06	0,48	0,53	0,24	0,29	0,03	0,06	0,07

- Matin	0,00	0,05								
- Récréations	0,00	0,00								
- Dîner	0,00	0,48								
- Fin des cours	0,00	0,05								
- Tous	0,33	0,00								
- Aucun	0,67	0,43								
- Autre	0,00	0,00								
Niveau de sécurité	NA		Très sécuritaire		Sécuritaire		Plus ou moins sécuritaire		Non sécuritaire	
- Cour	0,00	0,00	0,00	0,43	1,00	0,52	0,00	0,05	0,00	0,00
- Casiers	0,00	0,00	0,00	0,29	0,33	0,38	0,67	0,33	0,00	0,00
- Corridors/escaliers	0,00	0,00	0,00	0,33	1,00	0,57	0,00	0,10	0,00	0,00
- Toilettes	0,00	0,00	0,00	0,24	0,67	0,43	0,33	0,33	0,00	0,00
- Cafétéria	0,33	0,00	0,00	0,67	0,67	0,29	0,00	0,05	0,00	0,00
- Lieux environnants	0,00	0,00	0,00	0,33	0,33	0,38	0,67	0,29	0,00	0,00
- Stationnement	0,00	0,05	0,00	0,38	0,67	0,52	0,33	0,05	0,00	0,00
- Autobus/aire d'attente	0,00	0,00	0,00	0,38	0,33	0,52	0,67	0,10	0,00	0,00

RÉFÉRENCES

- Antoine-Brossard. (2021). École secondaire Antoine-Brossard | Une école du Centre de services scolaire Marie-Victorin. Récupéré de <https://antoine-brossard.ecoles.csmv.qc.ca/>
- Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupere, V., Janosz, M., Andrew, M., Pagani, L. et Parent, S. (2012). *Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration: contributions de l'environnement scolaire et des pratiques enseignantes (Rapport de recherche)*. (s. l. : n. é.).
- Aron, L. Y. (2006). *An Overview of Alternative Education*. Washington D.C. : National Center on Education and the Economy. Récupéré de <http://ncee.org/wp-content/uploads/2010/04/OverviewAltEd.pdf>
- Arpin, L. et Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. (s. l.) : Chenelière/McGraw-Hill.
- Arsenault, S. (2017). *Conceptions des groupes œuvrant à l'ouverture d'une école publique alternative quant aux facteurs qui favorisent ou contraignent leurs démarches auprès des autorités scolaires* (Mémoire). Université de Montréal. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/20471>
- Baby, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Baglieri, S. et Knopf, J. H. (2004). Normalizing Difference in Inclusive Teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 525-529. doi: 10.1177/00222194040370060701
- Bégin-Caouette, O., Angers, V. et Maghalaes-Grave, S.-K. (2011). Valeurs éducatives des enseignants: Comparaison entre les milieux alternatifs et réguliers au lendemain de la réforme québécoise de l'éducation de 1997. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 3-19.
- Bergeron, L. (2012). *Description et analyse des interventions soutenant le développement de l'autodétermination d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage: le cas d'une dyade orthopédagogue-enseignante*

- oeuvrant en école alternative* (Mémoire). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/5170/1/030354411.pdf>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. doi: <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1007729ar>
- Bérubé, S. et Beaumont, C. (2020). Liens entre les mauvais traitements du personnel éducatif envers les élèves et le climat scolaire à l'école primaire. *Les carnets de la Chaire - La Collection de la Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence*, 5(2). Récupéré de https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/Carnet_de_la_Chaire/Volume_5_no_2_2020.pdf
- Bisson, M. (2013). *Conditions de l'autonomie collective : une expérience alternative publique en éducation* (Mémoire). Université du Québec à Chicoutimi. Récupéré de <https://constellation.uqac.ca/2757/>
- Bowen, F. et Levasseur, C. (2016). Exploration des liens de causalité de la perception de l'environnement socioéducatif sur les conduites agressives et prosociales des élèves à la fin du primaire. *International journal on school climate and violence prevention*, 1, 130-154.
- Brault, M.-C. (2004). *L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves : effet-établissement ou perception individuelle?* Université de Montréal. Récupéré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/1961/Brault_Marie_Christine_Memoire.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brault, M.-C., Janosz, M. et Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148-159. doi: 10.1016/j.tate.2014.08.008
- Bray, M., Adamson, B. et Mason, M. (2010). *Recherche comparative en éducation: Approches et méthodes*. (s. l.) : De Boeck Supérieur.
- Bullock, L. M. (2007). Introduction to the Special Issue: Ensuring Student Success Through Alternative Schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(2), 3-4. doi: 10.3200/PSFL.51.2.3-4
- Carra, C. et Pagoni, M. (2007). Construction des normes et violences scolaires. Dans Y. Reuter (dir.), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (p. 31-62). L'Harmattan. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00560584>
- Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec. (2013). QES-WEB. Dans *CTREQ*. Récupéré de <https://www.ctreq.qc.ca/realisation/qes-web/>

- Charland, P. (2021). *Soutien au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES) pour évaluer les impacts de la COVID-19 sur le milieu scolaire [Projet de recherche] [Document non diffusé]*.
- Chénier, P. (2017). *Synthèse du rapport final de recherche remis par Philippe Maubant : Pratiques enseignantes et pratiques évaluatives : sens et formes de la coéducation dans les écoles alternatives publiques du Québec* [Synthèse de rapport de recherche]. Université de Sherbrooke. Récupéré de <https://repaq.org/wp-content/uploads/2020/12/Synthe%CC%80se-du-rapport-de-recherche-UDS-RE%CC%81PAQ-P.-Che%CC%81nier-VPM010517.pdf>
- Chénier, P. (s. d.). *Mémoire du Réseau des écoles publiques alternatives du Québec* [Mémoire]. RÉPAQ.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. et Pickeral, T. (2009). School Climate : Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1985, mars). *Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public*. Québec. Récupéré de Open WorldCat :
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www7.bibl.ulaval.ca/doelec/lc2/monographies/2016/a2597832.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire* [Avis]. Québec. Récupéré de Zotero : <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>
- Constantin, F. (2017). *L'engagement dans une communauté de marque : le cas de l'école alternative analysée sous l'angle de l'objet épistémologique* (Mémoire). Récupéré de <https://biblos.hec.ca/biblio/memoires/m62688.pdf>
- COOP'ICEM. (s. d.). Techniques pédagogiques. Dans *Institut coopératif de l'école moderne - pédagogie Freinet*. Récupéré de <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/accueil-techniques-pedagogiques>
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, 34(3), 395-419. doi: 10.2307/3321974
- Debarbieux, É. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation et formations*, 88-89, 11-27.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., ... Vrand, R. (2012). *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]. Paris :

- Observatoire International de la Violence à l'École. Récupéré de <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/climat-scolaire2012.pdf>
- Delacre, M., Lakens, D. et Leys, C. (2017). Why Psychologists Should by Default Use Welch's *t*-test Instead of Student's *t*-test. *International Review of Social Psychology*, 30(1), 92-101. doi: 10.5334/irsp.82
- Derrick, B. et White, P. (2016). Why Welch's test is Type I error robust. *The Quantitative Methods for Psychology*, 12(1), 30-38. doi: 10.20982/tqmp.12.1.p030
- Desbiens, N., Levasseur, C. et Roy, N. (2014). Élèves en troubles du comportement et climat de classe : comparaison entre deux environnements éducatifs. *Enfance en difficulté*, 3, 25-46. doi: 10.7202/1028011ar
- Dimmock, C. (2010). Comparer les organisations éducatives. Dans M. Bray, B. Adamson et M. Mason, *Recherche comparative en éducation: Approches et méthodes* (p. 261-276). (s. l.) : De Boeck Supérieur.
- D'Mello, R. J., D'souza, K. R. et Sridhar, V. (2016). Alternative schools : Are they harbors for positive education? *International Journal of Education and Management Studies*, 6(2), 199-201.
- Doulík Pavel, Škoda Jiří et Rovňanová Lenka. (2018). Comparison of a School Class Climate in a Traditional and an Alternative School (p. 123-130). Communication présentée au 5th international multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts - SGEM 2018, Общество с ограниченной ответственностью СТЕФ92 Технолоджи. doi: 10.5593/sgemsocial2018/3.4/S13.017
- Dubois Psaila, G. (2013). *Référentiel pédagogique pour accompagner l'autoformation assistée* [Référentiel]. Montréal, Québec : École Le Vitrail. Récupéré de <https://levitrail.files.wordpress.com/2014/05/rc3a9fc3a9rentiel-autoformation-assistc3a9e.pdf>
- Dukynaite, R. et Dudaitė, J. (2017). Influence of School Factors on Students' Sense of School Belonging. *New Educational Review*, 47, 39-52. doi: 10.15804/tner.2017.47.1.03
- Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 16(2), 182-206.
- Ébersold, S. (2017). L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité. *Education et sociétés*, n° 40(2), 89-103.
- École branchée. (2021, 8 janvier). Pandémie de COVID-19 - Un plan actualisé pour l'éducation : des mesures importantes pour maintenir nos écoles ouvertes et

- soutenir la réussite scolaire. *École branchée*. Récupéré de <https://ecolebranchee.com/pandemie-covid-19-plan-education-hiver/>
- Fortin, M. F., Gagnon, J., Fournier, H. et Lauzier, M. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). (s. l. : n. é.).
- Gilles, J.-L., Charlier, P., Pfeuti, S. et Prospero, O. (2018). Appréciations par les élèves de leur environnement socioéducatif et résultats aux épreuves externes communes en fin d'enseignement primaire : comparaison des établissements Freinet et traditionnels de l'enseignement communal liégeois. *Formation et profession*, 26(3), 20. doi: 10.18162/fp.2018.457
- Gouvernement du Québec. (2020a). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2019-2020*. Québec : ministère de l'Éducation du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisation-2019-2020.pdf
- Gouvernement du Québec. (2020b). *Rapport annuel 2019-2020 : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. Québec : ministère de l'Éducation du Québec. Récupéré de https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/MEES_RAG_2019-2020.pdf
- Gouvernement du Québec. (2021). Pédagogie ouverte. Dans *Thésaurus de l'activité gouvernementale*. Québec. Récupéré de <http://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=9098>
- Gravillon, I. (2018). Les raisons du succès. *L'école des parents*, n° 629(4), 32-39.
- Günel, Y. et Demirtasli, R. N. (2016). A Pathway to Educational Accountability: The Relationship between Effective School Characteristics and Student Achievement. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 2049-2054.
- Gündogan, S. et Özgen, H. (2020). The Relationship between the Quality of School Life and the School Burnout. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 531-538.
- Haccoun, R. R. et Cousineau, D. (2014). *Statistiques concepts et applications*. Montréal, Qué. : Presses de l'Université de Montréal. Récupéré de <https://ebookcentral-proquest-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/lib/uqam/detail.action?docID=3272722>
- Hernandez, Y. (2012). Les apports des pratiques d'éducation populaire au champ scolaire. Communication présentée au Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00801375>

- Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W. et Esperanza, J. (2009). A Randomized, Wait-List Controlled Effectiveness Trial Assessing School-Wide Positive Behavior Support in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), 133-144. doi: 10.1177/1098300709332067
- Horvais, J. et Paré, M. (2019). Accueil. Dans *Écoles alternatives / Éducation inclusive*. Récupéré de <https://sites.google.com/view/education-inclusive/accueil>
- Horvais, J., Paré, M. et Pacmogda, P. (2019). Non-discrimination des élèves à besoins éducatifs particuliers et perspective inclusive dans les écoles publiques alternatives du Québec : le point de vue de parents. *Les cahiers de la LCD*, N° 11(3), 41-59.
- Hutchinson, L. (2003). Abc Of Learning And Teaching: Educational Environment. *BMJ: British Medical Journal*, 326(7393), 810-812.
- Janosz, M. (2017). The school socioeducational environment model : background, utility and evolution. Dans International Conference on Well-being in Education Systems, J. Marcionetti, L. Castelli et A. Crescentini (dir.), *Well-being in education systems: conference abstract book, Locarno 2017* (p. 17-21). (s. l. : n. é.).
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P., Cartier, S., ... Turcotte, L. (2010). *Prévenir l'échec scolaire en milieux défavorisés : Évaluation de la Stratégie d'intervention Agir autrement*. (s. l. : n. é.).
- Janosz, M. et Bouthillier, C. (2007a). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire)*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires - Université de Montréal. Récupéré de <https://docplayer.fr/12928966-Rapport-de-validation-du-questionnaire-sur-l-environnement-socioeducatif-des-ecoles-secondaires-qes-secondaire.html>
- Janosz, M. et Bouthillier, C. (2007b). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire)*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires - Université de Montréal.
- Janosz, M., Bouthillier, C., Bowen, F., Chouinard, R. et Desbiens, N. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles primaires (QES-primaire)*. Université de Montréal. Récupéré de <https://docplayer.fr/46563053-Rapport-de-validation-du-questionnaire-sur-l-environnement-socioeducatif-des-ecoles-primaires-qes-primaire.html>
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27(2), 285-306.

- Janosz, M. et Hénault, J. (2010). *Évaluation de l'environnement scolaire : Le QES-WEB*. Récupéré de <https://docplayer.fr/40482170-Evaluation-de-l-environnement-scolaire-le-qes-web.html>
- Janosz, M. et Leclerc, D. (1993). L'intervention psychoéducative à l'école secondaire : intervenir sur l'individu ou sur son milieu? *Revue canadienne de psycho-éducation*, 22(1), 33-55.
- Jobin, I. (2013). *La pédagogie Freinet à l'école optionnelle Yves-Prévost : un parcours d'apprentissage professionnel en communauté de pratique* (Mémoire). Université Laval. Récupéré de <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/24078>
- Johnson, S. L. (2009). Improving the School Environment to Reduce School Violence: A Review of the Literature*. *Journal of School Health*, 79(10), 451-465. doi: 10.1111/j.1746-1561.2009.00435.x
- Kaffemanienė, I., Masiliauskienė, E., Melienė, R. et Miltenienė, L. (2017). Educational Environment of the Modern School in the Aspects of Learning Factors, School Climate and Education Paradigms: Šiuolaikinės mokyklos edukacinė aplinka mokymosi veiksmų, mokyklos klimato ir ugdymo paradigms aspektais. *Pedagogy Studies / Pedagogika*, 126(2), 62-82. doi: 10.15823/p.2017.20
- L'Agora. (2021). Notre école | École secondaire de l'Agora. Récupéré de <https://lagora.ecoles.csmv.qc.ca/notre-ecole/>
- Laval, C. (2006). Les deux crises de l'éducation. *Revue du MAUSS*, no 28(2), 96-115.
- Legavre, A. et Zanten, A. van. (2018). Le projet des nouvelles écoles. *L'école des parents*, n° 629(4), 40-43.
- Legendre, R. (2002). *Stop aux réformes scolaires: pour dénouer la crise-- maintenant!* Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin éditeur.
- Lescouarch, L. (2013). Accompagnement de la construction des rapports aux savoirs dans le cadre d'une approche alternative à la forme scolaire classique : la pédagogie de projets d'enfants. Communication présentée au Congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université Montpellier - Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF). Récupéré de https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/2226-accompagnement-de-la-construction-des-rapports-aux-savoirs-dans-le-cadre-d%E2%80%99une-approche#_ftn3
- Lescouarch, L. (2016). *Innovation et pédagogies alternatives : l'exemple des méthodes actives*. Communication présentée au Congrès ANCP, Le Havre. Récupéré de

<http://ekldata.com/-jU0KNc3D259WM3HhKBJSRmr9qk/Innovation-et-pedagogies-alternativesLL.pdf>

- Manzon, M. (2010). Comparer des lieux. Dans M. Bray, B. Adamson et M. Mason, *Recherche comparative en éducation: Approches et méthodes* (p. 91-108). (s. l.) : De Boeck Supérieur.
- Maulini, O. et Perrenoud, P. (2005). *La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions*. De Boeck Supérieur. Récupéré de <https://www.cairn.info/les-formes-de-l-education-variete-et-variations--9782804149567-page-147.htm>
- Mayya, S. et Roff, S. (2004). Students' Perceptions of Educational Environment: A Comparison of Academic Achievers and Under-Achievers at Kasturba Medical College, India. *Education for health*, 17, 280-91. doi: 10.1080/13576280400002445
- Meirieu, P. et Wagnon, S. (2018). Pédagogie : la fin de la naïveté ! *Tréma*, (50). doi: 10.4000/trema.4227
- Mills, M., Riele, K., McGregor, G. et Baroutsis, A. (2017). Teaching in alternative and flexible education settings. *Teaching Education*, 28(1), 8-11. doi: 10.1080/10476210.2016.1263613
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *COVID-19 - Plan de la rentrée scolaire*. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/4152413>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Indices de défavorisation*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>
- Morasse, M.-È. (2020, 5 octobre). Zones rouges | Québec impose le masque en classe au secondaire. *La Presse*, section COVID-19. Récupéré de <https://www.lapresse.ca/covid-19/2020-10-05/zones-rouges/quebec-impose-le-masque-en-classe-au-secondaire.php>
- Niblett, B. (2017). Faciliter l'enseignement humaniste. Dans *Faire la différence... De la recherche à la pratique*. Ontario : Ontario Association of Deans of Education et Division du rendement des élèves du ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- OCDE (dir.). (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Paris : OCDE. Récupéré de <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- OCDE. (2014). *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV)*. Éditions OCDE. doi: 10.1787/9789264205369-fr

- Pecháčková, Y., Navrátilová, Z. et Slavíková, P. (2014). Social Climate in the Environment of Primary Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 719-724. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1222
- Pena Ibarra, L. P. (2015). *La relation entre le climat scolaire, le contexte scolaire et l'adoption des différents rôles lors d'une situation de violence scolaire* (Mémoire). Université de Montréal. Récupéré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/14004/Pena_Ibarra_Luis_Patricio_2016_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Perzigian, A. et Braun, M. (2020). A Comparison of School Climate Ratings in Urban Alternative and Traditional High Schools. *Journal of Educational Research & Practice*, 10(1), 351-364. doi: 10.5590/JERAP.2020.10.1.22
- Petit, L. (2018). Forme scolaire et évolutions paradigmatiques. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (24). Récupéré de <https://journals.openedition.org/dms/3233>
- Picard, J. P. (2012). *Caractéristiques, enjeux et tensions propres à la gestion d'une école alternative* (Mémoire). Université de Sherbrooke. Récupéré de https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8738/Picard_Jean_Pierre_MEd_2012.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Pion, B. et Poulin, M. (2021). Pratiques alternatives. *Cybersavoir - Blogue de la CSDM*. Récupéré de <https://cybersavoir.csdm.qc.ca/alternatif/>
- Plamondon Simard, M. (2017a). *Caractéristiques de la culture scolaire d'une école alternative et ses effets sur l'agentivité et le sentiment de bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers* (Mémoire). Université du Québec en Outaouais. Récupéré de <http://di.uqo.ca/id/eprint/882/>
- Plamondon Simard, M. (2017b). *Caractéristiques de la culture scolaire d'une école alternative et ses effets sur l'agentivité et le sentiment de bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers* (masters). Université du Québec en Outaouais. Récupéré de <http://di.uqo.ca/882/>
- Poncellet, D. et Born, M. (2008). La transition primaire-secondaire : un cap pas toujours facile à franchir ... Etude des perceptions des parents en ce qui concerne le milieu familial, l'ajustement scolaire de l'enfant et les facteurs de risque associés au décrochage durant la transition primaire-secondaire. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XLV(2). Récupéré de <https://orbi.uliege.be/handle/2268/35204>
- Pontbriand, M. M. et Nadeau, J.-F. (2021, 4 mai). Réouverture des écoles secondaires et des commerces non essentiels à Québec. Dans *Radio-Canada*. Radio-Canada.ca. Récupéré de <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1790276/covid-19-capitale-nationale-chaudiere-appalaches-couvre-feu-mesures-sanitaires>

- Québec (dir.). (1997). *L'école, tout un programme: énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.
- Raby, C., Viola, S. et Beaudry, N. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage: de la pratique à la théorie*. Montréal : Centre éducatif et culturel.
- Raywid, M. A. (1999). History and issues of alternative schools. *Education Digest*, 64(9), 47-51.
- RÉPAQ. (2008, avril). *Référentiel des écoles publiques alternatives du Québec*. Brossard.
- RÉPAQ. (2011, 29 septembre). L'école publique alternative québécoise d'hier à aujourd'hui. *RÉPAQ*. Récupéré de <https://repaq.wordpress.com/les-ecoles-alternatives/1%e2%80%99ecole-publique-alternative-quebecoise-d%e2%80%99hier-a-aujourd%e2%80%99hui/>
- RÉPAQ. (2014). *L'école publique alternative québécoise - ses conditions pour naître et se développer*. Récupéré de <http://repaq.org/wp-content/uploads/REPAQ-conditions-final-spread-lr.pdf>
- RÉPAQ. (2018a). *C'est quoi une école publique alternative québécoise?* [Brochure]. RÉPAQ. Récupéré de http://repaq.org/wp-content/uploads/5-Qu_est_ce_qu_une_ecole_alternative.pdf
- RÉPAQ. (2018b). *Du Goéland au RÉPAQ-Parents*. Récupéré de <http://repaq.org/wp-content/uploads/Du%20Go%C3%A9land%20au%20R%C3%89PAQ-Parents.pdf>
- RÉPAQ. (2018c). *Histoire de l'école alternative*. Récupéré de <http://repaq.org/la-difference-alternative/histoire/>
- RÉPAQ. (2018d). *Les principes qui fondent l'école publique alternative québécoise* [Brochure]. RÉPAQ. Récupéré de http://repaq.org/wp-content/uploads/3-Les_principes_qui_fondent_l_ecole_publique_alternative_quebecoise.pdf
- RÉPAQ. (2018e). *Liste des écoles*. Récupéré de <http://repaq.org/la-difference-alternative/liste-des-ecoles/>
- RÉPAQ. (2019a). L'alternative au secondaire. Dans *RÉPAQ*. Récupéré de <https://repaq.org/au-secondaire/>
- RÉPAQ. (2019b). Les réseaux – REPAQ. Récupéré de <https://repaq.org/les-reseaux/>
- Roff, S., McAleer, S., Harden, R. M., Al-Qahtani, M., Ahmed, A. U., Deza, H., ... Primparyon, P. (1997). Development and validation of the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM). *Medical Teacher*, 19(4), 295. doi: 10.3109/01421599709034208

- Ruxton, G. D. (2006). The unequal variance t-test is an underused alternative to Student's t-test and the Mann–Whitney U test. *Behavioral Ecology*, 17(4), 688-690. doi: 10.1093/beheco/ark016
- Saint-Denis, É. de. (2017). Les structures scolaires alternatives, à la marge de l'institution. *Specificites*, n° 10(1), 149-166.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti, *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 109-122). Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Schneuwly, B. et Hofstetter, R. (2017). Forme scolaire, un concept trop séduisant ? Dans C. Cohen-Azria et A. Dias-Chiaruttini (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture : Fondements d'un champ de recherche - en cheminant avec Yves Reuter* (p. 153-168). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. Récupéré de <http://books.openedition.org/septentrion/15254>
- Shankland, R. (2009). *Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales: de l'apprentissage à l'école à l'entrée dans l'enseignement supérieur*. Paris : Harmattan.
- St-Amand Tellier, B. (2018). *Le développement des compétences transversales : étude exploratoire des perceptions d'acteurs dans une école alternative au Québec* (Mémoire). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8740/1/032180745.pdf>
- Sulak, T. N. (2018). School climate: the controllable and the uncontrollable. *Educational Studies*, 44(3), 279-294. doi: 10.1080/03055698.2017.1373630
- Thompson, P. (2014). *What's the alternative? Effective support for young people disengaging from the mainstream* [Revue de littérature]. University of Nottingham. Récupéré de <https://alternativeducationresearch.files.wordpress.com/2014/10/literature-review-final-15-10-14.pdf>
- Vadeboncoeur, J. A. et Padilla-Petry, P. (2017). Learning from teaching in alternative and flexible education settings. *Teaching Education*, 28(1), 1-7. doi: 10.1080/10476210.2016.1265928
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2. éd). Paris : De Boeck Université.
- Viaud, M.-L. (2017). Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives. *Specificites*, n° 10(1), 119-148.
- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (2019). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation*

et socialisation dans les sociétés industrielles (p. 11-48). Lyon : Presses universitaires de Lyon. Récupéré de <http://books.openedition.org/pul/9552>

Zeineddine, D. (2017). Les écoles publiques alternatives sont-elles les héritières de l'éducation nouvelle au Québec? *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 8(1). Récupéré de <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30792>

Zeineddine, D. (2019). *Des principes aux pratiques de coéducation dans deux écoles publiques alternatives au Québec* (Thèse). Université de Sherbrooke. Récupéré de https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/17094/Zeineddine_Donia_PhD_2019.pdf?sequence=4

Zimmerman, D. W. (2014). Consequences of choosing samples in hypothesis testing to ensure homogeneity of variance. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 67(1), 1-29. doi: 10.1111/bmsp.12001