

L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu

Michel Janosz¹
Patricia Georges²
Sophie Parent³

1. Professeur adjoint, École de psychoéducation, Université de Montréal. Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté (GRAD); Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative (CRIRES); Institut de recherche pour le développement social des jeunes (IRDS)
2. Étudiante à la maîtrise, École de psychoéducation, Université de Montréal. Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté (GRAD).
3. Professeur adjoint, École de psychoéducation, Université de Montréal. Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP).

Cette recherche a été rendue possible grâce à des subventions provenant du Fonds pour la Formation des Chercheurs et l'Aide à la Recherche du Québec et du Conseil Québécois de la Recherche Sociale.

C.P. 6128, Succ. Centre-Ville,
Montréal (Québec) Canada;
H3C 3J7 ; courriel :
janosz@mere.umontreal.ca

Introduction

Adopter une approche psychoéducatrice pour la prévention et le traitement de l'inadaptation psychosociale chez les jeunes implique une centration analytique et pratique sur l'individu, son environnement et sur leur interaction (Gendreau, 1978). Au plan analytique, le psychoéducateur¹ cherche à comprendre comment les aspects individuels et sociaux interagissent dans le développement et le maintien d'une problématique spécifique. Eclectique, son cadre d'analyse emprunte à plusieurs principes issus de perspectives théoriques distinctes mais complémentaires, entre autres : les théories développementales (Piaget, Freud, Bowlby...), écologiques (Bronfenbrenner), interactionnistes (Hill), de l'apprentissage (Bandura). Au plan pratique, le psychoéducateur tente d'agir sur l'individu pour accroître puis supporter son potentiel d'adaptation. Il cherche à influencer, modifier, adapter son environnement physique et social dans le but d'en maximiser la qualité ou le potentiel expérientiel, c'est-à-dire qu'il lui propose les défis éducatifs les mieux adaptés aux exigences de son développement. Enfin, le psychoéducateur cherche à soutenir, adapter ou transformer la qualité de l'interaction entre le sujet et son environnement.

1 L'usage unique du masculin n'est utilisé ici que dans le but d'alléger le texte

L'attention à ces trois pôles de l'intervention (l'individu, son environnement et leur interaction) varie nécessairement selon les caractéristiques des intervenants, des sujets et de leur environnement naturel, en fonction également du contexte d'intervention (lieu, mandat, etc.). Ici, l'accent portera sur l'intervention psychoéducative en milieu scolaire et, plus spécifiquement, sur le pôle «environnement» de l'intervention (Janosz et Leclerc, 1993).

L'intervention psychoéducative en milieu scolaire a passablement évolué depuis trente ans (Renou, 1997). Le modèle d'intervention élaboré dans les centres jeunesse ne convenait pas à l'école. Dans un internat de rééducation, l'intervenant dispose d'une importante marge de manoeuvre sur l'environnement (ré)éducatif puisqu'il planifie, organise et anime l'ensemble des activités éducatives². En milieu scolaire, ces opérations reviennent à différents intervenants soumis à divers mandats. En plus d'évoluer dans une institution d'éducation plutôt que de rééducation, les psychoéducateurs en milieu scolaire doivent agir de concert avec les enseignants et d'autres professionnels. De la prise en charge complète et totale d'un groupe d'élèves en difficulté (aspects pédagogiques et comportementaux), l'action psychoéducative a progressivement modifié ses méthodes pour, entre autres, mieux intégrer le rôle prépondérant de l'enseignant dans les apprentissages scolaires des jeunes (Dugré, 1990). Tout en intervenant directement auprès des élèves, les psychoéducateurs en milieu scolaire ont graduellement endossé la fonction de consultant auprès des enseignants et des directeurs. Autrement dit, les psychoéducateurs en milieu scolaire en sont venus à agir sur l'environnement éducatif de l'élève (MEQ, 1987) sans nécessairement intervenir directement auprès de ce dernier.

Au début des années quatre-vingt-dix, nous soulignons dans un précédent article l'importance de considérer l'organisation scolaire et la qualité de l'environnement éducatif comme objets spécifiques des interventions à l'école secondaire (Janosz et Leclerc, 1993). Comme d'autres psychoéducateurs avant nous, nous avons identifié un certain nombre de limites à l'intervention individuelle à l'école secondaire et conclu à l'importance de maximiser le potentiel expérientiel de l'école en intervenant sur des pratiques collectives telles que le système d'encadrement, le renforcement collectif, l'établissement d'opportunités d'investissements parascolaires, etc. Cet article présentait un modèle d'intervention élaboré au quotidien et en illustrait l'application (Janosz & Leclerc, 1993)³. Rappelons que l'intervention sur le «système école» ne fait pas l'économie des contacts directs avec les différents acteurs du milieu, bien au contraire. Ce que nous avons appelé «l'intervention de milieu» repose sur une dialectique simple : intervenir dans le milieu pour être en mesure d'intervenir sur le

2 Les changements récemment implantés dans les centres jeunesse ne permettent plus autant ce contrôle sur l'environnement éducatif

3 Nous référons le lecteur au texte cité pour de plus amples détails sur le modèle d'intervention et sur le rationnel justifiant l'intervention de milieu.

milieu. En conclusion, nous relevions certaines lacunes de conceptualisation et de l'approche préconisée. L'un des commentaires portait sur la nécessité de mettre au point des outils pour étudier ce niveau d'intervention, guider et orienter l'intervention et en mesurer les effets. À notre connaissance, aucun instrument francophone validé permettait alors d'évaluer le milieu, c'est-à-dire d'identifier les forces et faiblesses de l'environnement scolaire d'une école secondaire, opération professionnelle pourtant incontournable pour mener une action de qualité. Au cours des deux dernières années, nous avons donc travaillé à l'élaboration d'un tel outil. Cette démarche a donné lieu à la création d'un modèle conceptuel et d'un instrument d'évaluation. Dans le présent article, nous présentons l'articulation théorique de l'environnement éducatif scolaire qui a guidé la mise au point du questionnaire. Nous présenterons plus tard l'instrument proprement dit, les résultats des premiers tests de validité ainsi qu'une étude de cas en guise d'illustration.

À la recherche d'un instrument pour évaluer l'environnement éducatif

Au départ, nous voulions mettre au point un questionnaire permettant de mesurer les aspects de l'environnement éducatif qui favorisent les apprentissages scolaires et sociaux des élèves. Cet instrument devait servir autant à des fins de recherche qu'à des fins d'intervention, soit permettre l'évaluation diagnostique et pronostique, ou inspirer l'élaboration d'un plan d'intervention et son évaluation. Pour rencontrer de tels objectifs, un outil doit en plus d'afficher une fidélité acceptable (consistance interne, stabilité,...), d'une part présenter une bonne validité de contenu, c'est-à-dire mesurer les facteurs reconnus pour influencer l'expérience scolaire des élèves et, d'autre part, proposer une validité de construit (ou validité théorique) suffisante pour guider l'analyse clinique. En particulier, nous recherchions un instrument qui permettrait de bien distinguer entre les facteurs propices à l'établissement d'un diagnostic (les symptômes d'un environnement scolaire inadéquat) et les facteurs plutôt étiologiques qui agissent directement sur le potentiel éducatif du milieu. Il nous apparaissait important d'identifier ces facteurs non seulement à titre d'ingrédients actifs, mais aussi à titre d'éléments par le biais d'interventions directes.

Pour éviter de réinventer la roue, nous avons examiné les instruments disponibles en fonction des objectifs poursuivis. Un premier s'est rapidement imposé, soit le «Classroom Environment Scale» (CES) de Moos et Trickett (1974), déjà traduit au Québec⁴. Représentant d'une approche écologique sociale, Rudolf H. Moos reste un pionnier en matière d'évaluation des environnements éducatifs (1979). Sa pensée repose sur quelques grands principes dont, premièrement, une conceptualisation dualiste de la relation individu-environnement (Murray, 1938) : l'individu éprouve des besoins spécifiques (affiliation, sécurité, accomplissement, reconnaissance) auxquels l'environnement répond ou non. Deuxièmement, en tant que composante de

4 À notre connaissance, aucune étude de validation des instruments traduits en circulation n'a été publiée.

l'environnement, le climat social représente la personnalité singulière d'un environnement en ce qu'il traduit la façon dont celui-ci répond aux besoins individuels. Moos (1979) souligne que l'environnement éducatif comporte aussi une composante physique (architecture, arrangement spatial, localisation dans le quartier, etc.), une composante organisationnelle (nombre d'élèves, ratio élèves-enseignant, ressources financières, etc.) et une composante d'agrégation sociale, c'est-à-dire l'ensemble des caractéristiques du corpus d'élèves. De toutes ces composantes, le climat social serait la plus importante de par sa fonction médiatrice des trois autres dimensions à l'égard du comportement individuel. Troisièmement, le comportement humain est davantage tributaire de l'interaction entre les caractéristiques individuelles et environnementales que de la contribution séparée de ces deux facteurs. Autrement dit, on peut mieux prédire le comportement individuel en tenant compte de l'interaction de l'individu avec son contexte social qu'en considérant isolément l'effet des caractéristiques individuelles ou l'effet de l'environnement sur le comportement. De plus, l'effet de l'environnement est grandement médiatisé par la perception et l'évaluation de l'individu («cognitive appraisal») et l'effort qu'il consent pour s'y adapter.

Enfin, le climat social peut se mesurer à partir de l'agrégation des perceptions individuelles. De celles-ci ressort un certain portrait qui transcende les caractéristiques des personnes. Les travaux empiriques de Moos (1979) et de ses collaborateurs (voir Trickett, Barone & Buchanan, 1996) ont mis en lumière trois grandes dimensions du climat social : les relations, la croissance personnelle et l'encadrement. La dimension relationnelle se réfère principalement à l'investissement et au soutien relationnel. La dimension de la croissance personnelle renvoie aux opportunités qu'offre le milieu de développer les compétences nécessaires à un contexte donné (p. ex., autonomie dans la famille, production à l'école). La dimension d'encadrement concerne la qualité de l'ordre qui règne dans un milieu, la clarté des attentes, le contrôle exercé et la réponse du milieu au changement.

L'instrument de Moos et Trickett (1974) évalue le climat de la classe plutôt que de l'école. Cette distinction mérite d'être soulignée. La notion d'environnement scolaire fait appel à deux entités structurelles : la classe et l'école qui l'inclut. Lequel de ces environnements devons-nous privilégier? La réponse varie en fonction de plusieurs facteurs. La structure et le fonctionnement de l'école secondaire impliquent un découpage de l'environnement éducatif différent de celui de l'école primaire et parfois du premier cycle au secondaire. Au primaire, la classe représente un environnement très stable, tant sur le plan physique (la plupart des cours sont donnés dans le même local où l'élève dispose d'un pupitre personnel) que sur le plan social (un seul enseignant pour un seul groupe d'élèves). À l'école secondaire, le groupe d'élèves doit s'adapter à sept ou huit enseignants et l'enseignant à plusieurs groupes d'élèves; on doit souvent se déplacer, sinon s'intégrer à divers groupes d'élèves. Nous ne connaissons pas d'études scientifiques qui aient distingué l'influence de la classe et celle de l'école en fonction des différents cycles de scolarisation. Les réflexions

suivantes relèvent donc davantage de l'analyse critique personnelle que de la recension de connaissances empiriques bien établies.

La classe régulière de l'école secondaire ne présente pas les attributs quantitatifs (stabilité, fréquence) et qualitatifs (relations sociales et éducatives privilégiées) de celle du primaire. C'est pourquoi nous croyons que l'impact de l'environnement éducatif de la classe sur l'adaptation scolaire (apprentissages et comportements) des élèves sera beaucoup plus important pour les classes du primaire ou les classes spéciales du secondaire que pour les classes régulières du secondaire. Il apparaît aussi beaucoup plus difficile d'estimer l'impact spécifique d'une classe sur l'adaptation scolaire d'un élève lorsque ce dernier fréquente plusieurs classes dont les attributs peuvent varier (habiletés de l'enseignant, composition du groupe, intérêt pour la matière, etc.). De plus, à l'adolescence, les relations sociales (amitié, bande, relations avec des adultes autres que les parents) prennent une très grande importance et affectent l'adaptation des élèves (Steinberg, 1996), et ces interactions sociales se déroulent dans plusieurs contextes autres que la classe. Ces remarques plus théoriques conduisent à privilégier plutôt l'ensemble de l'école que la classe à titre d'environnement éducatif pour ce qui concerne les écoles secondaires régulières. Enfin, sur un plan plus pragmatique, il serait plus onéreux de mesurer les pratiques éducatives et pédagogiques de chacune des classes en faisant la moyenne des résultats pour chacune des classes, par exemple, que d'évaluer la qualité d'ensemble des pratiques d'une école. En résumé, un instrument comme le CSE est certainement approprié quand il s'agit d'évaluer le contexte scolaire d'un élève en particulier, d'évaluer le fonctionnement d'une classe spécifique ou pour déterminer si les problèmes des jeunes se limitent à certaines classes, mais il accuse d'importantes lacunes si la centration porte davantage sur l'école comme le suppose une approche d'intervention de milieu.

Après avoir examiné plusieurs autres instruments d'évaluation du climat social à l'école, le «Effective School Battery» (ESB) de Gary D. Gottfredson (1984) a retenu notre attention. Il propose un profil des caractéristiques des élèves et des enseignants de l'école, puis un profil des caractéristiques de l'école. Largement utilisé aux États-Unis, cet instrument validé mais non traduit en français comprend une version pour les élèves et une autre version pour les enseignants. Le contenu de chaque version est divisé en deux grandes sections. Dans la première, les élèves sont invités à répondre à des questions sur leur adaptation sociale personnelle (leurs relations avec leurs pairs, leurs aspirations scolaires, leur perception de soi, leur attachement à l'école, etc.), alors que les enseignants se décrivent plutôt sur le plan professionnel (satisfaction au travail, interactions avec les élèves, victimisation, etc.). Dans la seconde section, portant sur ce que Gottfredson appelle le climat psychosocial, les élèves et les enseignants indiquent leurs perceptions de l'école quant aux dimensions suivantes : sécurité, respect interpersonnel, justesse et clarté des règles, influence des élèves, etc. Si la validité de

contenu de cet instrument ne manque pas de solidité, sa validité de construit est plus faible.

En fait, bien que cet instrument évalue plusieurs caractéristiques personnelles et environnementales reconnues pour leur influence sur la qualité de la scolarisation, il ne repose sur aucun cadre théorique unificateur. Il s'agit en somme d'une recension de facteurs de risque dépourvue d'un cadre théorique explicite. Par ailleurs, la définition et l'opérationnalisation du climat psychosocial manquent de rigueur. Alors que le créateur de l'instrument opérationnalise le climat psychosocial à travers des dimensions aussi variées que les règlements de l'école, les relations interpersonnelles et le sentiment de justice, il définira plus tard le climat de l'école en référence à la prédisposition du milieu à valoriser certains buts éducatifs (Gottfredson & Gottfredson, 1985). Cette confusion conceptuelle est cependant assez généralisée. Rutter (1983) parle, par exemple, du climat comme d'un ensemble de valeurs, d'attitudes et de comportements qui caractérisent l'école comme un tout. L'opérationnalisation du concept de climat scolaire varie beaucoup d'un auteur à l'autre (Purkey & Smith, 1983) et les études empiriques explicatives supportées par des modèles théoriques sont récentes (entre autres, Ames, 1992; Eccles & Migdley, 1989; Goodenow, 1993; Roeser, Migdley, & Timothy, 1996).

Notre exploration des instruments aboutit aux conclusions suivantes. La plupart des instruments de recherche ou cliniques portant sur l'environnement éducatif présentent une bonne validité de contenu en évaluant les dimensions mises à jour par les recherches empiriques des trente dernières années (Janosz & Le Blanc, 1996; Janosz & Leclerc, 1993, Rutter, 1983). Aucune validation francophone de questionnaires susceptibles de mesurer l'environnement éducatif de l'école secondaire ne semble disponible. Ensuite, parmi l'ensemble des instruments anglophones examinés, seul l'ESB nous est apparu suffisamment intéressant pour en envisager la traduction. Cependant, cet instrument n'affiche pas la validité théorique recherchée aux fins d'une utilisation clinique. Les niveaux de conceptualisation et d'intégration théoriques nous apparaissent insuffisants pour guider adéquatement l'évaluation diagnostique et l'élaboration d'un plan d'intervention. Aussi avons-nous décidé de construire nous-mêmes un questionnaire basé sur les connaissances empiriques actuelles et sur un nouveau modèle théorique, inspiré des travaux de Moos (1979) et de Gottfredson (1984).

Un modèle de l'environnement socioéducatif de l'école secondaire

Principes de base

À l'instar de Moos (1979), notre vision de l'environnement scolaire d'une école repose sur les principes suivants. Le climat d'école n'est qu'une facette de

l'environnement scolaire. L'environnement scolaire est aussi composé de l'environnement physique et de l'environnement organisationnel. Cependant, comme Moos (1979) et d'autres l'ont avancé (Purkey & Smith, 1983; Rutter, 1983) le climat, ou ce que nous appellerons bientôt l'environnement socioéducatif, est la dimension qui affecte le plus l'expérience sociale et éducative des élèves et des intervenants scolaires en médiatisant l'effet des autres environnements. De plus, contrairement aux aspects physiques et organisationnels qui prêtent à des mesures objectives, un climat se reconnaît surtout à travers la perception des individus. L'agrégation des perceptions individuelles permet par conséquent d'obtenir une mesure intersubjective du climat.

Que le climat soit conçu comme la personnalité de l'environnement (Moos, 1975) ou comme une orientation générale du milieu (Gottfredson & Gottfredson, 1985), une constante demeure dans la littérature scientifique, soit le manque de clarté dans l'opérationnalisation de ce concept. Par exemple, la plupart des auteurs s'entendent pour dire qu'un bon climat se caractérise par la chaleur des relations interpersonnelles, par un système de règlements clairs et appliqué avec cohérence, et par un faible taux de victimisation (Gottfredson & Gottfredson, 1985; Purkey & Smith, 1983; Rutter, 1983). Si tous ces indicateurs caractérisent vraisemblablement un bon milieu éducatif, ils diffèrent néanmoins de façon importante quant à leur nature. En effet, selon les auteurs consultés, le climat semble autant relever du domaine des valeurs, des attitudes et des sentiments, que du domaine des pratiques éducatives ou du domaine des problèmes scolaires et sociaux dans le milieu. À nos yeux, ce manque de discrimination mène à une confusion conceptuelle qui a des répercussions néfastes, et pour la compréhension du phénomène, et pour l'intervention. Tout d'abord, poser sur un même plan trois types de manifestations aux propriétés différentes (sentiments, pratiques et problèmes) obscurcit un modèle théorique que nous voulons le plus clair possible pour comprendre le phénomène et guider l'intervention. Ensuite, les domaines des sentiments, des pratiques éducatives et des problèmes de milieu ne se prêtent pas tous également à l'intervention. Par exemple, le monde des émotions, des sentiments et des attitudes générales n'offre certainement pas les mêmes prises pour l'intervention de milieu que les pratiques éducatives liées à la gestion des apprentissages et des comportements ou à la gestion du personnel, des actions qui sont sous le contrôle ou l'influence directe des éducateurs. Par ailleurs, ces trois types de manifestations nous semblent intimement liés et nous croyons qu'ils relèvent d'un construit latent que nous proposons de nommer environnement socioéducatif. Comme illustré à la figure 1, l'environnement socioéducatif regarde trois aspects différents mais interreliés: le climat proprement dit, les pratiques éducatives et les problèmes comportementaux et sociaux chez l'ensemble des élèves. Nous allons tout d'abord définir chacun de ces trois aspects de l'environnement socioéducatif puis nous livrerons nos hypothèses quant à la nature et la direction de leurs interactions.

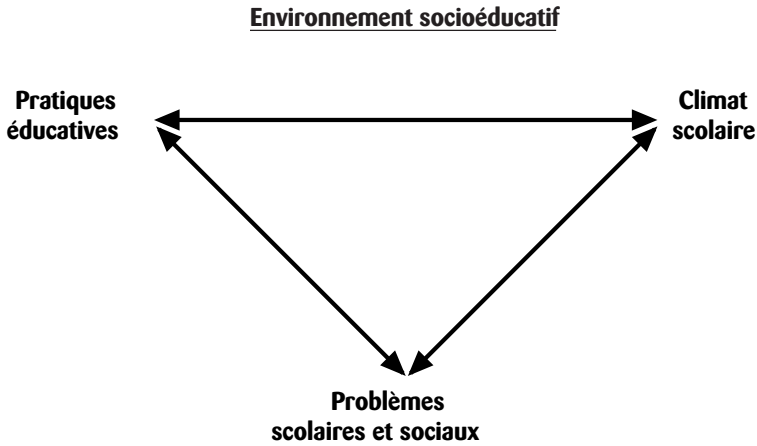
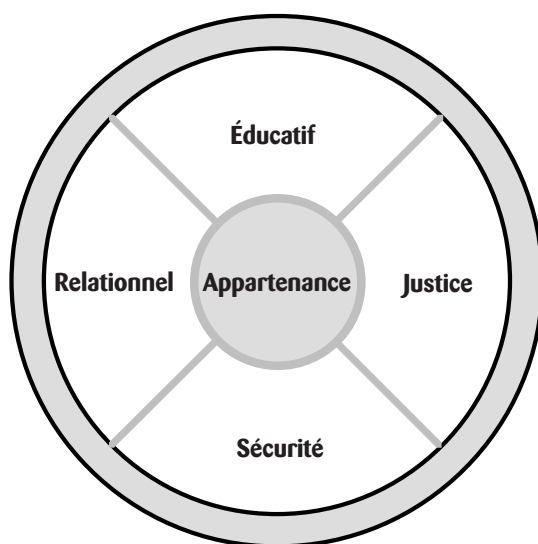


Figure 1. Les composantes de l'environnement socioéducatif de l'école

Le climat scolaire

Le climat scolaire renvoie principalement, d'après nous, aux valeurs, aux attitudes et aux sentiments dominants dans le milieu. Il donne une indication générale du ton et de l'atmosphère qui règnent dans les rapports sociaux, de la valeur accordée aux individus, à la mission éducative de l'école et à l'institution comme milieu de vie. Étant donné le mandat social de l'école, nous estimerons la qualité du climat scolaire en fonction des apprentissages et du développement psychosocial qu'il favorise chez les jeunes. En d'autres mots, un bon climat crée une disposition favorable aux apprentissages scolaires et sociaux. Nous proposons d'aborder le construit de climat scolaire sous cinq angles interreliés qui permettent, chacun, d'éclairer un aspect spécifique du climat : le climat relationnel, le climat éducatif, le climat de sécurité, le climat de justice et le climat d'appartenance (voir figure 2).



**Figure 2. Composante de l'environnement socioéducatif :
Le climat scolaire et ses différentes facettes.**

Le climat relationnel. Ce climat, que l'on pourrait aussi qualifier de climat social, fait spécifiquement référence à l'atmosphère qui règne dans les rapports entre les individus. C'est la dimension socioaffective des relations humaines. Les bonnes écoles, celles qui affichent des hauts taux de succès dans les apprentissages des élèves et de faibles taux d'indiscipline ou de victimisation, se caractérisent par un climat de bonne entente interpersonnelle entre les différents acteurs (Gottfredson & Gottfredson, 1985; Moos, 1979; Purkey & Smith, 1983). Des interactions sociales positives favorisent aussi bien les apprentissages que le développement psychosocial. Cette dimension concerne les relations entre les élèves, entre les enseignants, mais aussi entre les élèves et les enseignants et entre les enseignants et la direction. La qualité du climat relationnel est tributaire de trois facteurs : (1) la chaleur des contacts interpersonnels, (2) le respect entre les individus et (3) l'assurance du soutien d'autrui.

Le climat éducatif. Ce climat traduit la valeur accordée à l'éducation dans le milieu. Un climat éducatif positif implique que l'école soit perçue comme un véritable lieu d'éducation, c'est-à-dire (1) dévouée à la réussite des élèves ainsi qu'à leur bien-être; (2) dispensant une bonne éducation; (3) véhiculant la valeur de la scolarisation et (4) donnant un sens aux apprentissages (Gottfredson & Gottfredson, 1985; Purkey & Smith, 1983; Rutter, 1983).

Le climat de sécurité. Ce climat renvoie à l'ordre et à la tranquillité du milieu, conditions essentielles à la concentration qu'exigent les tâches scolaires. On le retrace à travers (1) les sentiments de sécurité et de confiance des personnes, et (2) leur perception des risques de victimisation. Il implique aussi un environnement quotidien prévisible et constant (Gottfredson & Gottfredson, 1985; Moos, 1979; Purkey & Smith, 1983; Rutter, 1983).

Le climat de justice. Ce climat auquel les adolescents sont particulièrement sensibles indique aux élèves que l'attitude, l'évaluation ou la réaction disciplinaire des adultes à leur égard seront marquées par une «juste appréciation, reconnaissance et respect des droits et du mérite de chacun» (Robert, 1988). La perception d'adultes justes et équitables légitime leur autorité tant sur plan éducatif que disciplinaire ce qui, en retour, facilite l'encadrement des jeunes (Gottfredson & Gottfredson, 1985). Le climat de justice pourra se cerner à travers (1) une reconnaissance de la légitimité et de l'équité des règles; (2) leur application judicieuses ou des évaluations scolaires équitables; (3) le sentiment que le mérite ou la punition reviennent au comportement plutôt qu'à la personne elle-même (Janosz & Leclerc, 1993; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995).

Le climat d'appartenance. Cette dimension transcende les autres facettes du climat scolaire en ce qu'elle se développe à partir des autres types de climat. Lorsque les individus ont l'impression que leur milieu est porteur de sens, qu'il favorise le contact humain, qu'il assure leur protection et qu'il garantit la reconnaissance de leur droit et de leur effort au même titre qu'il sanctionne de façon juste et équitable leurs transgressions à la norme, il développe un sentiment d'appartenance. Ce sentiment d'appartenance garantit le respect de l'institution, des gens qui y vivent et facilite l'adhésion aux normes qui y sont établies. Ce concept s'apparente à celui de "lien" (bonding) auquel font référence la plupart des théories criminologiques intégrant les principes du contrôle social (Catalano & Hawkins, 1996; Le Blanc, 1997). Un climat d'appartenance se discerne par (1) un sentiment de fierté à fréquenter l'institution; (2) par l'importance qu'on lui accorde comme un milieu de vie et (3) par l'adhésion aux valeurs véhiculées. Ainsi, nous émettons l'hypothèse que les climats relationnel, éducatif, de justice et de sécurité seront reliés entre eux mais encore plus fortement avec le climat d'appartenance.

Un bon climat scolaire prédispose aux apprentissages scolaires et sociaux; il encourage et soutient la participation des éducateurs et des élèves à la mission

éducative de l'école (Moos, 1979). Mais comment intervenir sur le climat? Comment accroître la qualité des relations interpersonnelles ou modifier la perception d'un milieu injuste? La nature même d'un climat le rend difficile à manipuler. Par contre, plusieurs pratiques éducatives, associées à la réussite scolaire des élèves et caractéristiques des bonnes écoles prêtent davantage à l'intervention. De plus, sur le plan théorique nous suggérons que les pratiques éducatives affectent directement la qualité du climat scolaire.

Les pratiques éducatives

Après un examen attentif de la littérature et des instruments d'évaluation disponibles, puis de longues discussions avec des intervenants d'expérience, nous avons retenu huit catégories de pratiques éducatives auxquelles la recherche empirique reconnaît une influence sur la qualité des comportements et des apprentissages des élèves. Ce sont : l'encadrement des élèves, l'emphase sur la réussite éducative des élèves, le système de reconnaissance, la qualité et le temps consacré à l'enseignement, les occasions d'investissement scolaire et parascolaire, la participation des parents et le leadership éducatif de même que le style de gestion de la direction (voir figure 3).

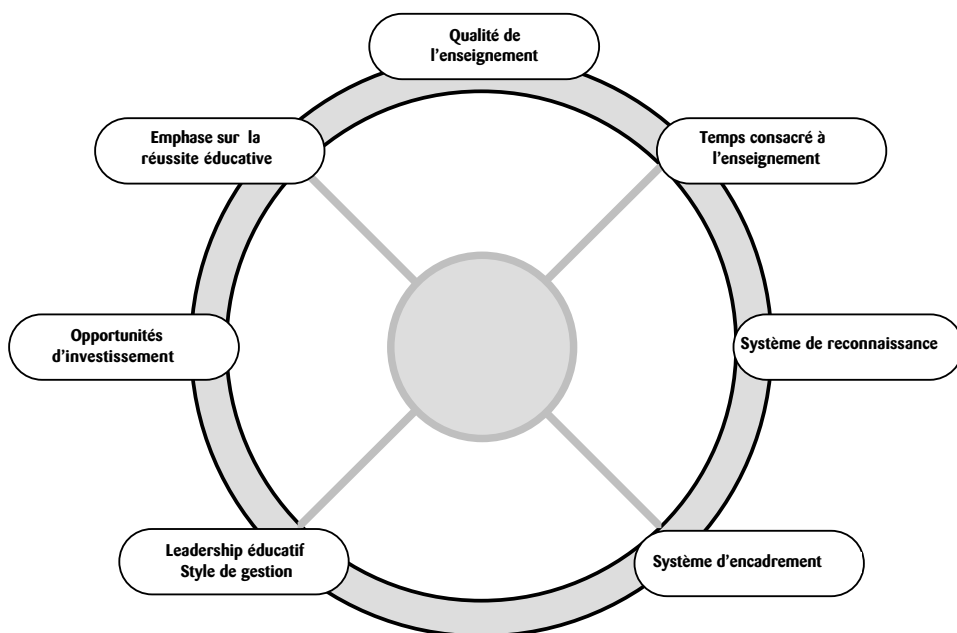


Figure 3. Composante de l'environnement socioéducatif : Les pratiques éducatives

Le système d'encadrement. Le concept revêt ici un sens restrictif. Il renvoie au système de règles et de procédures régissant la discipline et l'ordre nécessaires au bon déroulement des activités éducatives. Un système de règlements efficace doit répondre à des exigences fondamentales. Tout d'abord, les règles et les conséquences afférentes sont claires et transparentes. Elles sont formulées par écrit et le texte, présenté en début d'année, reste accessible à tous (élèves, enseignants, parents). L'application des règles est rigoureuse et toujours cohérente quelle que soit la figure d'autorité qui la met en œuvre. Des règles confuses, ambiguës ou plus ou moins tacites affectent leur application et donc leur efficacité. Par ailleurs, des règles appliquées arbitrairement ou sans constance diluent leur impact et risquent de créer un sentiment d'injustice chez les adolescents qui les attribuent d'autant plus à des caractéristiques personnelles (le sexe, l'origine ethnique, etc.) plutôt qu'à leur comportement. Enfin, la participation des adolescents à l'élaboration des règlements de l'école favorise leur adhésion au système de même que leur engagement aux normes conventionnelles (Cusson, 1990; Gottfredson & Gottfredson, 1985; Jenkins, 1992; Moos, 1978; Purkey & Smith, 1983; Rutter, 1983).

La qualité du système d'encadrement d'une école devrait affecter la qualité du climat de sécurité et de justice en particulier. Un bon système d'encadrement diminue les problèmes de comportement et d'indiscipline au profit d'un climat où règnent l'ordre et la sécurité indispensables aux apprentissages. De plus, si les élèves sentent qu'ils peuvent influencer le système d'encadrement et si ce dernier est appliqué tel que convenu, le milieu sera perçu comme juste et équitable (Gottfredson, 1986).

Le système de reconnaissance. On sait depuis longtemps que la rétroaction positive ou le renforcement constitue une stratégie autrement plus efficace que la punition pour accroître la motivation et diminuer les comportements turbulents (Archambault & Chouinard, 1996; Charles, 1997; Viau, 1994; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995). Malgré cette connaissance, force est de constater la difficulté des éducateurs à appliquer ce principe dans le quotidien de leurs interventions (Langevin, 1994). Les recherches ont démontré que les écoles qui font un usage régulier de renforçateurs positifs et d'encouragements plutôt que de punitions enregistrent moins de problèmes de comportement. Un système de reconnaissance de qualité recourt à l'usage systématique de renforçateurs sociaux et matériels envers les individus et la collectivité étudiante et à un usage parcimonieux de la punition. La notion de renforcement inclut celle de récompense mais n'y est pas restreinte. Notons que la récompense comporte parfois des effets pervers sur la motivation et que les contextes et stratégies de son d'application exigent une planification minutieuse (voir Charles, 1997; Viau, 1994).

Le renforcement des conduites des élèves (apprentissage ou comportement) revient surtout aux enseignants. Aussi prévoyons-nous un impact particulièrement important de la qualité du système de reconnaissance sur le climat relationnel entre les

élèves et les enseignants. Plus les élèves recevront des rétroactions positives à la suite de leurs bonnes conduites et de leurs performances, plus ils percevront que leur milieu valorise l'expérience scolaire. C'est pourquoi la qualité du système de reconnaissance devrait affecter la qualité du climat éducatif.

L'emphase sur la réussite éducative. Parmi les facteurs contextuels les plus fréquemment retracés par les chercheurs pour rendre compte de la réussite des élèves, prédomine l'emphase que mettent les enseignants sur les succès de leurs élèves et leurs capacités de réussir (Bryk & Thum, 1989; Entwisle, 1990; Purkey & Smith, 1983; Rutter, 1983; Wiggins, 1989). Les bonnes écoles sont celles où les éducateurs indiquent clairement aux élèves qu'ils s'attendent à leur réussite vu leurs capacités et qu'ils exigent du travail en conséquence (devoirs, leçons). Ces enseignants motivent et encouragent leurs élèves ; ils prennent le temps de les aider lorsqu'ils rencontrent des difficultés et affichent des attentes élevées mais réalistes à leur égard. L'impact des attentes de l'enseignant a été exposé d'une façon particulièrement éloquente dans la célèbre étude expérimentale de Rosenthal et Jacobson (1968) (voir l'effet «Pygmalion» ou self-fulfilling prophecy). Dans cette étude, rappelons-le, les chercheurs ont démontré que les élèves des enseignants persuadés de leur douance avaient obtenu de meilleurs résultats cognitifs et comportementaux au bout d'un an que les élèves des enseignants persuadés de leur moindres capacités, alors que les deux groupes, contrairement aux informations données aux enseignants, présentaient un potentiel tout à fait équivalent. Ainsi, les attitudes et les attentes des enseignants ont un effet indépendant de la compétence réelle des élèves sur leur réussite.

Encore une fois et pour des raisons similaires aux vertus du système de reconnaissance, le fait, pour les enseignants, de nourrir une perception positive des compétences des élèves et d'entretenir des attentes élevées en termes de productivité et de réussite, devrait avoir une influence importante sur le climat éducatif de l'école et sur le climat relationnel entre les élèves et les enseignants

La qualité de l'enseignement. Au-delà de l'encadrement, de la perception des compétences et du renforcement, une large part de la qualité des apprentissages revient aux stratégies d'enseignement. Encore une fois, on observe un écart important entre les connaissances acquises par la recherche scientifique à propos des pratiques les plus efficaces et les stratégies quotidiennement utilisées. Cela dit, dans les écoles les plus performantes au plan des apprentissages et de la motivation, les enseignants maîtrisent les pédagogies de coopération, tiennent compte des stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves, se préoccupent de stimuler chez leurs élèves des sentiments de contrôle et de compétence, et cherchent à développer les habiletés métacognitives. Enfin, ces enseignants sont souples et varient leurs stratégies pédagogiques pour s'adapter aux différents contenus, aux contextes d'enseignement et aux besoins des élèves (Langevin, 1994; Solmon, 1996 Deci, Schwartz, Scheinman, &

Ryan, 1981; Protheroe, 1991; Skinner, 1995; Viau, 1994). La qualité des pratiques pédagogiques devrait avoir une influence marquante sur le climat éducatif.

Le temps consacré à l'enseignement. On a beau utiliser auprès des élèves les méthodes pédagogiques les plus efficaces encore faut-il qu'ils puissent en profiter. Les études montrent que dans les écoles les moins efficaces, il y a beaucoup de perte de temps avant et pendant les cours (Langevin, 1994; Rutter et al., 1979). Une bonne planification des cours et, surtout, l'utilisation de bonnes stratégies de gestion de classe permettent d'éviter les pertes de temps (Gottfredson, 1984; Purkey et al., 1983; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995) qui affectent non seulement le « dosage » de l'enseignement, mais favorisent les temps morts dont profitent les élèves plus turbulents. En d'autres termes, plus les élèves sont concentrés sur leurs activités d'apprentissage, moins ils risquent de s'engager dans des interactions inappropriées. Les enseignants les plus efficaces interagissent continuellement avec l'ensemble de la classe et évitent de limiter leur attention à un seul élève (Rutter et al., 1979). Le temps consacré aux apprentissages devrait favoriser tout particulièrement l'établissement d'un bon climat éducatif.

Les opportunités d'investissement. L'école, et surtout au niveau secondaire, constitue un milieu de vie plus large qu'un strict milieu d'apprentissages scolaires. Les bonnes écoles offrent aussi aux adolescents de multiples occasions de découvrir leurs intérêts, leurs habiletés sportives et artistiques, et de se développer sur les plans personnel (autonomie) et social (amitiés, compétence sociale) (Finn, 1989; McNeal, 1995; Rutter et al., 1979). Il est donc important que l'école offre de telles opportunités, que les activités parascolaires soient intéressantes, valorisées et accessibles. L'école devrait aussi offrir des occasions d'investissement scolaire en dehors des heures de classe pour étudier, compléter leurs devoirs, ou recevoir du soutien supplémentaire (p. ex., des périodes de récupération). De surcroît, les activités parascolaires et les activités scolaires d'appoint favorisent des contacts différents avec les adultes de l'école tout en assurant une plus grande supervision des jeunes (Finn, 1989). Nous anticipons donc qu'une école qui offre des occasions réelles d'investissement parascolaire et scolaire favorise le développement d'un bon climat relationnel, d'un bon climat éducatif et d'un bon climat d'appartenance.

La participation des parents. Les écoles performantes ne sont pas fermées sur elles-mêmes. En particulier, elles savent faire une place aux parents et susciter leur participation dans différents comités ou activités (Hickman, Greenwood, & Miller, 1995; Purkey & Smith, 1983). À ce niveau, les pratiques efficaces impliquent une bonne communication entre l'école et les parents et un support aux parents sur les meilleures façons d'aider leurs enfants dans leurs études (Connors & Epstein, 1995). Plus les parents s'impliquent dans l'école, plus les élèves sentent l'importance sociale qu'elle revêt. Ceci devrait, en retour, favoriser l'établissement d'un bon climat éducatif et de bonnes relations avec les adultes de l'école.

Leadership éducatif de la direction et style de gestion. Les pratiques abordées jusqu'à présent relèvent surtout des interactions entre les élèves et les enseignants. Pour plusieurs, la qualité de ces interactions est tributaire de la motivation des enseignants et de la qualité de leurs interactions avec la direction d'école (Purkey & Smith, 1983; Rutter, 1983). En effet, les recherches ont démontré que la motivation des enseignants s'accroît dans l'entourage d'une direction plus soutenante que contrôlante. Une bonne direction d'école accorde de la valeur à l'opinion du personnel; elle présente clairement ses attentes et distribue judicieusement les responsabilités et les tâches. La direction d'école tient lieu de pierre angulaire dans l'établissement d'un climat harmonieux entre les différents membres de son personnel (Dufour, 1986; Evans, 1983; Hassenpflug, 1986; Kelley, 1981; Mazur & Lynch, 1989; Rowan, Bossert & Dwyer, 1983). Aussi, il importe que la direction reconnaisse les forces et les vulnérabilités de ses enseignants afin d'ajuster sa supervision personnelle en fonction des besoins de chacun (Rawcliffe, 1991).

De bons directeurs associent leur personnel aux processus décisionnels importants, ce qui accentue son sentiment d'appartenance au milieu (McCormack-Larkin, 1985). Puisqu'une saine communication et une véritable concertation apparaissent essentielles pour l'atteinte de buts communs, un leadership efficace, capable de susciter la coopération de tous se révèle primordial (Durlak, 1995; Henderson, 1989). La qualité des rapports entre la direction et les enseignants se traduit par une perception de collaboration de part et d'autre, par la supervision offerte aux enseignants et par les opportunités qui leur sont données d'explorer de nouvelles pratiques pédagogiques (Gottfredson, 1984). Les directeurs d'école doivent soutenir et guider leur personnel plutôt que de le juger. Comme Langevin (1994) l'explique: «le directeur de l'école n'est pas le meneur pédagogique mais plutôt celui qui fait appel aux compétences et aux talents des autres» (p.73).

Cette dimension des pratiques éducatives diffère des autres en ce qu'elle échappe à l'évaluation par les élèves et, d'autre part, parce qu'elle affecte les autres pratiques qui regardent en particulier l'encadrement et l'enseignement. Par ailleurs, la gestion de l'école devrait avoir un impact important sur le climat relationnel (surtout entre les enseignants et la direction et les enseignants entre eux), le climat éducatif et le climat d'appartenance.

Problèmes scolaires et sociaux

Une des raisons qui motive notre intérêt pour la qualité de l'environnement socioéducatif réside dans son effet appréhendé sur la qualité de l'expérience scolaire des élèves. Nous proposons de distinguer les problèmes scolaires selon qu'ils relèvent de la scolarisation proprement dite ou de la socialisation plus générale. Dans la première catégorie, il importe de distinguer les problèmes des élèves de ceux des enseignants. Ainsi, concernant les premiers, nous voulons déterminer si les élèves d'une école donnée affichent des problèmes d'indiscipline (p. exemple, tricher), de

motivation (p. exemple, absentéisme, ne pas faire devoirs) et de rendement (p. exemple, redoublement, notes faibles). Du côté des enseignants, nous chercherons surtout à circonscrire les problèmes de motivation (p. exemple, absentéisme élevé). Au plan de la socialisation, quatre grandes catégories de problèmes sont proposées : la violence entre les élèves, la violence entre les élèves et les enseignants, les conflits entre élèves d'ethnies différentes, et la consommation et vente de psychotropes. La violence inclut la violence verbale (insultes, menaces), la violence physique (batailles), le vol et le vandalisme ainsi que les comportements de gangs délinquants.

Gottfredson (1984) propose deux façons de déterminer la nature et l'ampleur des problèmes d'une école. La première consiste à demander à chaque individu de révéler ses propres conduites et, par agrégation, à construire une mesure globale du milieu. La seconde consiste à recueillir la perception des individus sur les problèmes de l'école. Quelques analyses ont permis à Gottfredson (1984) de démontrer que les deux mesures ne possèdent pas exactement les mêmes propriétés au plan de la fidélité et qu'elles ne sont pas reliées de la même façon au climat. À notre connaissance, personne d'autre n'a poussé l'investigation des raisons de cette différence; le phénomène a simplement fait l'objet de constatations. Depuis le début, nous anticipons évaluer le climat et les pratiques éducatives en sollicitant la perception qu'ont les individus de leur environnement. Ainsi, par souci de cohérence, nous proposons d'aborder l'évaluation des problèmes sous l'angle collectif, c'est-à-dire en répondant à des questions formulées de la façon suivante : est-ce que les élèves et les enseignants perçoivent des problèmes dans leur milieu? De quels problèmes s'agit-il? Quelle est l'ampleur des problèmes sociaux et scolaires? Évidemment, dans un processus de validation théorique, il conviendra de mesurer les problèmes individuels pour vérifier si le contexte éducatif, tel que conceptualisé est bien relié à l'adaptation individuelle.

Relations entre le climat, les pratiques éducatives et les problèmes collectifs

Dans cette dernière partie nous présenterons nos hypothèses quant aux facteurs déterminants de l'environnement socioéducatif et quant à la nature des interactions entre ses composantes (le climat, les pratiques et les problèmes). La figure 4 illustre l'ensemble de cette conceptualisation. Nous terminerons avec certaines considérations sur l'influence de l'environnement socioéducatif sur l'adaptation scolaire individuelle.

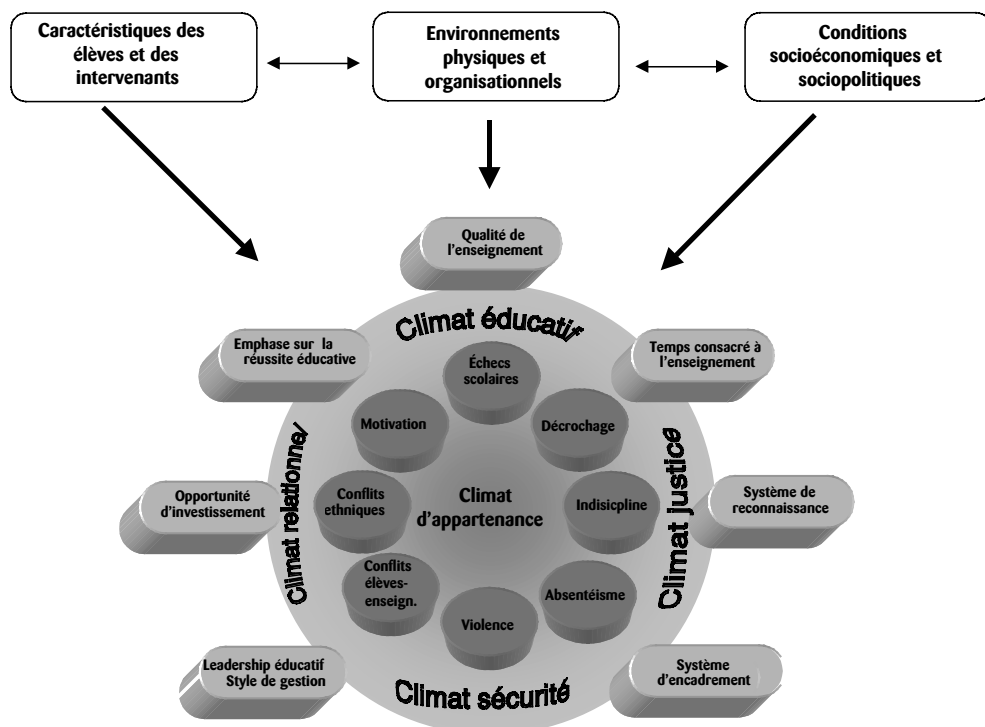


Figure 4. Les déterminants de l'environnement socioéducatif

Les déterminants de l'environnement socioéducatif. La qualité générale de l'environnement socioéducatif est tributaire de trois grandes sources 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. Comme plusieurs chercheurs l'ont souligné (Bryk & Thum, 1989; Gottfredson, 1984; Moos, 1979; Rutter et al., 1979), la qualité de l'environnement scolaire est en partie tributaire des caractéristiques du corpus d'élèves et d'enseignants. Une école comportant une forte proportion d'élèves faibles ou turbulents et des enseignants peu expérimentés ou démotivés présenterait un haut risque d'avatars sur le plan du climat. Parmi les caractéristiques individuelles les plus importantes pour les élèves mentionnons les caractéristiques sociodémographiques, l'expérience familiale, les habiletés et vulnérabilités cognitives ou comportementales, la motivation et le vécu scolaire antérieur. Quant aux enseignants et autres intervenants scolaires, mentionnons principalement leurs caractéristiques sociodémographiques, le degré de formation et les années d'expériences, la motivation, les habiletés relationnelles, etc. Aux

déterminants individuels s'ajoutent d'autres aspects de l'environnement scolaire (Moos, 1978), comme l'environnement physique et matériel (l'architecture et l'arrangement spatial, la quantité et la qualité des infrastructures et des ressources matérielles, etc) et l'environnement organisationnel (ratio élèves-enseignant, lourdeur de la tâche, le classement des élèves, etc) (Janosz & Le Blanc, 1996, Purkey & Smith, 1983). Enfin, nous pensons que les conditions socioéconomiques et les politiques sociéducatives qui prévalent à une époque donnée auront un impact indépendant sur l'environnement socioéducatif, tout spécialement sur certaines pratiques et sur le climat éducatif. Toutes les relations que nous posons ici demanderaient de plus amples explications que le manque d'espace nous interdit. Nous sommes conscients que les processus qui relient ces déterminants à l'environnement socioéducatif devraient être mieux définis, et nous nous y attarderons dans un avenir rapproché.

Climat, pratiques éducatives et problèmes à l'école. Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, ces trois composantes de l'environnement socioéducatif sont interreliées et nous décrivons maintenant la nature anticipée de ces liens. Abordons tout d'abord les liens entre le climat et les pratiques. Le climat d'une école ne peut naître de lui-même et nous pensons que la nature et la qualité des pratiques éducatives affectent directement la qualité du climat, que l'atmosphère qui s'installe dans une école prend racines dans la nature et la qualité des interactions entre les élèves et le personnel de l'école. Toutes les pratiques n'ont pas le même poids pour toutes les facettes du climat et nous avons annoncé des relations privilégiées entre certaines pratiques et certaines manifestations du climat dans la section précédente. Les relations entre les pratiques et le climat ne sont pas unidirectionnelles mais bien bidirectionnelles. En prenant forme, le climat facilite ou non l'implantation, la modification ou l'innovation des pratiques. Par exemple, un système d'encadrement peu efficace favorisera l'émergence d'un climat d'injustice et d'insécurité. Une fois un tel climat établi, il deviendra plus difficile de modifier les pratiques reliées à l'encadrement, que ce soit parce que les enseignants ont peur de surveiller certains lieux (Janosz et Leclerc, 1993), parce que l'absence de constance dans l'application des règles profite à certains (Turcotte, 1991), ou parce que le sentiment d'injustice enlève la crédibilité et la légitimité nécessaires à ceux qui veulent rétablir la situation (Gottfredson & Gottfredson, 1985), etc.

Les relations entre le climat et les problèmes scolaires sont aussi récursives. Le climat d'une école peut à la fois servir de baromètre (relation prédictive) et de thermomètre (relation concomitante) du niveau de problèmes dans une école et nous nous attendons à des corrélations importantes entre la qualité du climat scolaire et les problèmes dans l'école. Dans un premier temps, un bon climat favorise la réussite des élèves et leur adaptation sociale. Une détérioration du climat annonce une détérioration de l'adaptation collective ou en traduit l'importance. En contrepartie, les problèmes de comportement, de motivation et d'échecs scolaires qui prennent de l'ampleur dans le milieu viennent à leur tour miner le climat. Si un bon climat favorise une bonne

adaptation l'inverse est aussi vrai. De la même façon que nous anticipons des liens privilégiés entre certaines pratiques et certaines facettes du climat, nous entrevoyons des relations plus importantes entre certaines dimensions du climat et certains types de problèmes collectifs. Ainsi, nous nous attendons à des corrélations particulièrement fortes entre les climats de sécurité, de justice et d'appartenance et les problèmes de comportement (délinquance, drogue, conflits ethniques); entre les climats relationnels ou d'appartenance et les conflits entre élèves-enseignants et entre élèves d'ethnies différentes; entre le climat éducatif et les problèmes scolaires.

Enfin, la qualité des pratiques éducatives a certainement une influence sur la qualité des apprentissages. De bonnes stratégies pédagogiques devraient accroître la réussite scolaire comme de bonnes stratégies de gestion de classe devraient diminuer l'apparition de problèmes de comportements. L'influence des problèmes scolaires sur les pratiques éducatives nous apparaissent suivre la même direction que le climat, c'est-à-dire agir comme facilitateur ou entrave à l'implantation ou à la modification de pratiques nouvelles.

L'impact de l'environnement socioéducatif sur le comportement individuel : un effet modérateur. Moos (1979) insiste sur le fait que l'effet unique de l'environnement sur l'expérience individuelle est beaucoup moins fort que l'effet relié à l'interaction entre les caractéristiques individuelles et environnementales. D'autres chercheurs ont démontré que les facteurs individuels ou familiaux sont de meilleurs prédicteurs de l'adaptation scolaire individuelle que les facteurs environnementaux (Rumberger, 1995; Rutter, 1979). De même pour les enseignants, nous pensons que la qualité de leurs actions professionnelles est avant tout déterminée par leurs caractéristiques individuelles (formation, expérience, motivation, qualités relationnelles, etc.). Ainsi, la qualité des interactions entre un élève et son enseignant sera profondément déterminée par l'interaction entre les caractéristiques individuelles de l'un et de l'autre. Nous pensons que cette interaction sera un déterminant important de la réussite d'un élève.

Nous croyons aussi que l'impact causal et unique du climat sur les problèmes scolaires individuels reste limité. Les problèmes de comportements, la réussite scolaire sont, croyons-nous, beaucoup plus directement influencés par les caractéristiques personnelles des élèves et par la qualité des pratiques éducatives en vigueur dans l'école. Nous émettons l'hypothèse que l'effet le plus important du climat scolaire sur la réussite individuelle des élèves passe par un effet d'interaction avec les caractéristiques individuelles. Autrement dit, l'environnement éducatif a un effet modérateur sur les caractéristiques individuelles. Plus spécifiquement, cet effet modérateur sera inversement proportionnel aux ressources personnelles et familiales des individus. En d'autres mots, les élèves en provenance de familles fonctionnelles qui valorisent et supportent la scolarisation de leur enfant et qui présentent de bonnes habiletés intellectuelles et sociales seront moins affectés par un environnement scolaire

déficitaire. À l'inverse, les élèves à risque, ceux qui présentent des déficits à cet égard, seront beaucoup plus affectés par la qualité du climat et des pratiques éducatives en vigueur dans leur école. Une récente étude de Rumberger (1995) à propos de l'impact des facteurs individuels et organisationnels sur le décrochage scolaire présente des résultats qui appuient une telle hypothèse. En effet, les résultats des analyses multiniveaux indiquent que les caractéristiques structurelles des écoles et leur climat affectent surtout les élèves des écoles de milieux défavorisés.

Conclusion

Nous venons de présenter l'articulation théorique d'un modèle devant servir à l'élaboration d'un instrument d'évaluation de l'environnement socioéducatif d'une école secondaire. Il s'agit ici d'une première version car il subira sans doute plusieurs modifications en cours de route. Les réactions et les commentaires de nos collègues chercheurs et cliniciens viendront certainement enrichir notre démarche. De plus, les études de validation que nous avons entreprises et dont les premiers résultats seront présentés sous peu fonderont la validation de construit de l'instrument.

Cet effort de conceptualisation visait à guider l'analyse d'un environnement socioéducatif scolaire. Au plan clinique, nous souhaitons qu'il puisse orienter un diagnostic qui répondrait à la question suivante : cette école présente-t-elle un environnement éducatif problématique sur la base des conduites scolaires et sociales dominantes, sur la base de son climat et sur la base des pratiques éducatives en vigueur. Après suffisamment de recherche, nous souhaitons que ce modèle puisse guider l'établissement d'un pronostic quant au risque de détérioration ou aux chances d'améliorations. Mais plus important encore, nous espérons qu'il servira à émettre des hypothèses cliniques expliquant les raisons de tel environnement scolaire. Ainsi pourra-t-on identifier les besoins prioritaires d'un milieu donné, ses forces et ses vulnérabilités, et, par la suite, bâtir un plan d'intervention adéquat.

En terminant, d'aucuns seront tentés de faire des rapprochements entre les composantes de notre modèle et le modèle de l'activité de Gendreau (1978). Ce parallèle est certainement justifié, car l'articulation conceptuelle proposée par Gendreau nous a non seulement profondément marquée et influencée, mais de plus, nous lui reconnaissons une valeur heuristique en matière d'analyse lorsqu'il s'agit d'environnement éducatif et d'intervention de milieu.

Références

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D.H.Schunck & J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Bryk, A. S., & Thum, Y. M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26(3), 353-383.
- Catalano, R.F., & Hawkins, J.D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In J.D. Hawkins (Ed.) *Delinquency and Crime: Current theories* (pp. 149-197). New York: Cambridge University Press.
- Charles, C.M. (1997). *La discipline en classe. De la réflexion à la pratique*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Durlak, J.A. (1995). *School-Based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Deci, E.L., Schwartz, A.J., Scheinman, L. & Ryan, R.M. (1981). An instrument to assess adults orientations toward control versus autonomy with children : reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of educational psychology*, 73 (5), 642-650.
- Dufour, R.P. (1986). Must principals choose between teacher morale and an effective school. *NASSP Bulletin*, 70 (490), 38-41.
- Dugré, J. (1990). *L'action psychoéducativ en milieu scolaire : une présence essentielle pour faire de l'école un milieu de vie*. Conférence présentée au Colloque du Centre de Psychoéducation du Québec. Montréal
- Eccles, J.S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol 3, pp. 139-186). San Diego : Academic Press.
- Entwisle, D. R. (1990). Schools and the adolescent. In S. S. Feldman, & G.R. Elliott (Eds.), *At The Threshold : The developing adolescent* (pp. 197-224). Cambridge: Harvard University Press.
- Evans, R.W. (1983). *One State's approach: Ohio's effective school program*. NASSP Bulletin, 67 (465), 74-76.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142
- Gendreau, G. (1978). *L'intervention psycho-éducative*. Paris: Éditions Fleurus.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13 (21-43).
- Gottfredson, D.C. (1984). *The effective school battery: Users manual*. JohnHopkins University: Psychological Assessment Resources.
- Gottfredson, G. C., & Gottfredson, D.C. (1985). *Victimization in schools*. New York: Plenum Press.
- Hassenpflug, A. (1986). Teacher-administrator cooperation: A necessity for the effective school. *NASSP Bulletin*, 70 (490), 38-41.
- Henderson, P. (1989). How one district changed its guidance program. *The school counselor*, 37, 31-40.
- Hickman, C.W., Greenwood, G., & Miller, M.D. (1995). High school parent involvement: relationship with achievement, grade level, SES, and gender. *Journal of research and development in education*, 28 (3), 125-134.
- Janosz, M., & Le Blanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 25(1), 61-88.
- Janosz, M., & Leclerc, D. (1993). L'intervention psychoéducativ à l'adolescence: intervenir sur l'individu ou sur son milieu? *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 22(1), 33-55.
- Kelley, E.A. (1981). Auditing school climate. *Educational Leadership*, 39(3), 180-183.
- Le Blanc, M. (1997). A generic control theory of the criminal phenomenon, the structural and the dynamical statements of an integrative multilayered control theory. In T.P. Thornberry (Ed.), *Advances in theoretical criminology : Vol. 7. Developmental theories of crime and delinquency* (pp. 215-286). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire: on ne naît pas décrocheur*. Montréal : Les Éditions logiques.
- Mazur, P.J., & Lynch, M.D. (1989). Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout. *Teaching and teacher education*, 5(4), 337-353.
- McCormack-Larkin, M. (1985). Ingredients of a successful school effectiveness project. *Educational Leadership*, 42 (6), 31-37.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1987). *Les services de psycho-éducation en milieu scolaire*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environnements*. San Francisco : Jossey Bass.
- Moos, R.H., & Trickett, E.J. (1974). *The classroom environment scale*. Palo Alto, CA: Consulting psychology press.
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Porter, A.W., Lemon, D.K., & Landry, R.G. (1989). School climate and administrative power strategies of elementary school principals. *Psychology Reports*, 65, 1267-1271.
- Protheroe, D.J. (1991). An explanation of control theory, psychology and its implications for motivation in organisations. *Education Today*, 41(3), 15-21.

- Purkey, S.C., & Smith, M.S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 427-451.
- Renou, M. (1997, Novembre). *Historique de la psychoéducation en milieu scolaire*. Conférence présentée au colloque des Psychoéducatrices et Psychoéducateurs en milieu scolaire du Québec. Blainville.
- Rawcliffe, M. (1991). Teacher stress. *Education Today*, 41(4), 42-45.
- Robert, P. (1988). *Le petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaire LÉ ROBERT.
- Roeser, R. W., Migdley, C., & Timothy, C.U. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 408-422.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : teacher expectation and pupils intellectual development*. New York: Holt.
- Rowan, B., Bossert, S.T. & Dwyer, D.C. (1983). Research on effective schools: A cautionary note. *Educational Researcher*, 12 (4), 24-31.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Solmon, M.A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education settings. *Review of Educational Psychology*, 88 (4), 731-738.
- Skinner, E.A. (1995). *Perceived control, motivation & coping*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Steinberg, L. (1996). *Adolescence*. New York: Mc Graw-Hill, inc.
- Turcotte, D. (1991). L'encadrement des élèves au secondaire: le point de vue des enseignants. *Apprentissage et Socialisation*, 14(2), 89-93.
- Trickett, E.J., Barone, C., & Buchanan, R.M. (1996). Elaborating developmental contextualism in adolescent research and intervention: Paradigm contributions from community psychology. *Journal of Research on Adolescence*, 6 (3), 245-269.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Scarborough: Brooks/Cole Editions.
- Wiggins, K. C. (1989). Is behavior toward students based on expectations? In J. L. Lakerbrink (Eds.), *Children at risk* (pp. 160-173). Springfield, Il: Charles C. Thomas.