

# AVANT-PROPOS

Fabrice Murat et Caroline Simonis-Sueur

Ce numéro spécial d'*Éducation & formations* regroupe des articles traitant du climat scolaire et du bien-être à l'école. Ces deux concepts sont suffisamment proches pour faire l'objet d'une publication commune. Cependant, il est nécessaire de les définir clairement et de souligner en quoi ils se distinguent.

Le bien-être renvoie à un degré de satisfaction individuel, des élèves ou des personnels, dans différents aspects de la vie scolaire (activités pédagogiques, relations amicales, etc.). Le bien-être des élèves et des personnels peut parfois intervenir dans la définition du climat scolaire. Cependant, celui-ci ne peut se réduire à un indicateur agrégé des niveaux de bien-être individuels. La définition du climat scolaire fait intervenir des dimensions collectives, ayant notamment rapport aux relations entre les acteurs. D'une façon caricaturale, une question à un élève sur le bien-être serait : « *Est-ce que tu te sens bien ?* », une question sur sa vision du climat scolaire serait : « *Dans ton école, est-ce que les élèves se sentent bien ?* » Bien sûr, on ne peut se contenter d'une question aussi générale et, que ce soit pour le bien-être ou le climat scolaire, il faut préciser l'interrogation sur des dimensions relationnelles, pédagogiques, sécuritaires, etc.

Par ailleurs, le climat scolaire n'est pas observé en tant que tel : on ne peut en voir que les conséquences (le nombre de faits de violence, le taux d'absentéisme) ou recueillir l'opinion à ce sujet des différents intervenants dans l'établissement. Or, même sur les facteurs les plus « objectifs », comme la qualité des locaux, les opinions des intervenants au sein d'un même établissement peuvent varier très significativement. Bien sûr, et ce sera un angle d'analyse important dans les articles qui vont suivre, l'opinion sur le climat scolaire peut aussi différer fortement selon le profil de l'intervenant, notamment entre personnels de direction, enseignants et élèves.

Le lien entre le bien-être ou le climat scolaire et d'autres critères d'évaluation du système éducatif, notamment les compétences disciplinaires, est aussi délicat. D'une part, on est confronté au risque classique d'interpréter une corrélation en termes de causalité. Or, les relations sont ici probablement réciproques : un sentiment de bien-être peut favoriser les apprentissages, mais à l'inverse les difficultés scolaires peuvent être source de mal-être ; un climat scolaire apaisé permet sans doute aux élèves et aux équipes pédagogiques de bien travailler, mais à l'inverse la réussite des élèves est aussi un facteur favorisant de bonnes relations entre les différents acteurs. D'autre part, cette relation peut aussi être en partie tautologique, résultant de la définition même des notions étudiées. Un « bon » climat scolaire pourrait être défini comme celui qui favorise le développement des apprentissages et qui limite les phénomènes de violence. Dans ce cas, trouver une relation entre ces données relève de la définition du climat scolaire.

D'un point de vue méthodologique, les articles de ce numéro font appel à des outils statistiques assez complexes pour définir et étudier le climat scolaire. Les techniques d'analyses de données sont d'un usage classique en psychologie pour décrire les liens

entre des variables, en particulier un ensemble de questions. Ces techniques se fondent sur les corrélations entre les variables et cherchent à déterminer si elles peuvent être résumées en une ou en quelques variables synthétiques. Le bien-être et le climat scolaire apparaissent alors comme des phénomènes multidimensionnels, impliquant des facteurs assez distincts comme les relations entre pairs, le climat pédagogique, le sentiment de sécurité. Mais du fait que ces facteurs sont partiellement corrélés, la constitution d'un score global est aussi justifiée, comme une mesure synthétique.

Étant donné le risque de circularité dans les relations entre le climat scolaire et les caractéristiques des élèves, des enseignants et des établissements, l'usage de techniques spécifiques est également requis. Il n'est pas toujours simple de savoir si l'on va chercher à « expliquer » le climat scolaire en fonction de certaines variables ou à l'inverse étudier l'« influence » du climat scolaire sur ces variables. Dans tous les cas, des modélisations économétriques sont souvent mises en œuvre pour tenir compte des corrélations entre les différents facteurs. Dans le cas du climat scolaire, une difficulté particulière tient à la structure des données : le climat scolaire d'un établissement n'est jamais mesuré directement, mais à partir des réponses de certains de ses acteurs. Or, nous l'avons dit, au sein d'un même établissement, les acteurs ont des opinions très différentes sur le climat scolaire. Ainsi, dans quelle mesure ces réponses peuvent-elles être agrégées pour estimer le climat scolaire ? Ce processus d'agrégation peut-il être effectué à partir de questions sur le bien-être, plutôt qu'à partir de celles sur le climat scolaire ? Faut-il considérer l'opinion sur le climat scolaire comme une donnée individuelle ? D'un point de vue technique, les modélisations multiniveaux tenant compte de la hiérarchisation des données peuvent être des outils précieux.

Par le passé, l'intérêt de la DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) pour la question du bien-être et du climat scolaire a pris des formes variées. Dans les années 1990, une grande enquête longitudinale sur cent collèges a donné lieu à des exploitations par Aletta GRISAY et Denis MEURET, portant en particulier sur le bien-être des élèves. À la même époque, la DEPP a aussi conduit des enquêtes sur la « vie scolaire », sur la « vie en société » et sur les méthodes de travail. Par la suite, l'attention s'est tournée vers l'étude des phénomènes de violence, avec le développement des enquêtes Sivis et victimation, qui intègrent des questions sur le climat scolaire. Une enquête annuelle sur l'absentéisme des élèves a aussi été lancée. Par ailleurs, les enquêtes internationales (PISA, Talis) et nationales (les panels d'élèves) comportent généralement des questions sur le bien-être des personnes interrogées ou sur des dimensions conatives qui en sont proches. De plus, la DEPP — en partenariat avec le Défenseur des droits et le commissariat général à l'égalité des territoires — a sollicité en 2012 des chercheurs dans le cadre d'un appel à projets « l'égalité des chances à l'école », où le bien-être à l'école était un des axes majeurs. En 2012 également, elle a participé à l'organisation d'un colloque franco-chinois sur ce thème. Ce numéro spécial de la revue *Éducation & formations* est l'aboutissement de ces projets, ainsi que des travaux menés de façon indépendante à la DEPP ou ailleurs. Ce numéro se veut donc assez ouvert.

L'article d'Éric DEBARBIEUX [*Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques*] fournit un cadrage du concept de climat scolaire, en grande partie fondé

sur une synthèse de recherches internationales. L'auteur évoque d'abord la nécessité d'un travail définitionnel approfondi pour cerner ce qu'est le climat scolaire. Ainsi, il convient tout d'abord de distinguer le climat scolaire de la sécurité et de la violence, qui ne sont qu'une conséquence possible d'un bon ou d'un mauvais climat scolaire. Mais le climat scolaire ne peut pas non plus être considéré comme une sorte de « bien-être collectif », agrégat des bien-être individuels. Les relations entre les personnes ou l'environnement physique sont des éléments à part entière du climat scolaire. Le climat scolaire peut aussi être étudié pour ses conséquences sur les apprentissages, sur le bien-être individuel ou, comme nous l'avons indiqué plus haut, sur la sécurité. Le lien entre climat scolaire perçu et victimation est également mis en avant.

Catherine BLAYA approfondit ce lien entre climat scolaire et violence en s'intéressant plus particulièrement au cas de la cyberviolence (*L'école à l'ère du 2.0 : climat scolaire et cyberviolence*). Elle montre d'abord les spécificités de la violence liée aux nouvelles technologies de l'information, mais aussi les liens avec la violence « traditionnelle » : les jeunes victimes de violence sur Internet le sont aussi souvent dans la vie réelle (*In Real Life*), avec les mêmes conséquences sur la scolarité et l'estime de soi. Elle propose des pistes d'action pour développer dans les établissements, les connaissances des intervenants dans un domaine qui ne leur est pas toujours familier.

Les trois articles suivants s'attachent à décrire le climat scolaire vu par différents acteurs du système éducatif. À partir de l'enquête Sivis<sup>1</sup>, Benjamin BEAUMONT (*Le climat scolaire vu par les chefs d'établissement du second degré public*) montre que les chefs d'établissement évoquent très majoritairement un climat scolaire positif. Cependant, ce constat moyen masque des variations selon les caractéristiques de l'établissement. Le climat scolaire est moins bon dans les établissements concentrant des populations défavorisées ou des garçons. Il diminue avec la taille de l'établissement. Il est aussi fortement lié avec le niveau de violence (nombre d'incidents) ou les performances scolaires (réussite au brevet ou au baccalauréat) sans que le sens de la causalité soit évident : un climat scolaire dégradé peut provoquer une baisse des résultats, comme des performances en berne peuvent démotiver les équipes et les élèves.

À partir de l'enquête Talis 2013<sup>2</sup>, Cédric AFSA (*Où fait-il bon enseigner ?*) étudie le point de vue des enseignants. Dans cet article, l'auteur cherche à conceptualiser plus précisément le lien entre climat scolaire et bien-être individuel. Il se fonde sur l'idée que le climat scolaire est un ensemble de caractéristiques, plus ou moins cachées, qui influent sur le bien-être individuel. Une modélisation est mise en œuvre pour évaluer l'impact de caractéristiques de l'établissement sur la satisfaction professionnelle des enseignants. Il en ressort que cette satisfaction est meilleure dans les établissements de taille moyenne (environ 400 élèves), mais est plus faible dans les territoires défavorisés.

Tamara HUBERT (*Le climat scolaire perçu par les collégiens*) utilise, quant à elle, une source de données assez récente concernant les élèves : l'enquête nationale de climat scolaire et de victimation conduite par la DEPP pour la première fois en 2011 au collège.

1. MENESR-DEPP, Système d'information et de vigilance sur la violence à l'école.

2. OCDE, *Teaching and learning international survey*.

Des enquêtes similaires avaient déjà été menées par des chercheurs (notamment Éric Debarbieux), mais le ministère de l'Éducation nationale assure maintenant lui-même cette responsabilité, montrant ainsi l'importance accordée à ce sujet. Cet article exploite les questions relatives au climat scolaire, tout en montrant le lien avec les victimations. Cet article présente des résultats au niveau individuel (opinion plus favorable des filles et des élèves de sixième, sauf en ce qui concerne la sécurité) et en agrégeant les réponses par établissement. Le lien fort entre climat scolaire et performances scolaires, observé dans Sivis, est confirmé à partir de ces données.

L'absentéisme des élèves est un autre problème souvent relié à la problématique du climat scolaire. Se fondant également sur l'enquête de climat scolaire et de victimation de la DEPP, mais aussi sur l'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) de l'OCDE, Sophie CRISTOFOLI (*L'absentéisme des élèves soumis à l'obligation scolaire. Le lien étroit avec le climat scolaire et le bien-être des élèves*) a étudié les déterminants individuels de l'absentéisme et le lien avec l'opinion sur le climat scolaire. L'absentéisme est un peu plus fort chez les garçons et les élèves de milieu social défavorisé (en particulier quand le milieu social est mesuré à partir des possessions « culturelles » des familles). Il tend à croître au cours du collège. Il est aussi plus élevé pour les élèves « en retard » ou pour ceux ayant des compétences plus faibles en lecture et en mathématiques. Le lien entre absentéisme et climat scolaire est plus complexe : les élèves absentéistes ont souvent une vision plus négative de l'école, pour les aspects pédagogiques ; en revanche, un comportement absentéiste est tout à fait compatible avec un réseau amical développé en milieu scolaire.

L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves fait l'objet d'un article conduit par une équipe internationale sur des données israéliennes (*Les relations entre milieu social, climat scolaire et réussite scolaire en Israël. Les hypothèses de compensation, de médiation et de modération*, par Ruth BERKOWITZ, Hagit GLICKMAN, Rami BENBENISHTY, Elisheva BEN-ARTZI, Tal RAZ, Nurit LIPSHTADT et Ron Avit ASTOR). Ces chercheurs ont testé plusieurs modèles de relation entre le milieu social, le climat scolaire et les résultats scolaires des élèves :

1. le climat scolaire peut *compenser* l'influence du milieu social sur les résultats scolaires ;
2. le climat scolaire peut agir comme l'un des *médiateurs* de l'impact du milieu social sur la réussite (un milieu social favorisé permettrait d'avoir un climat scolaire apaisé et donc de meilleurs résultats) ;
3. le climat peut jouer un rôle de *modérateur* (le lien entre le milieu social et la réussite scolaire serait plus faible dans les écoles avec un bon climat scolaire).

De ces différentes hypothèses, c'est celle de compensation qui ressort le plus nettement, un faible effet modérateur ayant pu être également mis en évidence.

Les articles précédents étaient surtout centrés sur le climat scolaire, tant au niveau des élèves que de l'école. Ceux qui suivent portent davantage sur le bien-être. En particulier, Philippe GUIMARD, Fabien BACRO, Séverine FERRIÈRE, Agnès FLORIN, Tiphaine GAUDONVILLE et Hué THANH NGO (*Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle*

*multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles*) ont consacré une partie de leur travail à l'analyse de l'ensemble d'items qu'ils ont construit pour mesurer le bien-être, outil présentant une bonne qualité psychométrique. La multidimensionnalité du bien-être est mise en avant, montrant la nécessité de multiplier les angles d'observation pour mesurer cette notion. Parmi les caractéristiques qui modifient le plus la perception de bien-être, le passage de l'école au collège apparaît comme la plus forte, avec une nette dégradation du bien-être des élèves.

Y a-t-il un lien entre le bien-être et l'état de santé ? C'est la question à laquelle cherchent à répondre Emmanuelle GODEAU, Marianne SENTENAC, Dibia Liz PACORICONA ALFARO, Virginie EHLINGER (*Élèves handicapés ou porteurs de maladies chroniques. Perception de leur vie et de leur bien-être au collège*). Leurs analyses portent sur les données françaises de l'enquête internationale HBSC (*Health behaviour in school-aged children*). Les auteurs ont ciblé les élèves scolarisés au collège, souffrant ou non d'un handicap ou d'une maladie chronique. Elles ont déployé également une enquête spécifique pour des élèves scolarisés en ULIS<sup>3</sup>, comparable à l'enquête HBSC. Si le fait de souffrir d'un handicap ou d'une maladie chronique peut impliquer une vision moins positive de sa vie quotidienne ou de l'école, le mode de scolarisation a aussi son importance. Ainsi les élèves en ULIS ont-ils donné des réponses plus positives que les élèves handicapés scolarisés en milieu ordinaire.

Nathalie BILLAUDEAU et Marie-Noël VERCAMBRE-JACQUOT (*Satisfaction professionnelle des enseignants du secondaire : quelles différences entre public et privé ?*) se sont intéressées au bien-être des enseignants, à partir de l'enquête « Qualité de vie des enseignants » menée par la Fondation MGEN, avec l'aide de la DEPP. Dans leur contribution, les auteurs ont fait le choix d'étudier l'écart de satisfaction entre les enseignants des secteurs public et privé. Ainsi, les enseignants du privé semblent avoir une vision plus positive de leurs conditions de travail. La prise en compte des différences entre les deux secteurs en termes de conditions d'exercice et de populations accueillies ne permet pas d'expliquer entièrement cet écart.

De bonnes relations entre les élèves et leurs professeurs sont sans aucun doute un élément fondamental pour garantir un climat scolaire apaisé. Cependant, certaines pratiques professionnelles des enseignants peuvent avoir un effet négatif. Hélène VEYRAC et Julie BLANC (*Relations professeurs-élèves en lycée. Trois stratégies d'enseignants mises en débat*) présentent ainsi trois stratégies qu'elles ont relevées, entre autres, dans le discours d'enseignants de lycée professionnel, et dont elles ont discuté ensuite avec l'ensemble des équipes pédagogiques des lycées enquêtés. Pour maintenir le calme dans la classe, les enseignants sont tentés de déstabiliser les élèves perturbateurs en utilisant un « humour » qui confine parfois à l'« humiliation ». Les bons élèves peuvent eux aussi être « instrumentalisés », comme « délégués » de l'action pédagogique du professeur, ce qui leur confie une mission peut-être trop lourde. Enfin, les enseignants reconnaissent qu'ils renoncent parfois à prendre en charge certains élèves « inintéressés », se contentant d'exiger d'eux la tranquillité.

<sup>3</sup>. Unités localisées d'inclusion scolaire.