

ÉDUCATION & FORMATIONS

► Climat scolaire
et bien-être à l'école

n° 88
89
déc. 2015





ÉDUCATION & FORMATIONS



► **Climat scolaire
et bien-être à l'école**

n° **88**
89
déc. 2015



Cet ouvrage est édité par :

**le ministère de l'Éducation
nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche**

Direction de l'évaluation,
de la prospective
et de la performance
61-65 rue Dutot
75 732 Paris Cedex 15

Directrice de la publication

Catherine Moisan

Coordination éditoriale

Fabrice Murat
Caroline Simonis-Sueur

Secrétaire de rédaction

Aurélie Bernardi

Conception graphique

Délégation à la communication
du ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ;
Anthony Fruchart (DEPP)

Réalisation graphique

Anthony Fruchart

Impression

Ateliers Modernes d'Impressions

ISSN 0294-0868 / e-ISSN 1777-5558
ISBN 978-2-11-138952-6 / e-ISBN 978-2-11-139153-6
Dépôt légal : décembre 2015

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 Sivis¹, 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 2013², 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 absents 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 ULIS³, 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.

³. Unités localisées d'inclusion scolaire.

SOMMAIRE

3 Avant-propos

11 Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques
Éric Debarbieux

29 L'école à l'ère du 2.0
Climat scolaire et cyberviolence
Catherine Blaya

41 Le climat scolaire vu par les chefs d'établissement
du second degré public
Benjamin Beaumont

61 Où fait-il bon enseigner ?
Cédric Afsa

79 Le climat scolaire perçu par les collégiens
Tamara Hubert

101 L'absentéisme des élèves soumis à l'obligation scolaire
Un lien étroit avec le climat scolaire et le bien-être des élèves
Sophie Cristofoli

123 Les relations entre milieu social, climat scolaire
et réussite scolaire en Israël
Les hypothèses de compensation, de médiation et de modération
Ruth Berkowitz ; Hagit Glickman ; Rami Benbenishty ; Elisheva Ben-Artzi ;
Tal Raz ; Nurit Lipshtadt ; Ron Avit Astor

145

Élèves handicapés ou porteurs de maladies chroniques

Perception de leur vie et de leur bien-être au collège

Emmanuelle Godeau ; Mariane Sentenac ; Dibia Liz Pacoricona Alfaro ;
Virginie Ehlinger

163

Le bien-être des élèves à l'école et au collège

**Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses
descriptives et différentielles**

Philippe Guimard ; Fabien Bacro ; Séverine Ferrière ; Agnès Florin ;
Tiphaine Gaudonville ; Hué Thanh Ngo

185

Relations professeurs-élèves en lycée

Trois stratégies d'enseignants mises en débat

Hélène Veyrac ; Julie Blanc

201

Satisfaction professionnelle des enseignants du secondaire

Quelles différences entre public et privé ?

Nathalie Billaudeau ; Marie-Noël Vercambre-Jacquot



DU « CLIMAT SCOLAIRE » : DÉFINITIONS, EFFETS ET POLITIQUES PUBLIQUES

Éric Debarbieux

Professeur, Université Paris-Est.

L'amélioration du climat scolaire est devenue un enjeu majeur de politique publique en matière d'éducation. Encore faut-il définir clairement ce qu'est le climat scolaire, et établir quelle est son influence sur le fonctionnement du système éducatif et celui des établissements scolaires. Cet article présente les résultats de la recherche scientifique, en particulier internationale, sur ce sujet. La notion de climat scolaire n'est pas simplement le cumul des niveaux de bien-être individuels. Elle inclut aussi une dimension collective, en particulier par la prise en compte des relations entre les personnes. Objectif important en tant que tel, un bon climat scolaire permet également de faire progresser les résultats en matière d'apprentissage ou de sécurité. Le degré de multivictimation des élèves varie ainsi fortement en fonction du climat scolaire. La recherche montre aussi que des actions pour améliorer le climat scolaire sont possibles, en impliquant les différents acteurs, les élèves, les parents et les personnels. Ces acteurs n'ont pas toujours la même vision du climat scolaire. Aussi, pour objectiver les débats, les enquêtes de victimation sont un outil fondamental, que ce soit au niveau national, par la publication de statistiques de référence, ou au niveau local, pour permettre aux équipes de terrain d'établir un diagnostic partagé de la situation dans un établissement.

La notion de climat scolaire est devenue populaire en France, comme dans d'autres pays. Améliorer le climat scolaire semble être admis comme une des conditions d'efficacité des systèmes éducatifs. Cependant, la grande extension de la notion nécessite une clarification. Loin d'être une notion strictement subjective qui « psychologiserait » les conditions sociales de l'enseignement, elle est plutôt à lire comme une invitation à la réflexion sur le lien entre ces données « contextuelles » et l'expérience des groupes sociaux qui vivent et travaillent à l'école et autour de l'école.

Cet article tentera de synthétiser les apports principaux de la recherche internationale sur le sujet : précisions définitionnelles, effets sur les apprentissages, sur les personnels, sur la

sécurité dans les établissements scolaires et sur le harcèlement entre pairs, importance des liens avec les parents et les communautés locales. En conclusion, il proposera une réflexion sur l'émergence en France de politiques publiques basées sur « l'amélioration du climat scolaire »¹.

DÉFINITIONS

La littérature liée au « climat scolaire » est ancienne, en particulier aux États-Unis [COHEN, McCABE *et alii*, 2009]. Ces dernières années voient une floraison de recherches et d'articles sur le sujet. Les publications sont multiples tant au niveau anglo-saxon [COHEN, McCABE *et alii*, 2009 ; BENBENISHTY et ASTOR, 2005] que francophone [DEBARBIEUX, 1996 ; JANOSZ, GEORGES, PARENT, 1998] ou hispanophone [ORTEGA et DEL REY, 2004 sur la *convivencia escolar*] et cette topique est désormais une préoccupation de l'OCDE [2009].

Le climat scolaire a d'abord été une notion aux contours flous. ANDERSON [1982], par exemple, a montré combien il s'avère difficile de définir le climat scolaire, étant donné que chaque universitaire et chaque professionnel utilisent une large palette de modèles plus implicites qu'explicites sur le sujet. Il existe notamment une confusion fréquente entre le climat scolaire et la sécurité scolaire. Pourtant, la qualité et le style de vie scolaire ne sont pas seulement façonnés par le fait de se sentir ou non en sécurité : l'engagement, la motivation, le plaisir comptent également. Si historiquement en France, la notion de climat scolaire a surtout été abordée, sous l'influence des travaux de DEBARBIEUX, sous l'angle de la violence à l'école, celui-ci et d'autres [voir synthèse DEBARBIEUX, ANTON *et alii*, 2012] refusent pourtant de limiter la réflexion à la seule perspective sécuritaire.

Le choix d'une approche systémique et contextuelle apparaît dominant dans la littérature récente, et un fort consensus existe pour considérer le climat scolaire non seulement comme un état donné, mais aussi comme le résultat d'un processus complexe et mouvant.

Les propositions définitionnelles du *National School Climate Center* [COHEN, McCABE *et alii*, 2009 par exemple] suscitent actuellement l'accord des principaux auteurs cités plus haut. Selon celles-ci, le climat scolaire reflète le jugement des parents, des éducateurs et des élèves concernant leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école, sans pour autant résulter d'une simple perception individuelle. Le climat scolaire n'est pas réductible au « bien-être à l'école ». Si cette notion de « climat » repose sur une expérience subjective de la vie en milieu scolaire, elle prend en compte non pas tant l'individu que l'école en tant que groupe large, c'est-à-dire les différents groupes sociaux qui participent de la vie scolaire, au sein de l'école, mais aussi d'une certaine manière à l'extérieur de celle-ci : parents, partenaires « habitants » qui interagissent avec le milieu scolaire. En ce sens, il convient de ne pas limiter l'étude et l'action sur le climat scolaire aux seuls élèves. Le concept doit inclure tous les membres d'une communauté scolaire élargie. La sécurité des professeurs et leurs relations sociales et émotionnelles avec leurs collègues, ou la qualité du *leadership* doivent notamment être incluses tout autant que la perception de ce climat par les parents, par les élèves et par les enseignants. Ceci a une conséquence immédiate pour la compréhension comme pour l'action : l'amélioration du climat scolaire n'est pas qu'amélioration par la bienveillance auprès des seuls élèves, mais aussi auprès des personnels, ou que lien renouvelé avec les parents et

1. Cet article reprend en partie la synthèse que nous avons réalisée il y a quelques années à la demande du conseil scientifique de la DGESCO [DEBARBIEUX, ANTON *et alii*, 2012]. Il n'engage cependant que son auteur.

les acteurs locaux. Elle ne place pas plus « l'élève au centre de l'école » que les seuls savoirs ou une dimension unique. Elle admet un système complexe et permet, peut-on espérer, d'agir sur celui-ci.

Pour le *School Climate Center* [COHEN, McCABE et alii, 2009], « le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école. » De façon plus analytique, pour COHEN, McCABE et alii [2009], le climat scolaire se compose de cinq éléments :

1. les relations (ex. : *respect de la diversité* : relations positives entre tous, décisions partagées, valorisation de la diversité², participation des élèves dans l'apprentissage et la discipline, collaboration, entraide ; *communauté scolaire et collaboration* : support mutuel, investissement de la communauté scolaire, participation des parents aux décisions, vision mutuelle parents-professeurs sur l'apprentissage et le comportement, programmes d'assistance aux familles).

2. l'enseignement et l'apprentissage (ex. : *qualité de l'instruction* : attentes élevées en matière de réussite, pédagogie différenciée, aide apportée si besoin, apprentissage relié à la vraie vie, récompenses, créativité valorisée, participation encouragée ; *apprentissage social, émotionnel et éthique* : enseigné, valorisé, en lien avec les disciplines ; *développement professionnel* : outils de mesure pour améliorer et encourager l'apprentissage, formation continue, évaluation des pratiques ; *leadership* : vision irréfutable et claire du projet de l'école, soutien et disponibilité de l'administration).

3. la sécurité (ex. : *sécurité physique* : plan de crise, règles claires communiquées, réponses claires aux violations de la règle, sentiment de sécurité, etc. ; *sécurité émotionnelle* : tolérance à la différence, réponses au harcèlement, résolution des conflits).

4. l'environnement physique (ex. : propreté, espace et matériel adéquats, esthétisme, offres extrascolaires) ;

5. le sentiment d'appartenance (ex. : sentiment d'être relié à la communauté scolaire, à un adulte au moins pour les élèves, engagement, enthousiasme des professeurs et des élèves).

D'après la même synthèse, les facteurs suivants peuvent également être pris en compte :

– une participation significative (les élèves se sentent engagés dans des activités scolaires avec leurs pairs et les professeurs) ;

– une réaction face aux comportements à risque (les élèves désapprouvent les conduites à risque de leurs pairs comme la consommation de produits toxiques, l'apport d'armes à l'école, etc.) ;

– une attention portée par l'école à la vie familiale (les élèves sentent que les adultes de l'école respectent leur environnement et leur culture familiale).

On remarquera qu'il s'agit ici d'une définition du « bon » climat scolaire. Ces définitions prennent sens dans une pensée de l'*evidence-based policy*, fortement marquée par le pragmatisme anglo-saxon.

2. Ou tout au moins, dans un contexte plus européen, politique d'inclusion maximale.

De nombreux travaux insistent sur la qualité des règles définissant le vivre ensemble. Ainsi pour GOTTFREDSON [par exemple GOTTFREDSON et GOTTFREDSON, 1985 ; GOTTFREDSON, 2001], la perception d'une faiblesse de la justice scolaire (au sens ici de l'application du règlement scolaire) est un des facteurs explicatifs majeurs de la violence à l'école [voir aussi DEBARBIEUX, 1999]. Les travaux espagnols [ORTEGA, 2001] insistent sur le rôle d'une discipline démocratique avec des règles claires, transparentes et compréhensibles. Ils rejoignent ici largement la littérature québécoise qui tourne autour de la notion de « communauté juste », dans la prise en compte, entre autres, des difficultés lourdes de comportement [MASSÉ, DESBIENS, LAHARIS, 2005].

Enfin, il convient d'insister sur le fait que la notion de climat scolaire n'est pas une notion « asociologique » qui négligerait les effets de contexte, en particulier socioéconomique ou institutionnel. C'est l'exigence d'un regard non déterministe, loin de l'idée d'une cause unique : le poids de ces facteurs est étudié dans une optique systémique et plurifactorielle, en espérant laisser ainsi place à des interprétations mieux informées et ouvrant des perspectives neuves à l'action publique. Au total, la notion de climat scolaire est un composé d'expériences subjectives et collectives (au sens de groupes et sous-groupes sociaux) qui donnent sens à des pratiques et à des conditions « objectives ». Ainsi par exemple, la qualité du bâti scolaire est importante, mais l'expérience qui reconnaît sa qualité dépend largement de la manière dont les différents groupes sociaux en présence « habitent » les locaux, se sentent appartenir à « leur » école ou au moins s'y sentent accueillis.

EFFETS DU CLIMAT SCOLAIRE SUR LES APPRENTISSAGES

La relation entre le climat scolaire positif et la réussite des élèves a été bien établie internationalement [par exemple RUUS, VEISSON *et alii*, 2007]. Un climat scolaire positif affecterait puissamment la motivation à apprendre [ECCLES, WIGFIELD *et alii*, 1993 ; GOODENOW et GRADY, 1993], favoriserait l'apprentissage coopératif, la cohésion du groupe, le respect et la confiance mutuels [GHAITH, 2003 ; FINNAN, SCHNEPEL *et alii*, 2003]. Nous sommes bien entendu dans une boucle rétroactive : la qualité des apprentissages agit sur le climat scolaire qui agit sur les apprentissages.

La synthèse nord-américaine proposée par DE PEDRO [2012] montre que le climat scolaire influence la réussite des élèves : le fait de promouvoir une culture de travail coopératif et d'avoir des professeurs ayant de bonnes relations avec leurs élèves conduit à l'obtention de meilleurs résultats en mathématiques, en écriture et en lecture [HOY et HANNUM, 1997]. Cette synthèse insiste sur l'importance du sentiment d'appartenance : les élèves apprennent mieux et sont plus motivés lorsqu'ils se sentent valorisés, qu'ils s'investissent dans la politique de l'école et que leurs professeurs se sentent fortement connectés à la communauté scolaire. La bonne qualité du climat scolaire est associée à un taux significativement plus bas d'absentéisme, et joue sur l'exclusion scolaire.

BENBENISHTY et ASTOR [2005] rappellent que si les écarts de réussite scolaire entre des groupes d'élèves de niveaux socioéconomiques différents ont été depuis longtemps démontrés, ces écarts ne proviennent pas de différences de compétences ou d'efforts, mais d'opportunités et de facteurs sociaux. BENBENISHTY et ASTOR pensent ainsi que la bonne qualité du climat scolaire jouerait un rôle important dans le fait d'atténuer l'impact négatif du contexte socioéconomique dans la réussite scolaire [par exemple ASTOR, BENBENISHTY, ESTRADA, 2009]. Afin de

valider leur hypothèse, ils ont mené une étude en Israël, dans toutes les écoles publiques de langues arabe et hébraïque auprès de 75 852 élèves de 10-11 ans et de 13-14 ans. Les résultats scolaires des élèves ont été confrontés à trois variables du climat scolaire : les relations professeurs-élèves (respect, encouragement, *feed-back*, prévention de la violence) ; les comportements à risque des pairs (perturbations en classe, vandalisme, bandes) ; la violence et l'insécurité (violence directe et indirecte, sentiment d'être ou non en sécurité à l'école).

L'étude a montré que :

- le facteur « violence et insécurité » avait une incidence significative et négative sur les résultats obtenus par les élèves de 10-11 ans aux tests de mathématiques et de langue ;
- les facteurs « relations professeurs-élèves » et « comportements à risque des pairs » ont joué de manière significative et négative sur les résultats obtenus par les élèves de 13-14 ans aux tests de mathématiques et de langue.

BENBENISHTY et ASTOR en arrivent à la conclusion suivante : le bon climat scolaire augmente les résultats scolaires réussissant à surmonter certains des obstacles liés aux caractéristiques socioéconomiques initiales. Il a une influence significative sur les capacités d'apprendre et d'augmenter les compétences scolaires.

Dans toutes ses études, l'OCDE rappelle que les résultats scolaires dépendent pour beaucoup de la qualité du climat scolaire, et qu'il en va de même du bien-être et du développement personnel des élèves [voir par exemple OCDE, 2009, Livre IV, chapitre IV]. Il est généralement admis qu'un haut niveau d'exigence scolaire est un standard indispensable pour la réussite de tous (voir la synthèse de HUGONNIER [2010] pour l'école primaire), sans être contradictoire, au contraire, avec une approche différenciée, souple et encourageante.

Le sentiment de justice scolaire, dont on a vu plus haut l'importance, est également dépendant de la manière dont procède l'évaluation à l'école, et la synthèse québécoise réalisée par JANOSZ et son équipe montre que le consensus est favorable à une évaluation encourageante des résultats scolaires : des productions des élèves, plutôt qu'un cumul de stress induit par des évaluations uniquement normatives, souvent mal préparées et mal coordonnées induisent [JANOSZ, GEORGES, PARENT, 1998]. On rappellera qu'environ 30 % des élèves se sentent en situation d'injustice dans le système scolaire français, sentiment qui est un facteur de décrochage majeur [DURU-BELLAT et MEURET, 2009]. Bref, investir dans le climat scolaire est une nécessité pour la réussite scolaire.

EFFETS DU CLIMAT SCOLAIRE SUR LES PERSONNELS

De même qu'un climat délétère augmente les difficultés scolaires des élèves, il impacte très négativement les personnels. Ainsi, le problème du « décrochage professionnel » des enseignants est considéré très sérieusement dans plusieurs pays, dont le Québec et les États-Unis. Un climat scolaire positif constitue un appui pour la stabilité de l'équipe éducative ; l'un des problèmes majeurs aux États-Unis est l'instabilité des équipes enseignantes, voire leur démission (entre 40 % et 60 % dans les cinq premières années ; BOYD et LANKFORD, 2006). Celles-ci s'expliqueraient, indépendamment des facteurs personnels et financiers, par le manque de soutien administratif, par l'impression de n'avoir aucune influence sur l'école, et par les problèmes de discipline.

Une recherche québécoise [JEFFREY et SUN, 2006] montre les effets du soutien ressenti (ou non) par les enseignants débutants sur la qualité de leur moral et de leur engagement, qui influe directement sur la qualité de leur enseignement. COHEN, McCABE *et alii* [2009] soutiennent que dans une école avec un climat sain, l'administration sait comment soutenir les professeurs dans leur travail, et que ce soutien est perçu et apprécié par les professeurs. Selon eux, le responsable de l'école (directeur ou principal) est d'ailleurs celui, après l'enseignant, qui incarne la force la plus importante pour façonner l'apprentissage des élèves. L'effet « chef d'établissement » est également renseigné tant en France [SALTET et GIORDAN, 2010 par exemple] que dans les différentes méta-analyses sur l'application des programmes de prévention [par exemple GOTTFREDSON, 2003].

Une enquête de victimation, portant aussi sur le climat scolaire, réalisée en France en 2013 auprès de 20 292 personnels du second degré est éclairante sur l'importance des relations entre professionnels pour leur perception de la qualité du climat scolaire [DEBARBIEUX, HAMCHAQUI, MOIGNARD, 2013]. Une analyse en régression linéaire multiple montre ainsi que la variable « perception du climat scolaire » est très fortement « expliquée » (à 56 %) par un ensemble de variables dont la plus influente (20,9 % de la variance expliquée) est la relation entre les enseignants eux-mêmes ; le sentiment de soutien par la direction en expliquant 14,3 % et la relation aux élèves 10,5 % (la variable « violence perçue » est elle aussi très explicative, avec un poids de 19,8 %). Ceci rejoint les travaux de BERGUGNAT-JANOT et RASCLE [2008] à propos du *burn-out* des enseignants, qui montrent que les relations conflictuelles en équipe sont les facteurs les plus explicatifs de ce *burn-out*. Rappelons également que dans l'enquête de victimation précitée, 21,8 % des personnels du second degré estimaient avoir été harcelés à un moment donné depuis le début de leur carrière, dont 60 % par des collègues ou par la hiérarchie. 17,4 % estimaient avoir été mis à l'écart par une partie du personnel depuis le début de l'année scolaire (l'enquête avait eu lieu en janvier). Nous aurons l'occasion d'y revenir, car cela a des conséquences lourdes sur les possibilités d'évolution du système scolaire.

EFFETS DU CLIMAT SCOLAIRE SUR LA SÉCURITÉ EN MILIEU SCOLAIRE ET LES CONDUITES À RISQUE

Le lien climat scolaire-violence à l'école est très documenté. La recherche sur ce lien permet de répondre à une question cruciale : la violence n'est-elle due qu'au « contexte » extérieur à l'école et dépendant lui-même de causes beaucoup plus lointaines, c'est-à-dire macro-économiques et politiques ? Si les facteurs socioéconomiques et les facteurs exogènes expliquaient toute la violence à l'école, alors tous les établissements de même type social devraient connaître une violence identique. Or il n'en est rien et les écarts peuvent être importants, c'est une constante de toutes les enquêtes de victimation menées mondialement [GOTTFREDSON et GOTTFREDSON, 1985 ; DEBARBIEUX, 1996 ; CARRA et SICOT, 1997 ; BENBENISHTY et ASTOR, 2005]. En tout état de cause, les recherches montrent qu'un climat scolaire positif est un facteur de résilience et de bien-être, et qu'il joue un rôle prépondérant dans la prévention de la violence [PAYNE, GOTTFREDSON, GOTTFREDSON, 2006 ; à partir d'un échantillon de 1 287 écoles]. Un climat scolaire positif agit de manière favorable sur les états dépressifs, les idées suicidaires, la victimation [KARCHER 2002 ; GREGORY, CORNELL *et alii*, 2010]. Des études, comme celle de WILSON [2004], révèlent en outre le lien entre le niveau d'agression et de victimation, et le degré

d'appartenance ressenti par chaque élève envers l'école, défini comme « *la croyance des élèves dans le fait que les adultes et les pairs à l'école font attention à leur apprentissage autant qu'à eux en tant qu'individus* ».

Les normes et les codes de conduite font partie des facteurs qui influencent le plus le climat de l'école [ASTOR, GUERRA, VAN ACKER, 2010]. Les adolescents ont besoin de structure pour se sentir en sécurité, mais si celle-ci est trop coercitive, elle interfère alors avec l'émergence de leur indépendance et de leur libre arbitre. Ces règles de vie sont beaucoup plus des règles permettant l'engagement des élèves que des règles à portée négative. Le climat scolaire est très lié à la clarté des règles et à un sentiment de « justice scolaire ». Une recherche de SOULE l'a montré à partir d'une enquête de victimation et climat scolaire sur un échantillon de 234 écoles [SOULE et GOTTFREDSON, 2003]. Statistiquement, les facteurs les plus explicatifs de l'augmentation de la victimation sont l'instabilité de l'équipe enseignante (*Teachers turnover*), puis le manque de clarté et l'injustice dans l'application des règles (*fairness, clarity*). Cela n'empêche pas l'importance des facteurs socioéconomiques dans l'explication de la victimation, mais ils n'agissent pas seuls, hors contexte « climatique ».

Parmi les multiples solutions communément revendiquées contre la violence, celle portant sur la taille de l'établissement et l'effectif des élèves est la plus souvent avancée. La recherche disponible met bien en évidence un effet négatif lié à un effectif trop important dans l'école et dans la salle de classe [BOWEN, BOWEN, RICHMAN, 2000]. Cependant, ce n'est pas une règle absolue : la taille n'est un facteur réellement significatif que dans les écoles recevant une population de faible niveau économique et particulièrement des populations de minorités ethniques. Ce n'est donc pas une baisse globale, et trop coûteuse, du nombre d'élèves par classe qui est en jeu, mais une baisse ciblée sur les établissements de secteurs socialement défavorisés. De plus, il n'est pas du tout évident que la taille de la classe soit un critère suffisant. En effet, la tendance à regrouper les élèves en difficulté, dans des classes moins nombreuses, est très clairement corrélée à une augmentation de la victimation. Une démonstration en a été faite par la sociologue américaine CHRISTINE EITH en se basant sur une enquête menée auprès d'un échantillon de 7 203 élèves. Les résultats montrent la grande importance du groupement des élèves dans des classes dites de niveau (*ability grouping*) [EITH, 2005] : c'est un des facteurs les plus puissants pour expliquer les différences de victimation dans les écoles. On comprendra alors comment l'effet-classe et l'effet-établissement se combinent pour influencer sur le climat scolaire et la victimation : c'est une politique globale d'établissement, généralement plus ou moins cachée d'ailleurs, qui explique l'effet-classe, et la capacité des chefs d'établissement à résister aux pressions pour la constitution de ce type de classe [PAYET, 1995]. Cette pratique est dépendante d'un marché scolaire qui n'est pas fabriqué par l'établissement lui-même, et qui est à prendre au niveau large des bassins de formation [FELOUZIS, LIOT, PERROTON, 2006] et des ségrégations urbaines, elles-mêmes dépendantes de l'économie globale. Les travaux de DEBARBIEUX ont montré comment cette ségrégation et ces regroupements avaient pour conséquence la fabrication de noyaux durs fortement identitaires qui dérivent vers des groupes délinquants, souvent sur des bricolages « ethniciants » [DEBARBIEUX, 1999 ; DEBARBIEUX et BLAYA, 2008], ce qui a été confirmé dans une enquête menée à Évry par MOIGNARD [2008]. Ceci montre l'importance du respect de la diversité dans la construction du climat scolaire, ce qui est aussi un consensus fort de la recherche.

S'il est une autre constante dans les recherches sur la violence à l'école, c'est celle de l'importance de la stabilité des équipes et de leur style d'animation. Dès 1985, l'enquête des

GOTTFREDSON avait montré que la stabilité des équipes éducatives était un des meilleurs facteurs de protection possible. Or comme cette stabilité est moins forte en milieu difficile, il y a là une des explications de la violence plus marquée dans les établissements des zones défavorisées (en même temps que cette instabilité relative résulte en retour aussi de la violence). Des travaux plus récents de ces mêmes chercheurs ont permis de montrer que cet effet est massif en ce qui concerne la victimation des élèves, la victimation des professeurs étant comparativement plus influencée par des facteurs externes à l'établissement [GOTTFREDSON, 2001, p. 70].

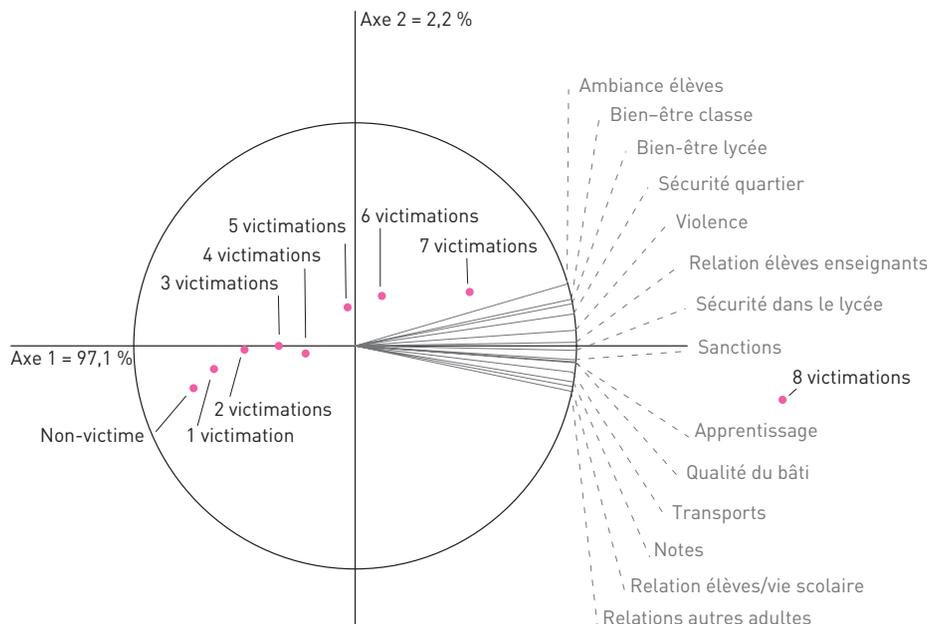
Cependant, la stabilité des adultes n'est pas en soi un gage de réussite. La qualité de l'organisation du travail en équipe et la qualité des interrelations entre professionnels et entre adultes et élèves sont hautement prédictives des différences entre établissements au niveau de la victimation des élèves comme des adultes. BRYK et DRISCOLL [1988] ont montré sur un échantillon représentatif de 357 *high schools* qu'une organisation communautaire du travail en équipe, accompagnée d'une réelle participation des élèves aux décisions, a un effet très protecteur pour les élèves comme pour les enseignants et les autres membres du personnel. Il est remarquable que, dans ce type d'organisation, les enseignants soient absents moins souvent et expriment plus de satisfaction quant à leur travail. Le rôle du chef d'établissement est primordial [OLWEUS in SMITH, MORITA *et alii*, 1999].

Au-delà des effets sur la sécurité scolaire et la violence à l'école, le climat scolaire a été étudié dans ses liens avec certaines conduites à risque et avec la santé mentale des élèves – voire plus récemment des personnels. Ainsi, d'après la synthèse de DE PEDRO [2012], des relations chaleureuses et encourageantes de la part des adultes augmentent l'estime de soi, entraînent moins de problèmes psychosomatiques, moins de victimations, et favorisent une attitude de demande d'aide face au harcèlement et menaces de violence. Des procédures claires contre la violence, bien implantées et perceptibles entraînent des effets positifs sur les résultats scolaires, la santé mentale et les comportements. Le sentiment d'appartenance constitue un indicateur puissant concernant : la santé des adolescents et les résultats scolaires [MACNEIL, PRATER *et alii*, 2009 ; SHOCHET, DADDS *et alii*, 2006] ; la prévention de la violence [KARCHER, 2002] ; la consommation de drogues [CATALANO, HAGGERTY *et alii*, 2004] ; les problèmes de discipline [LOUKAS, SUZUKI *et alii*, 2006]. C'est en particulier pour le lien entre « harcèlement entre pairs à l'école » (*school bullying*) et climat scolaire que les résultats sont les plus solides.

EFFETS DU CLIMAT SCOLAIRE SUR LE HARCÈLEMENT ENTRE PAIRS

Les enquêtes de victimation ont mis en évidence combien les problèmes de violence entre pairs se concentrent sur une minorité d'élèves, souvent soumis à un harcèlement douloureux. Ainsi, les enquêtes de DEBARBIEUX [2011 par exemple] et de la DEPP [EVRARD, 2011 ; HUBERT, 2013] montrent que 5 % à 6 % des élèves de l'école élémentaire ou du collège subissent une répétition de victimations que l'on peut qualifier de harcèlement sévère. Pour ces victimes, l'école peut être vécue comme un cauchemar. On rappellera qu'entre 20 % et 25 % des élèves absentéistes chroniques ne vont plus à l'école par peur de ce harcèlement [BLAYA, 2010]. Or le lien entre harcèlement entre pairs et climat scolaire est lui aussi très documenté [par exemple ATTAR-SCHWARTZ, 2009]. Il l'a été plus récemment en ce qui concerne la cyberviolence [BLAYA, 2014].

📌 **Figure 1** Lien entre degré de multivictimation et perception du climat scolaire chez les élèves de lycée



Le lien entre climat scolaire et multivictimation répétée est particulièrement bien établi par une enquête récente en lycée encore inédite [DEBARBIEUX, HAMCHAOUÏ, à paraître], qui a concerné un échantillon national de plus de 15 000 élèves. La **figure 1**, qui résulte d'une analyse en composantes principales (ACP), met bien en évidence ce lien. Pour renforcer les tendances, l'analyse en composantes principales (ACP) a été effectuée sur des données agrégées : on a réparti la population en neuf groupes (de l'absence de victimation à huit victimations ou plus) et calculé pour chaque groupe les réponses moyennes aux questions portant sur le climat scolaire. L'ACP a porté sur ces réponses et, du fait du caractère agrégé des données, la part de l'inertie³ expliquée par le premier axe est très forte (97 %). Ce premier axe montre la forte corrélation entre toutes les variables portant sur le climat scolaire (elles ont toutes une coordonnée positive sur cet axe, ce que l'on interprète généralement comme un « effet taille », le fait que toutes les variables mesurent à peu près la même chose, ici le climat scolaire). Une valeur élevée sur cet axe (à droite sur le graphique) indique un bon niveau de satisfaction, dans les différentes dimensions du climat scolaire – selon les indicateurs choisis, qui vont des sentiments de bien-être en classe ou dans le lycée à l'évaluation des relations avec les enseignants, la vie scolaire ou la direction, en passant par le sentiment de sécurité dans le lycée, à l'extérieur ou dans les transports. Les groupes d'individus définis par le niveau de victimations ont été projetés sur cet axe. Ils se répartissent de façon très hiérarchisée (les ronds roses). On remarque combien à mesure que grandit l'insatisfaction, augmentent les victimations, avec un décrochage très fort pour les élèves les plus victimes (1,2 % au lycée). Nous sommes évidemment ici dans une boucle rétroactive : plus le climat scolaire est dégradé, plus les victimations entre élèves se multiplient.

3. Indicateur mesurant la quantité d'information contenue dans les données.

La recherche sur les *school-shooters* a montré qu'en ce qui concerne le harcèlement, la honte et l'humiliation peuvent exploser en violence paroxystique [par exemple FLETCHER, 2011]. Ainsi, l'on sait que 75 % des *school shootings* ont été commis par des personnes qui ont été harcelées à l'école.

Pour les élèves et la communauté scolaire entière, il est important de savoir (sur la base d'actes implicites ou explicites) si dans une école donnée, il est acceptable pour les élèves et les adultes d'être des témoins passifs d'actes de violence et de harcèlement, ou si l'école a un code social qui promeut la nécessité de s'opposer à ces manifestations agressives. Ainsi, la présence visible d'adultes attentifs dans les couloirs et dans les classes est une caractéristique des écoles où la violence est évitée. Le fait d'impliquer tous les membres de la communauté scolaire à passer d'une culture de la passivité à une culture de la réactivité face aux problèmes de violence favorise l'acquisition de compétences civiques chez les élèves [COHEN, 2006]. Cela constitue un facteur puissant de prévention contre la violence létale et le harcèlement.

Dans les écoles où des lignes de conduite à adopter vis-à-vis des menaces sont suivies, les élèves rapportent moins de harcèlement, se sentent plus à l'aise pour demander de l'aide et ont une perception plus positive du climat scolaire. Ces écoles pratiquent moins d'exclusions [CORNELL, SHERAS *et alii*, 2009]. En fait, ce qui paraît essentiel au niveau des actions à mener contre la violence et le harcèlement est de se concentrer beaucoup plus sur les « témoins » que sur les agresseurs. C'est le choix qui a d'ailleurs été fait en France pour la campagne contre le harcèlement à l'école (www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr).

CLIMAT SCOLAIRE, FAMILLES ET ENVIRONNEMENT SOCIAL

Une erreur commune est de faire du climat scolaire l'objet de la seule gouvernance interne des écoles et des établissements. Or l'approche par le climat scolaire, loin d'être une notion qui replie l'école sur elle-même, la considère au contraire comme étant elle-même élément du contexte. C'est bien dans ce sens élargi que pointe la métaphore du « climat ». La notion implique en particulier de prendre en compte le point de vue des parents d'élèves, et plus largement de l'environnement social et partenarial.

La recherche comparative internationale montre que, y compris dans les zones les plus désertées de la planète, le climat scolaire peut être extrêmement positif car l'école est vécue comme un capital social au sein des communautés. Si la notion de climat scolaire a essentiellement fait l'objet de recherches dans les pays les plus riches, les recherches menées sur le même sujet dans des pays émergents au Brésil [MOIGNARD, 2008] ou en Afrique subsaharienne [voir DEBARBIEUX, 2006 par exemple] montrent que l'engagement des parents et des communautés est bien plus fort que dans les quartiers défavorisés des villes françaises.

La grande synthèse de HAWKINS, HERRENKOHL *et alii* [2000] montre clairement que le développement du lien avec l'école au niveau du jeune lui-même et de sa famille est prédictif de comportements plus sûrs à l'adolescence et même de problèmes de santé moins importants. L'implication des parents des enfants de minorités a depuis longtemps été identifiée comme un facteur de réussite scolaire, malgré d'éventuelles conditions de vie difficiles de ces familles. La recherche australienne [RIGBY, SLEE, CUNNINGHAM, 1999] a montré un véritable cercle

vertueux lorsque l'enfant se sent soutenu tant par la famille que par les enseignants, diminuant la victimation et les conduites agressives. Les programmes australiens développant le lien école-famille-communauté ont été évalués positivement, avec de fortes réductions du harcèlement entre pairs en école élémentaire. L'idée de ces programmes est d'augmenter consciemment le capital social de la communauté en créant de tels liens [voir références in DEBARBIEUX, ANTON *et alii*, 2012]. Ces liens sont aussi des liens avec les associations d'habitants, les institutions de tous types, dont la police.

En bref, le climat scolaire doit être approché de manière « écologique », impliquant les habitants et en « reconnaissant la voix de chacun » comme importante, condition d'un réel engagement. Une stratégie d'engagement des élèves, des parents, des professionnels et des habitants peut faire la différence, pour employer une expression populaire aux États-Unis [COHEN, McCABE *et alii*, 2009].

LE CLIMAT SCOLAIRE COMME POLITIQUE PUBLIQUE EN FRANCE

Le climat scolaire n'est pas « la » solution miracle qui à elle seule va permettre de résoudre les problèmes d'apprentissage, de sécurité à l'école et d'inégalités sociales et scolaires. Son amélioration est plutôt considérée comme une condition nécessaire, même si elle est insuffisante. Plus que des programmes efficaces, mais exceptionnels (les fameuses *good practices*), le défi est l'implantation de pratiques quotidiennes et de politiques publiques capables d'améliorer ce climat scolaire, sans lequel tout « programme », toute réforme ou toute action partielle seraient au mieux d'une efficacité très limitée, au pire l'occasion d'une dégradation des relations dans les équipes éducatives et enseignantes, par opposition ou désengagement vis-à-vis de ces actions. Un exemple peut en être donné avec cette expérience de « médiation par les pairs » que l'auteur de ces lignes a pu observer dans une école espagnole : un quart de l'équipe portait cette expérience, le reste de l'équipe y étant au mieux indifférent, au pire opposé par choix éducatif (refus du bien-fondé de la parole de l'enfant) ou par refus d'un travail plus important. La médiation qui devait apaiser les conflits les augmentait dans l'équipe adulte. Il y a là une véritable difficulté, car elle touche à la conception même du métier, et plus trivialement aux charges de travail des personnels.

La volonté « d'améliorer le climat scolaire » a cependant actuellement le vent en poupe dans l'institution. Au niveau du ministère de l'Éducation nationale, de ses textes et de ses formations, la notion de « climat scolaire » a progressé ces dernières années. Présente explicitement dans les circulaires de rentrée depuis 2011, la notion est fortement portée par la délégation ministérielle en charge de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire. La délégation⁴ a en particulier accompagné la création dans vingt-quatre académies de groupes intercatégoriels spécifiquement dédiés au climat scolaire et anime depuis trois ans des stages sur le sujet à l'École supérieure de l'éducation nationale. Ce thème est inscrit par près de la moitié des académies comme une priorité de leur projet (par exemple à Lyon, Paris, Créteil, Aix-Marseille, Toulouse). Cette centration sur le climat scolaire est en soi une véritable mutation conceptuelle et pragmatique par rapport d'une part, à une vision strictement centrée sur le face à face professeur-élève indépendant du contexte de l'établissement,

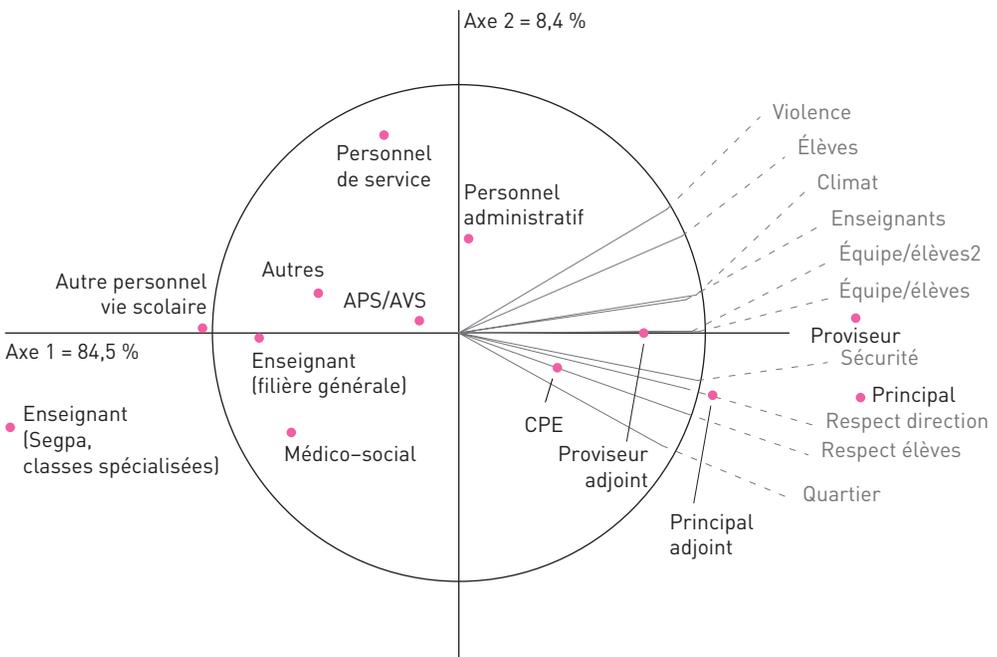
4. Voir le site collaboratif www.climatscolaire.cndp.fr.

et d'autre part, à la vision d'une violence dont les conditions de production ne seraient qu'externes. Ceci est vrai tant pour les apprentissages et la construction des connaissances, que pour les politiques de sécurité et de lutte contre la violence à l'école : au-delà du simplisme qui ne voit que la nécessité de se protéger d'un extérieur adverse (les parents, le quartier), pour réaliser calme, discipline, résultats scolaires, c'est au niveau de l'établissement et de ses réseaux que se reposent ces questions.

Tout ceci paraît en cohérence avec la recherche. Comme le dit l'une des plus solides méta-analyses réalisées sur la prévention de la violence scolaire [GOTTFREDSON, 2003, à partir de 178 études empiriques] : « Les écoles dans lesquelles le corps enseignant et l'administration communiquent et travaillent ensemble pour planifier le changement et résoudre les problèmes possèdent un meilleur moral des enseignants et pâtissent de moins de désordre. Ces écoles peuvent sans doute absorber le changement. [...] Les écoles gouvernées par un système de valeurs partagées et d'attentes quant au comportement, dans lesquelles des interactions sociales profondes s'établissent et dans lesquelles les élèves développent un fort sentiment d'appartenance, et l'impression que les adultes se soucient d'eux souffrent également de moins de désordre » [GOTTFREDSON, *loc.cit.*, p. 71]. Le lecteur l'admettra facilement, mais comment réunir ces conditions dans les établissements ? Et plus encore, la confiance est-elle suffisante envers une telle incitation « d'amélioration » quand elle est perçue comme une injonction hiérarchique paradoxale ?

En effet, le point de vue des personnels est souvent très clivé. Ainsi dans une enquête menée auprès de tous types de personnels du second degré [DEBARBIEUX, HAMCHAQUI *et alii*, 2013], les divergences quant à la perception du climat scolaire sont majeures, comme la **figure 2** le révèle. Ainsi, le climat scolaire recevrait davantage une faveur unanime de la part de l'institution que de ses équipes de terrain...

► **Figure 2 Perception du climat scolaire par l'ensemble des personnels des établissements du second degré**



Ce graphique représente une ACP où se distribuent le long d'un axe principal (expliquant près de 90 % de la variance) les différents « corps de métier » dans les établissements publics locaux d'enseignement (ronds rose) en fonction de neuf indicateurs de climat scolaire (violence perçue, relations entre élèves, respect par la direction ou par les élèves, perception générale du climat scolaire, sentiment de sécurité personnelle, relations entre les élèves et la direction, entre les élèves et les enseignants, sentiment de sécurité dans le quartier environnant)⁵. Plus on va vers la droite, plus le climat scolaire est positivement perçu. La très forte différence de vision entre les personnels de direction et les enseignants est très clairement visible, par exemple. Si on observe cette différence à l'aide d'un « indice de climat scolaire » [sur cet indice, voir DEBARBIEUX, 1996], indice composite construit à partir de ces différents indicateurs, on remarque que 53 % des personnels de direction le situent dans la catégorie la plus haute (très bon climat scolaire) contre 13,8 % des enseignants.

Sans reprendre l'ensemble des différents « corps de métiers », on peut voir peut-être dans cette différence de perception du climat scolaire entre les personnels de direction et les personnels d'enseignement, une coupure liée à une méconnaissance par les équipes de direction des difficultés du métier d'enseigner (et du simple fait d'être dans une salle de classe). Cette interprétation serait certainement privilégiée par les enseignants. On peut aussi y voir une rétractation défensive des chefs d'établissements et leur impossibilité à admettre dans une enquête les difficultés dans « leur » établissement. Mais sans doute est-ce précisément cette identification supérieure à l'établissement comme un tout (« mon collègue ») qui est en cause : pour des enseignants qui s'identifient plutôt à leur discipline ou à « leur » classe, la dimension collective et/ou institutionnelle est moins essentielle, moins vécue. Le travail en équipe peut même être ressenti comme inutile ou chronophage. Les différences de perception, voire de valeurs, entre personnel enseignant et personnel de direction sont importantes. Ces différences portent sur des fondamentaux : la discipline et le rôle de la punition, l'implication active des élèves et le rôle des parents. Mais c'est aussi plus globalement la place de la hiérarchie, et le mode de gouvernance du système éducatif qui sont à interroger. Ceci montre la redoutable complexité d'une amélioration du climat scolaire au niveau local comme au niveau d'une politique publique nationale et académique. La diversité des perceptions subjectives de ce climat conditionne à la fois l'adhésion potentielle des uns et des autres à des actions qui s'efforceraient d'améliorer le climat scolaire, et limite sans doute la satisfaction éprouvée du fait des résultats obtenus.

Ce qui se montre dans les difficultés quotidiennes des établissements à promouvoir un engagement collectif est aussi à prendre en compte dans le pilotage global. Les réformes et la manière de les implanter ont un impact sur le climat scolaire. Notamment, leur fréquence, leur (im)préparation, la réalité ou le manque de concertation réelle, d'approche globale... et localisée, conduisent à l'immobilisme d'un corps enseignant qui n'en peut plus. C'était une des conclusions du groupe qui a produit la synthèse sur laquelle s'est en partie appuyé cet article : travailler sur le climat scolaire ne se décrète pas. Il faut changer la manière de changer.

Ceci implique une « gouvernance » renouvelée, qui se vive réellement moins comme un pilotage que comme un accompagnement, non seulement pour le personnel enseignant, mais pour les différents cadres du système éducatif. Ceci implique aussi que la créativité, voire

5. La méthodologie est la même que précédemment : on a agrégé les données en onze groupes définis par les corps de métier, et calculé leurs réponses moyennes aux questions sur le climat. Une ACP a été effectuée sur ces réponses. Les différents corps de métier ont ensuite été projetés sur les deux premiers axes.

le noble « bricolage » du terrain soit connu, reconnu et valorisé, non pas tant pour trouver « la bonne pratique à la mode » que pour mutualiser et casser la solitude des acteurs⁶.

La mutation du regard qu'implique une approche par le climat scolaire est largement accompagnée désormais par des enquêtes de climat scolaire régulières auprès des élèves de collège et de lycée – portées maintenant par la DEPP, après l'avoir été uniquement par des chercheurs. Se développe aussi une aide à la compréhension des dynamiques locales avec une diffusion de plus en plus importante d'enquêtes locales de climat scolaire. Les équipes mobiles académiques s'en sont parfois emparées à grande échelle, comme le montre une enquête réalisée par l'EMS de l'académie de Lille auprès de 100 000 élèves, dont les réponses ont été restituées par cette équipe aux équipes éducatives.

Les enquêtes locales de climat scolaire qui se généralisent ne sont pas et ne peuvent être, si on veut qu'elles soient efficaces, des enquêtes portant en filigrane une « culture du chiffre ». Elles ne seront utiles qu'accompagnées, à long terme et avec bienveillance. Il s'agit d'aider par une approche mesurée et « cousue main » à ce que les établissements scolaires et les écoles soient perçues par toutes et tous comme un lieu où les différents groupes coexistent et interagissent dans la perception d'un habiter en commun, à la base du sentiment d'appartenance à « mon école » dans « notre quartier » de la République.



6. C'est la raison d'être du site « climat scolaire » porté par la délégation ministérielle de prévention et de lutte contre les violences scolaires.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON C., 1982, "The Search for School Climate: a Review of the Research", *Review of Educational Research*, vol. 52, p. 368-420.
- ASTOR R. A., BENBENISHTY R., ESTRADA J. N., 2009, "School violence and theoretically atypical schools: The Principal's Centrality in Orchestrating Safe Schools", *American Educational Research Journal*, vol. 46, n° 2, p. 423-461.
- ASTOR R. A., GUERRA N., VAN ACKER R., 2010, "How Can we Improve School Safety Research?", *Educational Researcher*, vol. 39, n° 1, p. 69-78.
- BENBENISHTY R., ASTOR R. A., 2005, *School violence in context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender*, New York, Oxford University Press.
- BERGUGNAT-JANOT L., RASCLE, N., 2008, *Le stress des enseignants*, Paris, Armand Colin.
- BLAYA C., 2014, *Les ados dans le cyberspace*, Bruxelles, De Boeck.
- BLAYA C., 2010, *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck.
- BOWEN G. L., BOWEN N. K., RICHMAN J. L., 2000, "School Size and Middle School Student's Perceptions of the School Environment", *Social Work in Education*, vol. 22, p. 69-82.
- BOYD D., LANKFORD H., GROSSMAN P., LOEB S., WYCKOFF J., 2006, "How changes in entry requirements alter the teacher workforce and affect student achievement", *Education Finance and Policy*, vol. 1, p. 176-216.
- BRYK A. S., DRISCOLL M. E., 1988, *The School as Community: Theoretical Foundations, Contextual Influences, and Consequences for Student and Teachers*, Madison, University of Wisconsin, National Center on Effective Secondary Schools.
- CARRA C., SICOT F., 1997, « Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation », in CHARLOT B., EMIN, J. C., (dir.), *La violence à l'école : État des savoirs*, Paris, Armand Colin.
- CATALANO R. F., HAGGERTY K. P., OESTERIE S., FLEMING C. B., HAWKINS J. D., 2004, "The Importance of Bonding to Schools for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group", *The Journal of School Health*, vol. 74, n° 7, p. 252-262.
- COHEN J., 2006, "Social, Emotional, Ethical and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy and Well-being", *Harvard Educational Review*, vol. 76, n° 2, p. 201-237.
- COHEN J., McCABE E. M., MICHELLI N. M., PICKERAL T., 2009, "School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice", *Teachers College Record*, vol. 111, n° 1, p. 180-213.
- CORNELL D., SHERAS P., GREGORY A., FAN X., 2009, "A Retrospective study of School Safety Conditions in High Schools Using the Virginia Threat Assessment Guidelines Versus Alternative Approaches", *School Psychology Quarterly*, vol. 24, p. 119-129.
- DEBARBIEUX E., 2011, *À l'école des enfants heureux... enfin presque... : résultats de l'enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*, Paris, Observatoire international de la violence à l'école - Unicef.
- DEBARBIEUX E., 2006, *Violence à l'école : un défi mondial*, Paris, Armand Colin.
- DEBARBIEUX E., 1999, *La violence en milieu scolaire. 2- Le désordre des choses*, Paris, ESF.
- DEBARBIEUX E., 1996, *La violence en milieu scolaire. 1- État des lieux*, Paris, ESF.
- DEBARBIEUX E., ANTON N., ASTOR R. A., BENBENISHTY R., BISSON-VAIVRE C., COHEN J., GIORDAN A., HUGONNIER B., NEULAT N., ORTEGA RUIZ R., SALTET J., VELTSCHEFF C., VRAND R., 2012, *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*, rapport au Comité scientifique de la Direction générale de l'enseignement scolaire, MEN-DGESCO, observatoire international de la violence à l'école.
- DEBARBIEUX E., BLAYA C., 2008, "Gangs and Ethnicity: An Interactive Construction. The Role of School Segregation" in VAN GEMERT F., PETERSON D., LIESE I.-L. (dir.), *Youth Gangs, Migration and Ethnicity*, London, William Publishers.
- DEBARBIEUX E., HAMCHAOUI K., MOIGNARD B., 2013, *Enquête de victimation auprès des enseignants du second degré*, FAS-USU, MEN.
- DE PEDRO K., 2012, *School Climate Improvement in Schools: A Comprehensive Theoretical and Methodological Approach, Review of the Literature*, Rossier School of Education, University of Southern California.

DURU-BELLAT M., MEURET D., 2009, *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Bruxelles, De Boeck.

ECCLES J. S., WIGFIELD A., MIDGLEY C., REUMAN D., MACIVER D., FELDLAUER H., 1993, "Negative Effects of Traditional Middle Schools on Students' Motivation", *Elementary School Journal*, vol. 93, p. 553-574.

EITH C. A., 2005, *Delinquency, schools and the social bond*, LFB Scholarly Publishing.

EVRAUD L., 2011, « Résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011 », *Note d'information*, n° 11-14, MEN-DEPP.

FELOUZIS G., LIOT F., PERROTON J., 2006, *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Le Seuil.

FINNAN C., SCHNEPEL K., ANDERSON L., 2003, "Powerful Learning Environments: the Critical Link Between School and Classroom Cultures", *Journal of Education for Students Placed At Risk*, vol. 8, n° 4, p. 391-418.

FLETCHER K., 2011, "Understanding and Assessing Traumatic Responses of Guilt, Shame, and Anger Among Children, Adolescents, and Young Adults", *Journal of Child & Adolescent Trauma*, vol. 4, n° 4, p. 339-360.

GHAITH G., 2003, "The Relationship Between Forms of Instruction, Achievement and Perceptions of Classroom Climate", *Educational Research*, vol. 45, p. 83-93.

GOODENOW C., GRADY K. E., 1993, "The Relationship Of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students", *Journal of Experimental Education*, vol. 62, n° 1, p. 60-71.

GOTTFREDSON D. C., 2003, "School-based Crime Prevention", in SHERMAN L. W., FARRINGTON D. P., WELSH B. C., MACKENZIE D. L., (dir.), *Evidence-Based Crime Prevention*, London and New York, Routledge.

GOTTFREDSON D. C., 2001, *Schools and Delinquency*, Cambridge, University Press.

GOTTFREDSON G. D., GOTTFREDSON D. C., 1985, *Victimization in schools*, New-York, Plenum Press.

GREGORY A., CORNELL D., FAN X., SHERAS P., SHIH T., HUANG F., 2010, "Authoritative School Discipline: High School Practices Associated with Lower Student Bullying and Victimization", *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, p. 483-496.

HAWKINS J. D., HERRENKOHL T. I., FARRINGTON D. P., BREWER D., CATALANO R. F., HARACHI T. W., COTHERN L., 2000, *Predictors of School Violence*, Washington D.C., OJJDP.

HOY W. K., HANNUM J. W., 1997, "Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement", *Educational Administration Quarterly*, vol. 33, n° 3, p. 209-311.

HUBERT T., 2013, « La perception du climat scolaire par les collégiens reste très positive », *Note d'information*, n° 13-26, MEN-DEPP.

HUGONNIER B. (dir.), 2010, *Vaincre l'échec à l'école primaire*, Paris, Institut Montaigne : www.institutmontaigne.org/vaincre-l-echec-a-l-ecole-primaire-3179.html

JANOSZ M., GEORGES P., PARENT S., 1998, « L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu », *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 27, n° 2, 1998, p. 285-306.

JEFFREY D., SUN F., 2006, *Enseignants dans la violence*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

KARCHER M. J., 2002, "Connectedness and School Violence: A Framework for Developmental Interventions", in GERLER E. (dir.), *Handbook of School Violence*, Binghamton, NY, Haworth, p. 7-40.

LOUKAS A., SUZUKI R., HORTON K. D., 2006, "Examining School Connectedness as a Mediator of School Climate Effects", *Journal of Research on Adolescence*, vol. 16, n° 3, Blackwell, p. 491-502.

MACNEIL A. J., PRATER D. L., BUSCH S., 2009, "The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement", *International Journal of Leadership in Education*, vol. 12, n° 1, p. 73-84.

MASSÉ L., DESBIENS N., LAHARIS C., 2005, *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation, intervention*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.

MOIGNARD B., 2008, *L'école à la rue : fabriques de délinquance*, Paris, PUF, Le Monde, coll. « Partage des savoirs ».

OCDE, 2009, *Creating Effective Teaching and Learning Environment : First Results of TALIS*, OCDE.

ORTEGA R., 2001, "The Seville Project Against School Violence: An Educational Intervention Model of an Ecological Nature", in DEBARBIEUX E., BLAYA C. (dir.), *Violence in Schools: ten Approaches in Europe*, Paris, ESF.

ORTEGA R., DEL REY R., 2004, "Construir la convivencia: un modelo teórico para un objetivo práctico" in ORTEGA R., DEL REY R. (dir.), *Construir la convivencia*, Barcelona, Edebé, p. 9-26.

PAYET J. P., 1995, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens Klincksieck.

PAYNE A., GOTTFREDSON D. C., GOTTFREDSON G. D., 2006, "School Predictors of the Intensity of Implementation of School-Based Prevention Programs: Results from a National Study", *Prevention Science*, vol. 7, n° 2, p. 225-237.

RIGBY K., SLEE. P. T., CUNNINGHAM R., 1999, "Effects of Parenting on the Peer Relations of Australian Adolescents", *Journal of Social Psychology*, vol. 139, p. 387-388.

RUUS V., VEISSON M., LEINO M., OTS L., PALLAS L., SARV E., VEISSON A., 2007, "Students' Well-being, Coping, Academic Success, and School Climate", *Social Behavior & Personality: An International Journal*, vol. 35, n° 7, p. 919-936.

SALTET J., GIORDAN A., 2010, *Changer le collège*, Paris, Oh ! Éditions.

ATTAR-SCHWARTZ S., 2009, "Peer Sexual Harassment Victimization at School: The Roles of Student Characteristics, Cultural Affiliation, and School Factors", *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 79, n° 3, p. 407-420.

SHOCHET I. M., DADDS M. R., HAM D., MONTAGUE R., 2006, "School Connectedness is an Underemphasized Parameter in Adolescent Mental health: Results of a Community Prediction Study", *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, vol. 35, p. 170-179.

SMITH P. K., MORITA Y., JUNGER-TAS J., OLWEUS D., CATALANO, SLEE P. (dir.), 1999, *The Nature of School Bullying, a Cross-national Perspective*, London, Routledge.

SOULE D. A., GOTTFREDSON D. C., 2003, "When and Where are Our Children Safe? An Exploratory Study on Juvenile Victimization and Delinquency", *The American society of Criminology 55th Annual Meeting*, Denver, Colorado.

WILSON D., 2004, "The Interface of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization", *Journal of School Health*, vol. 74, n° 7, p. 293-299.



L'ÉCOLE À L'ÈRE DU 2.0

Climat scolaire et cyberviolence

Catherine Blaya

URMIS, UMR CNRS 8245 - IMR IRD 20

Observatoire International de la Violence à l'École

Université Nice Sophia Antipolis

Le « cyberspace » est l'occasion pour les jeunes d'expériences très enrichissantes, mais peut aussi favoriser le développement de nouvelles formes d'agression. La cyberviolence a des spécificités, notamment du fait de la diffusion rapide et durable des messages sur Internet et des possibilités d'anonymat pour les auteurs d'agression. Cependant, la cyberviolence n'est pas déconnectée de la violence IRL (*In Real Life*). D'une part, l'étude de la cyberviolence implique la même distinction que pour la violence « ordinaire » selon le niveau d'intensité, conduisant à retenir le terme de cyberharcèlement pour les cas les plus graves d'agressions répétées par des moyens de communication électronique. D'autre part, les deux phénomènes sont étroitement liés, les mêmes personnes subissant souvent les deux types de violence par voie électronique et IRL. Un lien entre la cyberviolence et une vision dégradée du climat scolaire a aussi été établi. Ceci confirme la nécessité de développer dans les établissements scolaires des campagnes de formation sur la cyberviolence, pour en décrire l'ampleur et les conséquences, favoriser son repérage, d'autant plus que certains personnels de l'Éducation nationale se sentent désarmés dans un domaine que les élèves maîtrisent souvent mieux qu'eux.

La vie des jeunes en ligne fait l'objet de recherches depuis une quinzaine d'années outre-Atlantique et dans les pays anglo-saxons, et depuis une dizaine d'années en France [LIVINGSTONE, HADDON *et alii*, 2011]. Sur Internet, la plupart des jeunes ont des activités enrichissantes, sources de culture, d'échanges et d'apprentissage [LIVINGSTONE, HADDON *et alii*, 2011 ; HINDUJA et PATCHIN, 2012]. Ils disent principalement surfer sur la Toile pour chercher des informations pour leurs devoirs, regarder des films, écouter de la musique, échanger et être

en lien constant avec leurs amis. Le cyberspace¹ constitue pour les jeunes une opportunité extraordinaire de s'exprimer et de partager leurs centres d'intérêt avec d'autres individus, quels que soient leur âge ou leur genre et d'être connectés à cette communauté 24 heures sur 24. Comme le souligne l'enquête *EU Kids online* [LIVINGSTONE, HADDON *et alii*, 2011], 70 % des jeunes estiment qu'il est primordial de rester connectés avec leurs amis en continu et pensent qu'ils peuvent mieux être eux-mêmes en ligne. La diffusion récente des *smartphones* a accentué cette tendance et permet d'être connecté constamment [CREDOC, 2013]. Passée la vision utopique d'un cyberspace au sein duquel tout le monde pourrait communiquer et accéder à l'information, la recherche montre que les dynamiques et les interactions sociales en ligne sont bien plus complexes qu'on aurait pu le croire. Les moyens de communication électroniques sont des agents de transmission de la culture et jouent un rôle important dans la construction des relations sociales entre jeunes et peuvent être le support d'agressions en ligne et de cyberharcèlement. Ainsi, la recherche au niveau international indique que, selon les enquêtes, 9 % à 40 % des jeunes sont des cybervictimes [TOKUNAGA, 2010 ; KOWALSKI, GIUMETTI *et alii*, 2014]. La vie en ligne n'est pas une vie totalement déconnectée de ce qui se passe dans la vie ordinaire, à laquelle, pour des raisons pratiques, tout au long de cet article, nous ferons référence sous l'appellation *IRL* (*In Real Life*), acronyme largement utilisé par les adolescents eux-mêmes. Cet article s'intéresse particulièrement à la question du lien entre climat scolaire et cyberviolence. À l'heure actuelle, en France, seulement deux études ont été publiées à ce sujet [BLAYA, 2013 ; 2015]. Ailleurs, il est montré que la victimation en ligne et la victimation à l'école sont associées, toutefois les résultats, tout comme pour la prévalence du cyberharcèlement, varient grandement d'une étude à l'autre, le pourcentage d'élèves étant victimes à la fois à l'école et en ligne allant de 30 % à 75 % [SCHULTZE-KRUMBHOLZ et SCHEITHAUER, 2009 ; TWYMAN, SAYLOR *et alii*, 2010]. Nous présentons une synthèse de la littérature sur la question du lien entre climat scolaire et cyberviolence, la victimation *IRL* et la cybervictimation.

CYBERVIOLENCE/CYBERHARCÈLEMENT

Concept datant de la fin des années 1990 et associé à l'émergence et la vulgarisation du Web 2.0, la cyberviolence a fait l'objet de nombreuses études, difficilement comparables, dans le sens où il n'existe pas de définition claire et consistante entre les chercheurs [BLAYA, 2013]. Deux concepts font débat : la cyberviolence et le cyberharcèlement², l'usage du deuxième étant plus prégnant dans le monde anglo-saxon, sans pour autant, comme nous le verrons ci-dessous, être utilisé de façon plus précise que le premier. WILLARD [2007] définit le cyberharcèlement (« *cyberbullying* » dans le texte) comme « *des propos diffamatoires, du harcèlement ou de la discrimination, la divulgation d'informations personnelles ou des propos humiliants, agressifs, vulgaires* » (p. 66). Pour leur part, SMITH, MAHDAVI *et alii* [2008, p. 376] définissent le

1. Le terme « cyberspace » vient de l'anglais « *cyberspace* ». Il s'agit de la contraction de *cybernetic* et *space* (cybernétique et espace). Ce néologisme fut utilisé pour la première fois par GIBSON [1984] dans son roman *Neuromancien*. Il définit le terme comme « *une hallucination consensuelle vécue quotidiennement en toute légalité par des dizaines de millions d'opérateurs, dans tous les pays, par des enfants à qui des concepts mathématiques sont ainsi enseignés... il s'agit d'une représentation graphique de données extraites de tous les ordinateurs du monde humain* ». Le terme est maintenant utilisé pour faire référence à l'univers des réseaux numériques, lieu de rencontres, de navigation dans la connaissance, de créations et d'interactions.

2. Le terme « cyberharcèlement », est la traduction de « *cyberbullying* ».

cyberharcèlement comme : « *un acte agressif, intentionnel perpétré par un individu ou un groupe d'individus au moyen de formes de communication électroniques, de façon répétée à l'encontre d'une victime qui ne peut facilement se défendre seule* ».

Tout comme pour les formes de harcèlement ordinaire, les éléments clés de ces définitions sont les notions d'agressivité, d'intentionnalité, de répétition et de déséquilibre de pouvoir dans la relation entre le(s) agresseur(s) et la victime, et cette définition est très similaire à celle du harcèlement traditionnel [OLWEUS, 1999]. D'autres estiment qu'une agression unique, de par sa capacité de dissémination, équivaut à du harcèlement [WILLARD, 2007]. Cependant, cette position ne fait pas consensus et pour WOLAK, MITCHELL et FINKHELOR [2007] une agression unique par Internet ou par téléphone portable n'est pas, d'un point de vue strict, une forme de cyberharcèlement. Comme le souligne TOKUNAGA [2010], le terme cyberharcèlement est devenu un terme générique faisant référence à de nombreuses situations de violences comises en ligne. Son utilisation varie d'un chercheur à l'autre, tout comme pour les questions de violences *IRL*. En France, BLAYA [2013 ; 2015] utilise le terme cyberviolence lorsqu'il s'agit d'un événement ponctuel et fait référence à du cyberharcèlement lorsque la victimation est répétée et s'inscrit dans la durée, dans la lignée de la définition de SMITH et ses collègues, citée ci-dessus. Dans cet article, lorsque nous parlons de cyberviolence, nous faisons référence à des agressions, victimations en ligne, au moyen d'outils de communication électroniques, n'ayant pas forcément de caractère répétitif. La cyberviolence comprend le cyberharcèlement, mais peut aussi consister en un échange mutuel de messages désagréables, menaces, insultes entre deux ou plusieurs individus, sans qu'il y ait déséquilibre de pouvoir.

SPÉCIFICITÉS DU CYBERHARCÈLEMENT PAR RAPPORT AU HARCÈLEMENT ORDINAIRE

Le cyberharcèlement n'est pas une simple transposition du harcèlement traditionnel au monde virtuel. En effet, la question de l'intentionnalité est discutée au sein de la communauté scientifique. Il s'agit de prendre en compte la nature spécifique des messages électroniques qui peuvent donner lieu à des interprétations erronées dans la mesure où le contact visuel et l'intonation font défaut. Cette absence joue d'ailleurs aussi au niveau des agresseurs, qui ne voyant pas directement l'impact de leurs actes sur leur victime, osent parfois plus. Comme le souligne LE BRETON [2008, p. 13], « *Dans le cyberspace, le fait de n'avoir ni visage ni corps (sauf recours à une webcam), autorise toutes les licences, l'individu devient ce qu'il veut, le temps qu'il le souhaite.* » De plus, dans le cadre de la communication électronique, l'anonymat est facilité. L'utilisation de pseudonymes, la falsification d'identité, l'ouverture de comptes mails temporaires ou la création de personnages fictifs sur des réseaux sociaux, afin d'agresser autrui en toute impunité, demandent seulement quelques instants.

La diffusion des messages sur Internet peut être extrêmement rapide, voire instantanée, vers un grand nombre de personnes. Cette dissémination peut être faite en « boule de neige » d'un internaute à l'autre, et être difficilement contrôlable, y compris par l'agresseur. Les jeunes considèrent que la violence subie est plus importante lorsqu'une image embarrassante ou humiliante est publiée sur le web, et est ainsi rendue publique, en comparaison avec un message méchant ou humiliant envoyé en mode privé [NOCENTINI, CALMAESTRA *et alii*, 2010]. Enfin, les contenus circulent 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7.

La notion de déséquilibre de pouvoir est souvent discutée. Dans le cadre de la communication électronique, il est admis que ce déséquilibre réside dans les capacités psychologiques des protagonistes ou encore leur maîtrise des outils électroniques, ce qui permet à l'agresseur d'utiliser le cyberspace afin de contourner la vigilance de la victime et de lui infliger des sévices contre lesquels elle n'a pas les moyens techniques de se défendre. Certains chercheurs qualifient cela de technopuissance [JORDAN, 1999]. Selon YBARRA, DIENE-WEST et LEAF [2007], l'un des aspects du déséquilibre de pouvoir en ligne consiste en la possibilité de masquer son identité et ainsi de maîtriser le processus de communication en ligne.

Le cyberharcèlement ou la cyberviolence comprennent l'usage de courriels, Internet, SMS, réseaux sociaux, *chats*, téléphones portables/*smartphones* pour harceler, humilier, répandre des rumeurs et ostraciser [PATCHIN et HINDUJA, 2006 ; WILLIAMS et GUERRA, 2007].

Selon LI [2007], la cyberviolence est l'importation de la violence traditionnelle dans le cyberspace. Si le contexte change, le comportement reste le même. Ceci rejoint d'autres recherches qui mettent en évidence l'existence d'un chevauchement entre les comportements négatifs en ligne et *IRL* [CROSS, SHAW *et alii*, 2009 ; GRADINGER, STROHMEIER, SPIEL, 2009]. Toutefois, l'environnement dans lequel évoluent les jeunes influence leur comportement, tout comme leur expérience en ligne, qu'elle soit positive ou négative, peut avoir un impact sur la qualité de la vie dans les établissements scolaires.

CYBERVIOLENCE, UNE VIOLENCE DE PROXIMITÉ ?

Bien que les relations en ligne soient par principe distantes, il est vérifié que les amis sur Internet sont pour la plupart connus (même établissement scolaire, même quartier, même famille). Ainsi, les réseaux sociaux auraient plus pour fonction de renforcer des connexions existant hors ligne qu'à en créer de nouvelles [TNS-SOFRES-UNAF, 2011]. Le risque d'être victime de cyberviolence est plus important pour les victimes *IRL* [JOSE, KLJAKOVIC *et alii*, 2012 ; ZHANG, LAND, DICK, 2010]. D'après RASKAUSKAS et STOLTZ [2007], la victimation à l'école explique 27 % de la variance pour la victimation en ligne. Le lien est réciproque : le fait d'être victime en ligne augmente le risque de l'être *IRL*, mais le fait d'être victime à l'école augmente encore plus le risque d'être victime en ligne [JUVONEN et GROSS, 2008 ; JOSE, KLJAKOVIC *et alii*, 2012 ; BLAYA, 2015]. Les élèves impliqués dans la cyberviolence, que ce soit en tant que victimes ou agresseurs, sont souvent les mêmes que ceux qui le sont dans la vie ordinaire, les comportements agressifs se prolongeant en ligne [DEMPSEY, SULKOWSKI *et alii*, 2010]. Ceci implique que le problème de la cyberviolence n'est pas le produit des outils de communication électroniques en tant que tels, et que le phénomène s'inscrit dans les comportements sociaux dont les aspects négatifs sont facilités par les caractéristiques offertes par les possibilités du cyberspace. Selon HINDUJA et PATCHIN [2012], les élèves victimes de harcèlement dans leur établissement scolaire sont deux fois et demie plus à risque d'être victimes de cyberharcèlement que les autres. En Angleterre, l'enquête de SMITH, MAHDAVI *et alii* [2008] met en évidence que près du tiers (28,7 %) des victimes sont dans la même classe que leurs agresseurs, et que 78 % sont de la même école. Aux États-Unis [JONES, MITCHELL, FINKELHOR, 2013], 60 % des agresseurs sont des camarades d'école, et seulement 8 % sont d'autres personnes connues hors ligne. Les travaux de RASKAUSKAS et STOLTZ [2007] et de VANDEBOSCH et VAN CLEEMPUT [2008] vont dans le même sens et montrent que les victimes connaissent leurs agresseurs *IRL*.

Leurs travaux rejoignent également ceux de BERAN et LI [2007] au Canada, SMITH, MAHDAVI *et alii* en Grande-Bretagne [2008], JONES, MITCHELL et FINKELHOR [2013] aux États-Unis qui démontrent que la violence s'inscrit dans des réseaux sociaux traditionnels, et qu'il existe une continuité entre les activités en ligne et la vie sociale dans les établissements scolaires. Ces résultats sont confirmés par la méta-analyse de MISHNA, COOK *et alii* [2009]. Du côté des agresseurs, PATCHIN et HINDUJA [2012] ont trouvé que les deux tiers des cyberagresseurs étaient aussi agresseurs dans leur établissement scolaire. En ce qui concerne la France, le lien entre violence à l'école et violence en ligne est aussi démontré. Une première recherche exploratoire menée auprès de collégiens montre que la victimisation en ligne est clairement liée à la victimisation *IRL*, et que certains jeunes sont non seulement victimisés à répétition pour certains (cyberharcèlement) mais aussi multi-victimisés, c'est-à-dire qu'ils cumulent plusieurs types d'expériences victimaire, que ce soit en ligne ou hors ligne [BLAYA, 2010]. Une deuxième recherche [BLAYA, 2015], toujours auprès de collégiens, conduite en Île-de-France par l'Observatoire International de la Violence à l'École, confirme que la cybervictimisation est très significativement associée à la victimisation dans les collègues : plus du tiers des victimes de cyberviolence sont des victimes à répétition en milieu scolaire. La tendance s'accroît avec le cyberharcèlement, 40 % des victimes rapportant des victimations répétées dans leur établissement. Ainsi, s'intéresser aux victimes ou aux agresseurs en ligne, implique-t-il aussi de se préoccuper des victimes et des agresseurs hors ligne. La solitude, la dépression et une faible estime de soi sont trois facteurs corrélés au harcèlement traditionnel, que ce soit en termes de cause ou de conséquence [HAWKER et BOULTON, 2000]. Ces facteurs sont communs aux victimes en ligne qui, outre les aspects liés au temps passé sur Internet, sont socialement isolées, ont une faible estime d'eux-mêmes et ont du mal à se faire des amis [OLENIK-SHEMES, HEIMAN, EDEN, 2012].

CYBERVIOLENCE ET CLIMAT SCOLAIRE, UN NOUVEAU DÉFI POUR LES ÉQUIPES ÉDUCATIVES

Le climat scolaire, produit d'un ensemble de valeurs, d'attitudes et de comportements qui constituent la culture d'un établissement, est une construction sociologique à la fois à l'origine des comportements des individus et le fruit de la perception individuelle et collective de l'environnement éducatif [BLAYA, 2015]. Selon le *National School Climate Center* aux États-Unis [COHEN, McCABE *et alii*, 2009] et l'Observatoire International de la Violence à l'École [DEBARBIEUX, ANTON *et alii*, 2012], le climat scolaire est défini à partir des représentations des membres de la communauté éducative (adultes et élèves), et comprend le climat relationnel de l'établissement (qualité des relations entre les individus, sentiment de respect et confiance), la perception de la qualité de l'apprentissage, le sentiment de sécurité, la victimation, le sentiment de justice. D'autres incluent les aspects physiques et structurels de l'environnement scolaire tels que la qualité et l'agencement des bâtiments, abordent le climat scolaire de façon plus large, incluant les caractéristiques socioéconomiques du lieu d'implantation de l'établissement et parlent d'environnement socioéducatif [JANOSZ, GEORGES, PARENT, 1998]. Toutefois, il est démontré que les facteurs tels que les relations entre les individus et la perception positive des apprentissages ont une influence plus importante sur la perception de l'établissement scolaire que les aspects matériels [GRIFFITH, 1999].

L'étude des conséquences de la violence *IRL*, mais aussi de la cyberviolence, sur la scolarité pointe que les élèves rencontrent plus de difficulté à se concentrer et à suivre leurs études lorsqu'ils sont victimes [WOLAK, MITCHELL, FINKELHOR, 2006 ; BERAN et LI, 2007]. Les élèves disent avoir peur et avoir du mal à étudier en classe et à faire leur travail scolaire. D'ailleurs, près d'une victime sur trois (28 %) affirme que ses résultats scolaires pâtissent des problèmes qu'elle rencontre [HOLFELD et GRABE, 2012]. Les élèves victimes ou auteurs de cyberviolence, sont aussi plus nombreux à déclarer ne pas se sentir en sécurité à l'école ou ne pas aimer aller à l'école [PATCHIN et HINDUJA, 2010 ; HOLFELD et GRABE, 2012]. Les équipes éducatives ont aujourd'hui pris conscience des effets négatifs que la cyberviolence et notamment le cyberharcèlement pouvaient avoir sur le climat et la réussite scolaire des élèves [MARTENS et DE VOS, 2010 ; EDEN, OLENIK-SHEMESH, HEIMAN, 2010]. Toutefois, même si les effets de la violence en ligne sont parfois perceptibles de façon concrète en termes de conflits entre élèves au sein de l'école, le lien entre cyberviolence et climat d'établissement reste encore à explorer. Le milieu scolaire rencontre des difficultés à se mobiliser dans une perspective de prévention ou de réduction du phénomène. Pourtant, en France et ailleurs, nombre d'organisations gouvernementales et non-gouvernementales sont impliquées dans la prévention du phénomène, et proposent une aide pédagogique aux adultes, aux jeunes et aux enseignants. Il n'en reste pas moins que lorsque l'on interroge les élèves, le rôle des enseignants est peu important en termes de prévention et de remédiation des difficultés en ligne, que ce soit en France ou en Europe [VELICU et BLAYA, 2014]. Bien souvent, les personnels scolaires se sentent incompétents pour prévenir le phénomène ou intervenir en cas de problème [SPEARS, CAMPBELL *et alii*, 2015]. Or, les croyances des enseignants quant à leurs capacités influencent la façon dont les problèmes sont traités [SLEE, LAWSON *et alii*, 2009]. La solution la plus fréquemment rapportée est la limitation ou l'interdiction de l'utilisation d'Internet et des outils électroniques de communication [VELICU et BLAYA, 2014], plutôt que l'éducation à un usage raisonné et responsable. Ce dernier point est d'autant plus important que la perception de la qualité du climat scolaire dépend de la capacité des adultes de l'établissement à gérer les problèmes et à offrir un contexte d'apprentissage sûr et positif.

Comme nous l'avons vu précédemment, le concept de climat scolaire fait notamment référence à l'atmosphère sociale d'un établissement, et à la façon dont celle-ci peut influencer sur les comportements des individus, membres de la communauté éducative. Les agressions entre élèves, y compris dans le cyberespace, sont facilitées par une atmosphère générale négative [GENDRON, WILLIAMS, GUERRA, 2011], alors qu'un climat scolaire positif est associé à la réduction du harcèlement et du cyberharcèlement [GREGORY, CORNELL *et alii*, 2010]. En Australie, CROSS, SHAW *et alii* [2009] ont étudié quels étaient les facteurs scolaires associés à la cyberviolence et au harcèlement en ligne. Les résultats montrent des différences entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Dans le primaire, les élèves qui déclarent des comportements perturbateurs sont plus susceptibles d'être à la fois victimes et auteurs de cyberviolence. Les problèmes s'avèrent être moindres lorsque les élèves disent qu'il existe des règles quant à l'utilisation d'Internet et du téléphone portable dans leur école. Ce dernier point n'est pas vrai dans l'enseignement secondaire, ce qui peut s'expliquer par une utilisation moins importante du téléphone portable chez les plus jeunes, ou un moindre respect des règles à l'adolescence. Au Luxembourg, STEFFGEN et ses collègues [2012], ont montré que l'interdiction du téléphone portable dans l'enseignement secondaire avait au contraire tendance à accentuer le problème. En ce qui concerne les auteurs de cyberviolence, les recherches les concernant sont plus rares. WILLIAMS et GUERRA [2007], mais aussi PATCHIN et HINDUJA [2009] ont

cherché à savoir quelle était la perception des auteurs de cyberviolence sur le climat scolaire. Tout comme les victimes, les élèves qui sont agresseurs, ont une perception du climat plus négative que les autres.

En France, BLAYA [2013 ; 2015] a mené des recherches sur le lien entre le climat scolaire et l'implication dans la cyberviolence des collégiens de 11 à 16 ans. Ces recherches concluent que les victimes de cyberviolence ont une opinion générale de leur établissement scolaire significativement moins bonne que les autres élèves. Les aspects du climat scolaire les plus affectés par les problèmes de cyberviolence sont par ordre d'importance, la qualité des relations entre élèves (ce qui est logique puisque nous parlons d'une violence entre élèves et que, comme nous l'avons vu, les victimes sont majoritairement agressées par des camarades d'école), la perception de la qualité des apprentissages, le ressenti par rapport au quartier et la peur de se rendre à l'école. La cyberviolence a un impact négatif au niveau du bien-être global dans l'établissement scolaire, mais aussi au niveau de la classe. En effet, dans l'enquête de 2015, plus du tiers des élèves interrogés victimes de cyberviolence disent ne pas se sentir très bien, voire se sentir pas bien du tout dans leur classe. Enfin, le fait d'être victime de cyberviolence augmente significativement le risque d'être victime en milieu scolaire, et diminue le sentiment de sécurité dans et hors établissement scolaire. Toujours selon cette recherche, quel que soit le type de cyberviolence subie, le fait d'être victime altère significativement les relations entre les élèves et les adultes de l'établissement. Une enquête auprès de quarante lycées [BLAYA, soumis], confirme les résultats du collège. Là encore, l'analyse de corrélation entre les victimes *IRL* et les cybervictimes montre une forte association entre victimation *IRL* et victimation en ligne (le fait d'être victime en ligne explique 25 % de la variance pour la cyberviolence). La perception du climat scolaire chez les élèves victimes plusieurs fois pendant l'année, est significativement moins bonne que chez les élèves qui ne sont pas victimes.

Les écoles qui promeuvent des attitudes pro-sociales, qui ont des règles claires et affichées contre le harcèlement, ont moins de problèmes de conflits entre élèves et de harcèlement que les autres [COHEN et FREIBERG, 2013]. Comme mis en évidence par HINDUJA et PATCHIN [2009 ; 2012], le climat scolaire peut contribuer à de meilleures relations en ligne, tout comme prévenir la violence en ligne peut contribuer à préserver le climat social des établissements scolaires [BENDERS, 2012 ; BLAYA, 2015]. HINDUJA et PATCHIN [2012] suggèrent que l'environnement scolaire a un rôle important à jouer en termes de prévention de la cyberviolence sous forme d'éducation à un usage responsable d'Internet, mais aussi en offrant aux élèves un climat dans lequel il existe des règles quant aux comportements abusifs ou agressifs en ligne et leurs conséquences. En effet, l'éducation à un comportement responsable et une compréhension commune de ce qui est toléré, permet aux victimes et aux témoins de se confier plus facilement aux adultes de l'établissement scolaire, et assure dès lors une meilleure prise en charge des jeunes impliqués. Ainsi, la capacité des personnels scolaires à identifier le cyberharcèlement et à évaluer la gravité des problèmes est-elle une condition indispensable à une bonne gestion du problème.

LE RÔLE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN TERMES DE PRÉVENTION

Nous avons vu que le climat scolaire peut être un facteur de protection contre la cyberviolence. Ainsi, s'attacher à améliorer le climat scolaire devrait avoir des effets positifs sur les relations entre les élèves en ligne. Une des particularités de la cyberviolence réside dans la capacité de dissémination à un large public. Si la violence à l'école et le harcèlement impliquent souvent une victime, un ou des agresseurs et quelques témoins, le public de la cyberviolence peut être bien plus large, et englober une grande partie de la communauté des élèves, ce qui est susceptible d'affecter significativement le climat d'établissement. Que ce soit en Europe [VELICU et BLAYA, 2014], en Australie [SPEARS, CAMPBELL *et alii*, 2015] ou aux États-Unis [PATCHIN et HINDUJA, 2012], les élèves rapportent que seulement la moitié des enseignants abordent les questions de sécurité en ligne, la cyberviolence et le cyberharcèlement avec leurs élèves. Or, il est avéré que lorsque les adultes de l'établissement scolaire abordent ces questions avec leurs élèves, ceux-ci rapportent moins de problèmes. Nous l'avons vu, les enseignants manquent de confiance en eux, et ne se sentent pas toujours capables de régler les problèmes des élèves sur la Toile. Les élèves eux-mêmes, d'ailleurs, déclarent avoir peu confiance dans les capacités des enseignants, car ils pensent qu'ils ne prennent pas les conflits entre les jeunes en ligne au sérieux [HINDUJA et PATCHIN, 2012]. Or, la confiance et le sentiment d'être écouté, souvent associé au sentiment d'être respecté en milieu scolaire [OECD, 2012] sont des éléments clés du climat scolaire, et conditionnent la perception de la qualité des relations entre élèves et adultes [DEBARBIEUX, 2008].

Ceci ouvre de nouvelles perspectives de recherche, afin de mieux accompagner les équipes éducatives dans leurs tentatives de prévenir le problème de manière efficace, et d'amener les élèves à avoir une plus grande confiance en leurs capacités d'intervention. Il peut être tentant, dans un premier temps, d'ignorer ou de ne pas se préoccuper d'un incident entre élèves lorsqu'il a lieu en ligne, car après tout, cela se passe en dehors de l'établissement scolaire. Or, le manque de prise en charge ou une attitude ambiguë peuvent donner le sentiment aux agresseurs qu'ils peuvent s'adonner à leurs exactions en toute impunité. De leur côté, victimes et témoins développent le sentiment que ce qui leur arrive importe peu aux adultes, lorsque l'établissement n'apporte pas de réponse. Nous avons là tous les ingrédients pour un climat scolaire insécurité et peu propice aux apprentissages. Il nous semble primordial d'améliorer la connaissance sur les besoins en termes de formation des adultes, sur les facteurs susceptibles de permettre aux équipes éducatives de gérer les situations de cyberviolence, de sorte à assurer un climat scolaire positif. Comme le souligne GOTTFREDSON [2001], les établissements scolaires les plus à même d'innover et de réussir dans leurs démarches d'intervention, sont ceux qui ont une culture commune claire contre toute forme de violence et de harcèlement, et dont les personnels se sentent suffisamment formés et compétents pour devenir acteurs du changement.

▾ BIBLIOGRAPHIE

BENDERS D. S., 2012, *School Climate and Cyber-Bullying*, consultable à SSRN : <http://ssrn.com/abstract=2011818> ou <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2011818>

BERAN T., LI Q., 2007, "The Relationship between Cyberbullying and School Bullying", *Journal of Student Wellbeing*, vol. 1, n° 2, p. 15-33.

BLAYA C. (soumis), « Cyberviolence parmi les lycéens français : étude du lien avec la victimation ordinaire et le climat scolaire », *Déviations et Société*.

BLAYA C., 2015, « La cyberviolence doit-elle être prise au sérieux par les équipes éducatives ? Exploration du lien entre la cyberviolence et le climat scolaire », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 33, p. 69-91.

BLAYA C., 2013, *Les ados dans le cyberspace : prises de risques et cyberviolence*, Bruxelles, De Boeck.

BLAYA C., 2010, "Cyberbullying and Happy Slapping in France: a Case Study in Bordeaux" in MORA-MERCHÁN J., JÄGER T. (Eds), *Cyberbullying: a cross national comparison*, Landau, Verlag Empirische Pädagogik, p. 55-68.

CREDOC, 2013, *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française*, Paris, ARCEP, CGIEP : www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/rapport-CREDOC_2013-dec2013.pdf

CROSS D., SHAW T., HEARN L., EPSTEIN M., MONKS H., LESTER L., THOMAS L., 2009, *Australian Covert Bullying Prevalence Study (ACBPS)*, Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University, Perth: docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian_covert_bullying_prevalence_study_executive_summary.pdf

COHEN J., FREIBERG J. A., 2013, *School Climate and Bullying Prevention, National School Climate Center* : www.schoolclimate.org/publications/documents/sc-brief-bully-prevention.pdf

COHEN J., McCABE L., MICHELLI N. M., PICALER T., 2009, "School climate: Research, Policy, Practice and Teacher Education", *Teachers College Record*, n° 111, p. 180-193.

DEBARBIEUX E., 2008, *Les dix commandements de la lutte contre la violence à l'école*, Paris, Odile Jacob.

DEBARBIEUX E., ANTON N., ASTOR R. A., BENBENISHTY R., BISSON-VAIVRE C., COHEN J., 2012, *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*, rapport au comité scientifique de la direction de l'enseignement scolaire, MEN-DEGESCO, Observatoire International de la Violence à l'École, Paris, France.

DEMPSEY A. G., SULKOWSKI M. L., NICHOLS R., STORCH E. A., 2010, "Differences Between Peer Victimization In Cyber And Physical Settings And Associated Psychosocial Adjustment", *Early Adolescence, Psychology in the Schools*, vol. 46, n° 10, p. 962-972.

EDEN S., HEIMAN T., OLENIK-SHEMESH D., 2010, "Teachers' perceptions, Beliefs and Concerns about Cyberbullying", *British Journal of Educational Technology*, vol. 44, n° 6, p. 1036-1052.

GENDRON P. B., WILLIAMS K. R., GUERRA N. G., 2011, "An Analysis of Bullying Among Students Within Schools: Estimating the Effects of Individual Normative Beliefs, Self-Esteem, and School Climate", *Journal of School Violence*, vol.10, n° 2, p.150-164.

GIBSON, 1984, *Neuromancer*, New York, Ace Books.

GOTTFREDSON D., 2001, *Schools and delinquency*, Cambridge, University Press.

GRADINGER P., STROHMEIER D., SPIEL C., 2009, "Traditional Bullying and Cyberbullying: Identification of Risk Groups for Adjustment Problems", *Journal of Psychology*, vol. 217, n° 4, p. 205-213.

GREGORY A., CORNELL D., FAN X., SHERAS P. L., SHIH T., HUANG F., 2010, "Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization", *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, p. 483-496.

GRIFFITH J., 1999, "School Climate as "Social Order" and "Social Action": A Multi-level Analysis of Public Elementary School Student Perceptions", *Social Psychology of Education*, n° 2, p. 339-369.

HAWKER D. S., BOULTON M. J., 2000, "Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-Analytic Review of Cross-sectional Studies", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 41, n° 4, p. 441-455.

HINDUJA S., PATCHIN J. W., 2009, *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*, Thousand Oaks, Californie, Sage publications.

HINDUJA S., PATCHIN J. W., 2012, *School Climate 2.0: Preventing Cyberbullying and Sexting One Classroom*, Corwin Press, Inc.

HOLFELD B., GRABE M., 2012, "An examination of the History, Prevalence, Characteristics and Reporting of Cyberbullying in the United States", in LI Q., CROSS D., SMITH P. K. (Eds.), *Bullying goes to the global village: Research on Cyberbullying from an International Perspective*, Chichester, Wiley-Blackwell.

JANOSZ M., GEORGES P., PARENT S., 1998, « L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu », *Revue canadienne de psychoéducation*, vol. 27, n° 2, p. 285-306.

JONES L. M., MITCHELL K. J., FINKELHOR D., 2013, "Online Harassment in Context: Trends From Three Youth Internet Safety Surveys (2000, 2005, 2010)", *Psychology of Violence*, vol. 3, n° 1, p. 53-69.

JORDAN T., 1999, *Cyberpower: The Culture and Politics of Cyberspace and the Internet*, London, Routledge.

JOSE P. J., KLJAKOVIC M., SCHEIB E., NOTTER O., 2011, "The Joint Development of Traditional Bullying and Victimization With Cyber Bullying and Victimization", in "Adolescence", *Journal of Research on Adolescence*, vol. 2, n° 2, p. 301-309.

JUVONEN J., GROSS E. F., 2008, "Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace", *Journal of School Health*, vol. 78, n° 9, p. 496-505.

KOWALSKI R., GIUMETTI G., SCHROEDER A., LATTANER M., 2014, "Bullying in the Digital Age: A Critical Review And Meta-analysis of Cyberbullying Research Among Youth", *Psychological Bulletin*, vol. 140, n° 4, p. 1073-1137.

LE BRETON D., 2008, *Cultures adolescentes : entre turbulence et construction de soi*, Paris, Autrement.

LI Q., 2007, "Bullying in the New Playground: Research into Cyberbullying and Cyber Victimization", *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 23, n° 4, p. 435-454.

LIVINGSTONE S., HADDON L., GÖRZIG A., ÓLAFSSON K., 2011, *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings*, LSE, London, EU Kids Online.

MARTENS B., DE VOS A., 2011, *Towards a Structural Embedding of ICT Safety and Responsibility in High School Education*, COST IS0801 2nd Workshop, Leuven University College, Department of Teacher Training, Antwerpen.

MISHNA F., COOK C., SAINI M., WU M.-J., MACFADDEN R., 2009, *Interventions for Children, Youth, and Parents to Prevent and Reduce Cyber Abuse*, Campbell Collaboration.

NOCENTINI A., CALMAESTRA J., SCHULTZE-KRUMBHOLZ A., SCHEITHAUER H., ORTEGA R., MENESINI E., 2010, "Cyberbullying: Labels, Behaviours and Definition in three European Countries", *Australian Journal of Guidance & Counselling*, vol. 20, n° 2, p. 129-142.

OECD, 2012, *What makes schools successful. PISA Results*, vol. 4, OECD.

OLENIK-SHEMESH D., HEIMAN T., EDEN S., 2012, "Cyberbullying victimization in adolescence: The Relationships with Loneliness and Depressive Mood", *Emotional Behavioral Difficulties Journal*, vol. 17, n° 3-4, p. 361-374.

OLWEUS D., 1999, "Norway" in SMITH P. K., MORITA Y., JUNGER-TAS J., OLWEUS D., CATALANO R., SMITH P., SLEE P. (dir), *The Nature of School Bullying: A cross-national perspective*, London, UK, Routledge, p. 28-48.

PATCHIN J. W., HINDUJA S., 2010, "Cyberbullying and Self Esteem", *Journal of School Health*, n° 80, p. 614-621.

PATCHIN J., HINDUJA S., 2006, "Bullies Move beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying", *Youth Violence and Juvenile Justice*, vol. 4, n° 2, p. 148-169.

RASKAUSKAS J., STOLTZ A. D., 2007, "Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents", *Developmental Psychology*, vol. 43, n° 3, p. 564-75.

SCHULTZE-KRUMBHOLZ A., SCHEITHAUER H., 2009, "Social Behavioral Correlates of Cyberbullying in a German Student Sample", *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, vol. 217, n° 4, p. 224-226.

SLEE P. T., LAWSON M. J., RUSSELL A., ASKELL-WILLIAMS H., DIX K. L., OWENS L., SKRZYPIEC G., SPEARS B., 2009, *KidsMatter Primary Evaluation Final Report*, Centre for Analysis of Educational Futures, Flinders University of South Australia.

SMITH P. K., MAHDAVI J., CARVALHO M., FISHER S., RUSSELL S., TIPPETT N., 2008, "Cyberbullying: Its Nature and Impact in Secondary School Pupils", *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, vol. 49, n° 4, p. 376-385.

SPEARS B., CAMPBELL M., TANGEN D., SLEE P., CROSS D., 2015, « La connaissance et la compréhension des conséquences du cyberharcèlement sur le climat scolaire chez les futurs enseignants en Australie », in BLAYA C. (Ed.), *Cyberviolence et école, Les Dossiers des sciences de l'Éducation*, n° 33.

STEFFGEN G., KÖNIG A., PFETSCH J., EWEN N., 2010, « Interdire pour prévenir ? Les effets de l'interdiction d'utiliser le téléphone mobile pour lutter contre le cyber-bullying. Une expérience au Luxembourg », in BLAYA C. (dir), *Violence à l'école : recherches et interventions*, Revue d'Éducation Comparée, Paris, L'Harmattan.

TNS-SOFRES-UNAF, 2011, *L'usage des réseaux sociaux chez les 8-17 ans*, rapport d'étude : www.tns-sofres.com/sites/default/files/2011.07.04-reseaux-sociaux.pdf

TOKUNAGA R. S., 2010, "Following you Home from School : a Critical Review and Synthesis of Research on Cyberbullying Victimization", *Computers in human behavior*, n° 26, p. 277-287.

TWYMAN K, SAYLOR C, TAYLOR L. A, COMEAUX C., 2010, "Comparing Children and Adolescents Engaged in Cyberbullying to Matched Peers", *Cyberpsychology, behavior and social networking*, vol. 13, n° 2, p. 195-199.

VANDEBOSCH H., VAN CLEEMPUT K., 2008, "Defining Cyber Bullying", *Cyberpsychology*, p. 1-10.

VELICU A., BLAYA C., 2014, « School Mediation », in SMAHEL D., 2014, *The meaning of Online Problematic Situations for Children, Results of Qualitative Cross-cultural Investigation in nine European Countries* : www.eukidsonline.net

WILLARD N., 2007, *Educator's Guide to Cyberbullying Cyberthreats and Sexting* : www.arkansased.gov/public/userfiles/Learning_Services/Technology_Initiatives/Cyber_Safety/educatorsguide.pdf

WILLIAMS K. R., GUERRA N. G., 2007, "Prevalence and predictors of internet bullying", *Journal of Adolescent Health*, n° 41, p. 14-21.

WOLAK J. MITCHELL K. J., FINKELHOR D., 2006, *Online Victimization: Five Years Later*, National Center for Missing & Exploited Children.

WOLAK J., MITCHELL K. J., FINKELHOR D., 2007, "Does Online Harassment Constitute Bullying? An Exploration of Online Harassment by Known Peers and Online-Only Contacts", *Journal of Adolescent Health*, vol. 41, n° 6, p. 51-58.

YBARRA M. L., DIENER-WEST M, LEAF P. J., 2007, "Examining the overlap in Internet Harassment and School Bullying: Implications for School Intervention", *Journal of Adolescent Health*, vol. 41, n° 6, suppl. 1, p. 42-50.

ZHANG A. T., LAND L. P. W., DICK G., 2010, "Key Influences of Cyberbullying for University Students", *PACIS 2010 Proceedings*, n° 83.



LE CLIMAT SCOLAIRE VU PAR LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT DU SECOND DEGRÉ PUBLIC

Benjamin Beaumont

MENESR-DEPP, bureau des études sur les établissements et l'éducation prioritaire.

La thématique du climat scolaire suscite une attention marquée de la part des acteurs politiques. Les travaux universitaires récents soulignent notamment l'influence du contexte d'apprentissage sur les performances scolaires. Pour compléter ces analyses, l'enquête Sivis (Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire), menée auprès d'un échantillon d'établissements du second degré public, recueille le point de vue des chefs d'établissement sur le climat scolaire et collecte les incidents graves survenant en milieu scolaire. Le présent article vise d'abord à apporter une mesure quantitative du climat scolaire à l'aide d'un indice synthétisant les réponses au questionnaire d'enquête. Ensuite, il présente quelques modèles statistiques mettant en évidence des facteurs explicatifs du climat scolaire, notamment l'influence des données des élèves et des personnels, des caractéristiques de l'établissement et du quartier où il se trouve.

L'évaluation du système éducatif pourrait se limiter à l'atteinte de certains objectifs définis par des critères académiques et pédagogiques (tels que la maîtrise des bases en mathématiques et en français), mais c'est oublier que le climat de l'établissement n'est pas un élément neutre. Les questions relatives à la vie scolaire doivent aussi faire l'objet d'une attention appuyée de la part des acteurs politiques, en écho aux travaux universitaires [voir DEBARBIEUX, ANTON *et alii*, 2012 pour une synthèse sur ce sujet], qui mettent en lumière les liaisons entre l'environnement d'apprentissage, les performances scolaires et le climat scolaire en tant que tel. La problématique de la lutte contre la violence et le harcèlement s'inscrit dans la thématique plus générale de mesure du climat scolaire. Une définition et une mesure appropriées du climat scolaire sont nécessaires en vue d'améliorer le bien-être des membres du milieu éducatif, qu'il s'agisse des élèves ou des personnels scolaires. La bonne qualité du climat scolaire s'inscrit dans le cadre général de l'accès à l'égalité des chances défendue par la loi républicaine. Ainsi la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République entend répondre à un objectif pédagogique visant à « améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité ». Afin de disposer d'un panorama de la violence en milieu scolaire, le ministère de

l'Éducation collecte donc au moyen de l'enquête Sivis (Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire) les incidents graves se produisant dans les établissements scolaires **↘ Encadré** ci-contre.

Le climat scolaire est un concept composite faisant référence à plusieurs thématiques : la nature des relations entre élèves participe à la définition du climat, de même que la pédagogie des enseignants, par exemple. Au-delà de la difficulté à définir le climat scolaire, sa mesure est complexe. En effet, il est difficile d'établir la distinction entre ce qui relève du bien-être individuel et ce qui participe au climat collectif.

Le recueil de données sur le climat scolaire peut s'effectuer auprès de plusieurs types d'interlocuteurs. Ainsi, l'enquête de victimation, mise en œuvre par le ministère de l'Éducation nationale en 2011, et reconduite en 2013, s'intéresse au ressenti des élèves au travers d'un questionnaire qui comporte de nombreuses questions permettant de qualifier le climat scolaire [HUBERT, dans ce numéro, p. 79].

Cet article analyse le point de vue des chefs d'établissement du second degré, tel qu'il est identifié au travers de l'enquête Sivis. Si le principe d'interroger les chefs d'établissement sur le climat scolaire a été une innovation de Sivis par rapport au dispositif Signa qu'il a remplacé, plusieurs enquêtes avaient et ont depuis recherché le point de vue de ces acteurs importants du système éducatif sur la question du climat scolaire [GRISAY, 1993 ; DEBARBIEUX, 1996 ; FOTINOS, 2006 ; FOTINOS, 2008 ; THAUREL-RICHARD, 2008 ; DEBARBIEUX et FOTINOS, 2010].

Pour interpréter les réponses apportées au questionnaire sur le climat scolaire, il faut se doter d'outils d'analyse adaptés. Bien sûr, il est possible de demander simplement au chef d'établissement d'évaluer le climat en lui associant un adjectif d'« excellent » à « exécrable » [FOTINOS, 2006 ; FOTINOS, 2008 ; DEBARBIEUX et FOTINOS, 2010]. Cependant, les questionnaires comportent généralement beaucoup d'autres questions pour donner une image plus détaillée de ce climat scolaire. Dans le cas de Sivis, six questions portant sur trois thématiques (relations entre membres du système éducatif, ambiance générale, sécurité dans l'établissement) sont posées aux enquêtés. Chaque question peut être analysée séparément, mais pour les analyses différentielles selon les caractéristiques des établissements, il semble utile de disposer d'un indice synthétique de climat scolaire, dont le mode de construction fait l'objet de la première partie de l'article. En tant qu'indicateur synthétique, il résume l'ensemble de l'information sur le climat, ce qui en facilite l'analyse. En tant que variable numérique, il rend possible le calcul de statistiques utiles permettant de montrer non seulement le niveau moyen, mais aussi la dispersion du phénomène. Les analyses qui en découlent contribuent à fonder des décisions pertinentes en matière de politique éducative.

Après quelques exemples d'utilisation de l'indice à des fins descriptives, plusieurs modèles explicatifs sont présentés. Il s'agit de relier le climat scolaire à différents types de variables susceptibles de jouer un rôle sur celui-ci : les caractéristiques sociodémographiques des élèves, les données sur le quartier de l'établissement ou encore des indicateurs sur le niveau scolaire des élèves sont autant de pistes explicatives qui seront étudiées. En outre, le lien entre les faits de violence et le climat fait l'objet d'analyses spécifiques.

Présentation de l'enquête de climat scolaire

L'enquête Sivis est menée annuellement par le ministère de l'Éducation nationale, depuis 2007, auprès d'un échantillon d'établissements représentatifs des secteurs public et privé. Il s'agit d'un dispositif de recueil d'information sur les actes de violence grave et le climat scolaire. L'enquête Sivis remplace le dispositif Signa, mis en place en 2001 et abandonné en 2006. Outre la refonte de la nomenclature des actes recensés et des critères concourant à l'enregistrement d'un acte, Sivis est désormais une enquête statistique et non plus une enquête administrative comme l'était Signa. Elle a le label d'intérêt général et de qualité statistique accordé par le Conseil national de l'information statistique. Ainsi, les réponses des établissements sont protégées par le secret et ne peuvent être utilisées qu'à des fins statistiques. Les données, totalement anonymisées, ne peuvent donner lieu à aucune comparaison entre deux établissements.

L'enquête comprend deux volets : le premier vise à dénombrer et caractériser les incidents graves se déroulant en milieu scolaire. Les chefs d'établissement signalent chaque mois s'il y a eu des incidents et les décrivent le cas échéant selon leurs grandes caractéristiques (type de fait, lieu, auteur, victime, circonstances, suites apportées à l'incident). Afin de garantir l'homogénéité des données recueillies entre établissements, l'enquête est centrée sur les actes les plus graves. Ainsi, pour certains types de faits n'impliquant que des élèves, seuls les incidents présentant un caractère de gravité suffisant au regard des circonstances et des conséquences de l'acte (motivation à caractère discriminatoire, situation de harcèlement, etc.) sont enregistrés. Par ailleurs, par l'atteinte grave qu'ils représentent à l'institution scolaire, tous les incidents impliquant un personnel de l'établissement sont retenus. Les situations de harcèlement scolaire sont également repérées depuis 2011. Le second questionnaire, nouveauté par rapport

à Signa, mené auprès des chefs d'établissement du second degré, qui fait l'objet de notre attention en vue de construire l'indice, recueille des données sur le climat. Six questions portant sur l'ambiance générale, la nature des relations entre membres du milieu éducatif et la sécurité caractérisent le climat sur une échelle de satisfaction ordonnée de 1 à 5, de « très mauvais » à « très bon ». Une question porte sur l'évolution du climat scolaire par rapport à l'année précédente, ce qui pose un problème quant à la fiabilité de l'information recueillie, notamment lorsque la direction de l'établissement se renouvelle. C'est pourquoi cette question n'est pas analysée dans cet article. Les cinq questions retenues dans cet article sont les suivantes : Quelle est l'ambiance générale au sein de l'établissement ? Quelle est la nature des relations entre élèves et adultes ? Quelle est la nature des relations entre élèves ? Quel est le niveau de sécurité dans l'établissement ? Quel est le niveau de sécurité aux abords de l'établissement ?

Les établissements dans le champ des analyses sont les collèges, les lycées professionnels et les lycées d'enseignement général et technologique du second degré public. Le secteur privé n'est pas étudié ici : la prise en compte du secteur privé est récente (depuis l'année scolaire 2012-2013) ; le taux de réponse à l'enquête y est trop faible pour le moment (30 % environ), ce qui rend les exploitations statistiques trop fragiles. Pour le second degré public, le taux de sondage à l'enquête est élevé : 80 % en 2011-2012 et 2012-2013. En revanche, le taux de réponse à l'enquête est plutôt faible, de l'ordre de 50 %. Ainsi, environ 3 000 établissements du second degré, dont 2 000 collèges, font partie de l'échantillon d'établissements exploitable dans les analyses pour chacune des deux années scolaires. Outre des contributions à diverses publications du ministère (*Repères et références statistiques, L'état de l'École*), les résultats de l'enquête font l'objet d'une publication annuelle dans le cadre d'une note d'information [BEAUMONT, 2013 ; JUILLARD, 2014].

CONSTRUCTION D'UN INDICE DE CLIMAT SCOLAIRE

Les chefs d'établissement du second degré public¹ semblent avoir une opinion plutôt positive du climat scolaire dans leur établissement : pour chaque question, les réponses sont fortement concentrées vers les modalités « bonne » et « très bonne » et très rarement sur les modalités négatives ↘ **Tableau 1**. Ainsi, au cours du premier trimestre par exemple, 21 % des chefs d'établissement pensent que la sécurité est très bonne dans l'établissement et 60 % jugent qu'elle est bonne, alors que 3 % jugent qu'elle est mauvaise ou très mauvaise, les autres choisissant la modalité « moyenne »². Ce sont les relations entre les élèves qui semblent le moins favorables, avec tout de même 71 % d'opinions positives, et toujours très peu de réponses négatives (4,1%). Traditionnellement, les questionnaires de satisfaction concentrent beaucoup de réponses positives (voir HUBERT, dans ce numéro, p. 79 pour les élèves ; dans FOTINOS [2006] par exemple, 9 % des chefs d'établissements jugent le climat scolaire « excellent », 45 % « bon » et 28 % « satisfaisant »). Au-delà des cinq questions présentées ici, le questionnaire inclut une question portant sur l'ambiance relative par rapport à l'année passée (question non analysée dans cet article, voir **encadré** p. 43) : les chefs d'établissement rapportent pour 60 % d'entre eux une stabilité du climat, et 32 % un climat meilleur ou nettement meilleur.

↘ **Tableau 1 Réponses des chefs d'établissement aux questions sur le climat scolaire (%)**

	Ambiance générale	Relations élèves /adultes	Relations entre élèves	Sécurité dans l'établissement	Sécurité aux abords de l'établissement
Très mauvaises(s)	0,2	0,1	0,2	0,2	0,8
Mauvaise(s)	3,8	2,5	3,9	3	4,7
Moyenne(s)	20,4	18,7	24,8	15,2	22,2
Bonne(s)	62,6	65,9	63,4	60,3	52,6
Très bonne(s)	13,0	12,9	7,8	21,3	19,7

Lecture : 63 % des chefs d'établissement répondant au cours du premier trimestre en 2011-2012 et/ou 2012-2013 signalent une bonne ambiance générale.

Champ : établissements du second degré public, premier trimestre 2011-2012 et 2012-2013.

Source : MENESR-DEPP, enquête Sivis.

Si les réponses à ces cinq questions peuvent être étudiées de façon séparée, la création d'un indice se justifie en tant que mesure synthétique de ces questions dans leur ensemble ; il constitue un résumé de cette information recoupant les trois composantes du climat abordées : l'ambiance générale, les relations entre membres de l'établissement, la sécurité. En tant qu'outil de mesure unidimensionnel, il permet la construction de modèles statistiques mettant en évidence les facteurs pouvant exercer une influence sur la qualité du climat. Il s'agit de développer une méthode de construction de l'indice proposant la synthèse de l'information la plus pertinente.

1. Le taux de réponse pour les chefs d'établissement du secteur privé n'est pas suffisant pour les garder dans l'analyse.

2. La réticence des chefs d'établissement à déclarer une opinion négative sur leur établissement est la raison pour laquelle une modalité « moyenne » a été proposée, alors que les concepteurs de questionnaires ont tendance à la proscrire, car elle pourrait attirer trop de réponses. Ce n'est pas le cas ici. Force est de constater que les chefs d'établissement ont très majoritairement l'impression d'être au-dessus de la moyenne en matière de climat scolaire.

Méthodologie de construction de l'indice de climat scolaire

Cadre théorique

Pour chaque question, les chefs d'établissement déclarent une intensité de satisfaction sur une échelle de 1 à 5. La suite du document postule que lorsque l'on passe d'un degré de l'échelle à un autre, le gain en satisfaction est invariablement le même. Ainsi, le gain de satisfaction quand on passe d'un climat « très mauvais » à « mauvais » est le même que lorsque l'on passe d'un climat « bon » à « très bon ». Cette hypothèse présente l'intérêt de considérer l'échelle de satisfaction comme une variable numérique, ce qui va faciliter le traitement des données. D'autres méthodes de construction de l'indice, s'affranchissant de cette hypothèse³, ont été testées ; elles mènent à des résultats sensiblement équivalents à ce qui est obtenu ici [dans ce numéro, AFSA, p. 61 ; HUBERT, p. 79].

L'indice recherché correspond alors à une moyenne pondérée des réponses aux questions. Le jeu de pondération optimal est celui qui maximise la dispersion de l'indice. En effet, on cherche à identifier les écarts de climat entre établissements, ce que permet difficilement un indice trop fortement regroupé autour de la moyenne.

L'indice répondant à la contrainte de maximisation de la dispersion correspond en fait à la première composante d'une analyse en composantes principales (ACP). L'ACP est une méthode statistique dont l'objet est d'ailleurs de résumer l'information contenue dans un ensemble de données. Pour cela, cette technique construit à partir des variables initiales de nouvelles variables, appelées « composantes principales ». Celles-ci sont généralement construites de façon à être statistiquement indépendantes. Elles synthétisent l'information tout en déformant le moins possible la réalité. L'ACP met en évidence les liaisons entre les variables : ainsi, les variables étudiées peuvent être liées positivement, s'opposer ou être indépendantes les unes des autres. Des représentations graphiques permettent de visualiser la manière dont les variables sont reliées entre elles, mettant en lumière les groupes de variables corrélées entre elles.

Résultats de l'ACP

Les établissements faisant partie du champ des analyses sont ceux qui ont répondu au moins un trimestre donné au cours des années scolaires 2011-2012 et 2012-2013. Il y a autant d'observations pour un établissement donné que de trimestres auxquels il a répondu au questionnaire climat. Au total, la base de données comprend 13 000 observations.

Le pourcentage d'inertie⁴ porté par la première composante principale s'élève à 66 %. La seconde composante résume quant à elle 16 % de l'information.

La **figure 1** p. 46 représente la projection des données sur les deux premières composantes principales.

La première composante (axe horizontal) révèle que toutes les questions sont corrélées entre elles, ce que l'on appelle un « effet taille », assez classiquement observé sur ce type de

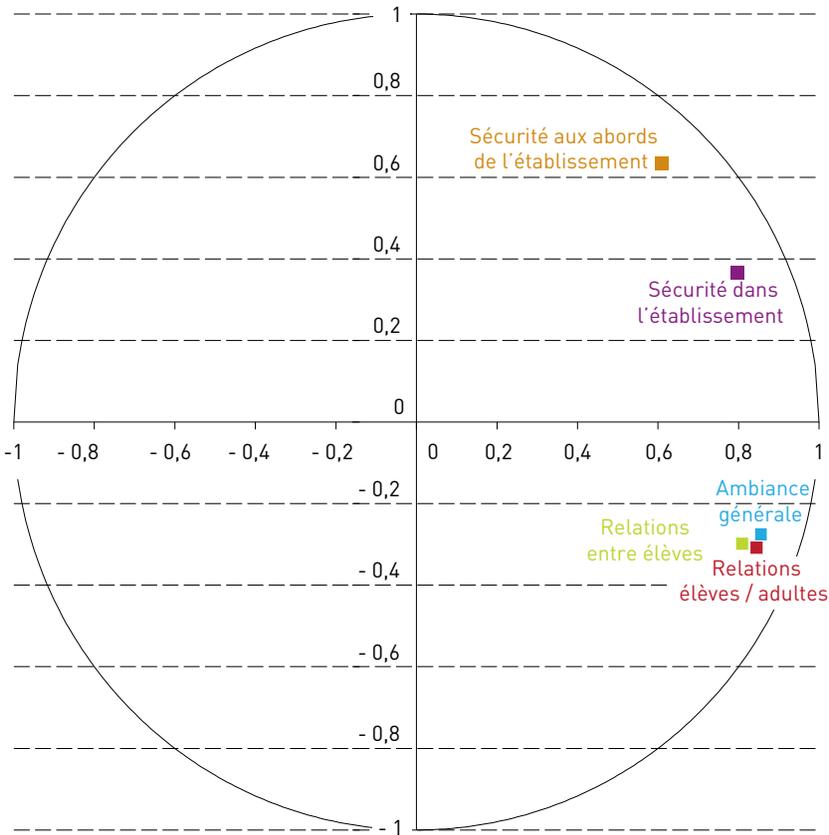
³. On aurait par exemple pu effectuer une analyse en composante multiple sur les modalités de chaque question : cela reviendrait à décomposer chaque variable à 5 modalités en 5 indicatrices valant 0 ou 1 selon que la modalité a été donnée ou non. Indépendamment du fait que cela complique l'analyse des résultats en multipliant les variables, cette méthode a l'inconvénient de faire perdre le caractère ordonné des variables du questionnaire.

⁴. L'inertie est la traduction mathématique de l'information apportée par les données. Il s'agit d'une mesure de la dispersion des données autour de son « centre de gravité », c'est-à-dire le « point moyen ».

données. Cela signifie qu'un chef d'établissement qui qualifie par exemple l'ambiance générale de très bonne, juge généralement aussi très bonne la sécurité dans l'établissement. De la même manière, de bonnes relations entre élèves coïncident généralement avec de bons rapports entre adultes et élèves.

Cette corrélation générale des variables entre elles masque des proximités et des différences entre les questions, que l'on retrouve sur les axes suivants. La seconde composante montre une opposition entre les questions sur la sécurité d'une part, et les questions sur l'ambiance générale et les relations entre membres du milieu éducatif d'autre part. Ainsi sont mises en évidence deux sphères distinctes, celle de la sécurité et celle du relationnel. Le jugement du chef d'établissement sur l'ambiance générale apparaît davantage lié à la qualité des relations entre ses membres qu'au niveau de sécurité. L'examen de la troisième composante (non représentée) montre une opposition entre l'ambiance générale et les rapports élèves/adultes d'une part, et les relations entre élèves d'autre part. Ceci indique que, selon le regard des

📄 **Figure 1** Représentation graphique de l'ACP sur les deux premières composantes



Lecture : la corrélation de l'ambiance générale avec la première composante [axe horizontal] est de 0,86 ; elle est de - 0,27 avec la seconde composante [axe vertical].

Champ : établissements publics du second degré ayant répondu au moins une fois entre 2011-2012 et 2012-2013.

Source : MENESR-DEPP, enquête Sivis.

chefs d'établissement, une bonne ambiance générale se traduit par de bons rapports entre élèves et adultes, davantage que de bons rapports entre élèves. Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que le chef d'établissement accorde une importance plus grande aux interactions entre adultes et élèves qu'aux interactions entre élèves.

En résumé, l'ACP montre que les cinq questions recueillies, fortement liées entre elles, relèvent d'un même domaine, même si elles mesurent des phénomènes légèrement différents. La première composante résumant l'essentiel de l'information, cela justifie en première approximation l'hypothèse d'unidimensionnalité. Nous utiliserons la projection de chaque observation sur ce premier axe comme mesure du climat scolaire⁵. Cette variable a ensuite été standardisée pour avoir une moyenne de 100 et un écart-type de 50.

CONSTRUCTION D'UN MODÈLE EXPLICATIF DU CLIMAT SCOLAIRE

La perception du climat scolaire varie sensiblement entre les établissements. Ainsi, le quartier dans lequel se situe l'établissement peut avoir une influence sur le climat, en raison de la situation sociale de ses habitants par exemple ; de la même manière, les caractéristiques sociales et scolaires des élèves de l'établissement exercent probablement auprès des chefs d'établissement une influence sur leur perception d'un bon ou d'un mauvais climat scolaire.

L'effet sur le climat scolaire de chacun de ces facteurs diffère selon qu'il s'agit d'un collège ou d'un lycée⁶. En outre, les examens des élèves, le choix d'orientation, tout comme l'origine sociale des élèves sont de nature différente en collège et en lycée, ce qui rend difficilement comparables ces deux types d'établissement. En raison de leurs différences structurelles, des analyses séparées ont été menées. Après quelques résultats descriptifs des liens entre la nature du climat et certains facteurs, des modèles explicatifs du climat scolaire sont développés.

Analyse descriptive de l'indice de climat scolaire

Choix de l'indice de climat scolaire

À chaque trimestre de l'année scolaire pour lequel une réponse a été apportée correspond une valeur de l'indice de climat scolaire. Or les variables décrivant un établissement et ses membres sont stables tout au long d'une année scolaire, c'est pourquoi il apparaît pertinent de choisir une mesure du climat représentant l'ensemble de l'année. Il faut respecter une double contrainte : choisir la variable reflétant le plus justement le climat scolaire dans l'établissement d'une part ; utiliser au mieux l'information disponible en considérant les comportements de réponse variés selon le trimestre de l'année scolaire (le taux de réponse est beaucoup plus fort en début d'année qu'en fin d'année) d'autre part. Chaque année, environ un quart des établissements seulement répondent au questionnaire sur le climat pour chaque trimestre de l'année scolaire. Comme évoqué plus haut, alors qu'environ 50 %

⁵. Comme indiqué plus haut, cela revient à calculer le score de climat scolaire comme la moyenne pondérée des réponses aux cinq questions, la pondération de chaque question étant donnée par sa corrélation avec le premier axe. Un score calculé en faisant la moyenne simple des questions ne donnerait pas un résultat très différent.

⁶. Lycées d'enseignement général et technologiques, lycées polyvalents et lycées professionnels ont été regroupés.

des enquêtés répondent au premier trimestre, 40 % d'entre eux répondent pour les deux premiers trimestres. Or il y a généralement peu de variation de climat dans un même établissement au cours d'une année scolaire (par exemple en 2012-2013, le coefficient de corrélation des indices des deux premiers trimestres est de 0,74). En outre, l'étude des indices trimestriels montre que les effets les plus forts sont observés pour le premier trimestre. Ainsi l'indice observé au cours du premier trimestre sera l'indicateur privilégié dans les analyses qui suivent (**Encadré** ci-contre pour plus de détails sur le traitement statistique des données).

Résultats descriptifs

Selon la perception des chefs d'établissement, le climat le plus favorable est observé en lycée d'enseignement général et technologique, l'indice de climat scolaire s'y élevant en moyenne à 105. Il est comparable au niveau moyen relevé en collège (103). En revanche, le climat est sensiblement plus défavorable en lycée professionnel, l'indice y étant inférieur de 17 points en moyenne par rapport au LEGT (lycée d'enseignement général et technologique). Ces écarts renvoient aux résultats publiés à l'aide de l'enquête Sivis en matière d'incidents graves signalés dans les établissements, indiquant un niveau de violence nettement plus élevé en lycée professionnel [JUILLARD, 2014].

De même, entre collèges et surtout entre lycées, le taux d'incidents pour 1 000 élèves est la variable la plus liée au climat scolaire, « expliquant » environ 10 % de la variance de cette variable ↘ **Tableau 2**. Cette variable joue négativement sur le climat scolaire : quand le taux d'incidents augmente de 1 ‰, l'indice de climat scolaire baisse de 1,3. Autrement dit, alors que dans le quart des lycées et des collèges connaissant le moins d'incidents, l'indice de climat scolaire moyen est d'environ 110, il chute à 85 dans le quart des lycées les plus concernés par les phénomènes de violence et à un peu plus de 90 pour les collèges⁷ ↘ **Figure 2** p. 51. Si climat scolaire et faits de violence sont liés, ce fait étant bien documenté

↘ **Tableau 2** Modèles à une variable dépendante explicatifs de l'indice par type d'établissement

	Collège		Lycée	
	R ² (en %)	Estimation	R ² (en %)	Estimation
Taux d'incidents pour 1 000 élèves	8,9	- 1,26	10,6	- 1,33
Pourcentage d'élèves défavorisés socialement	5,6	- 0,42	8,5	- 0,5
Pourcentage de garçons	0,5	- 0,72	3,1	- 0,23
Taux de retard en terminale			10,1	- 0,39
Taux de retard en troisième	7,8	- 0,83		
Note au DNB	8,9	6,16		
% de HLM dans l'IRIS (flots regroupés pour l'information statistique)	3,6	- 0,26	0,4	- 0,08
% de foyers non imposables dans l'IRIS	1,2	0,27	0,1	0,05

Note de lecture : le taux d'incidents pour 1 000 élèves explique 8,9 % de la variance de l'indice. Quand le taux d'incident augmente de 1 pour 1 000, l'indice baisse de - 1,26.

Champ : établissements ayant répondu à l'enquête au moins une fois au cours du premier trimestre, entre 2011-2012 et 2012-2013.

Source : MENESR-DEPP, enquête Sivis.

⁷ Rappelons qu'il existe une très forte concentration des faits de violences sur certains établissements : le dixième des établissements les plus concernés par la violence concentre 40 % des incidents [BEAUMONT, 2013].

TRAITEMENT DES DONNÉES

Présentation des données

Les enquêtés sont interrogés chaque trimestre de l'année scolaire au sujet du climat scolaire dans l'établissement. Ainsi, l'unité d'observation est un établissement pour un trimestre donné. Chaque observation comprend les cinq réponses au climat. Les années scolaires étudiées sont 2011-2012 et 2012-2013. Les données recueillies au cours de ces deux années sont homogènes : l'échantillon a été reconduit de 2011 à 2012 et le taux de réponse observé est comparable

↳ **Tableau 3** Taux de réponse à l'enquête climat par trimestre

Année	Trimestre	Taux de réponse
2011-2012	T1	54 %
	T2	46 %
	T3	27 %
2012-2013	T1	49 %
	T2	39 %
	T3	30 %

Lecture : 54 % des établissements enquêtés ont répondu au questionnaire climat scolaire pour le premier trimestre de l'année scolaire 2011-2012.

Champ : établissements publics du second degré.

Source : MENESR-DEPP, enquête Sivis.

D'une manière générale, une année donnée, si le taux de réponse observé au premier trimestre est satisfaisant (environ 50 %, soit 3 000 établissements), il se dégrade au cours du second trimestre pour chuter à 30 % au troisième trimestre. La dégradation des taux de réponse en fin d'année scolaire est imputable en grande partie à la charge de travail importante des chefs d'établissement à ce moment de l'année. Le faible taux de réponse pose question quant à la représentativité des données collectées au cours du troisième trimestre. On peut se demander si les établissements répondants ont un profil très différent de l'ensemble des établissements. Cela n'apparaît pas lors de l'examen des réponses trimestrielles, qui montre une certaine cohérence dans la structure des

réponses d'un trimestre à l'autre. Ceci dit, il est de toute façon indispensable de chercher à corriger la non-réponse, même pour le premier trimestre, grâce à un jeu de pondérations.

Pour corriger les données de la non-réponse, un calage sur marges est pratiqué. Cette méthode permet de redresser un échantillon par repondération des individus, en utilisant une information auxiliaire sur un certain nombre de variables, appelées les variables de calage. Le redressement consiste à remplacer les pondérations initiales (ou « poids de sondage », qui tiennent compte du fait qu'*a priori* on a voulu surreprésenter certaines catégories de la population) par de nouvelles pondérations telles que :

- pour une variable catégorielle, les effectifs des modalités de la variable estimés dans l'échantillon, après redressement, seront égaux aux effectifs connus sur la population ;
- pour une variable numérique, le total de la variable estimé dans l'échantillon, après redressement, sera égal au total connu sur la population.

L'échantillon des répondants avec ces pondérations peut alors être considéré comme « représentatif » de la population générale sur les critères de calage.

Pour que le calage ait un intérêt, il faut que les variables de calage soient corrélées au climat scolaire. Il faut aussi que l'information soit disponible sur l'échantillon et dans la population générale. Les variables retenues ici sont : le type d'établissement ; le nombre d'élèves ; le type de commune (urbaine ou rurale) ; l'appartenance à l'éducation prioritaire ou en zone urbaine sensible ; les effectifs par cycle de formation ; les indicatrices de formation Segpa en collège, de formation professionnelle et de formation supérieure en LEGT-LPO ; l'effectif de garçons ; le nombre d'élèves issus de milieux défavorisés. En pratique, un calage sur marges est appliqué pour chaque trimestre des deux années scolaires, six jeux de pondérations étant ainsi calculés.

par la littérature scientifique [DEBARBIEUX, ANTON *et alii*, 2012], il est difficile d'identifier quel est le sens d'influence d'une des variables sur l'autre. Intuitivement, on peut penser que plus le taux d'incidents est élevé, plus le climat scolaire se dégrade ; toutefois on peut inverser le raisonnement en considérant qu'en présence d'un bon climat scolaire, le risque de survenue d'un incident est plus faible. Il est vraisemblable que ces deux variables influent réciproquement l'une sur l'autre. Cette interrogation amène à interpréter prudemment les résultats d'un modèle explicatif de l'indice qui postule *de facto* un sens d'influence d'une variable sur une autre.

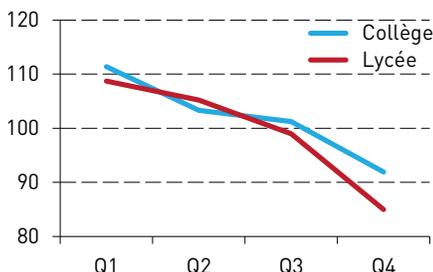
Les variables caractérisant les résultats des élèves entretiennent aussi avec le climat scolaire un lien très net. La corrélation entre le climat scolaire de la note aux épreuves écrites du DNB (Diplôme national du brevet) est aussi forte que pour le taux d'incidents ($R^2 = 8,9\%$). L'indice de climat scolaire augmente de près de 20 points entre le quart des collèges ayant les moins bons résultats au DNB et le quart des plus performants ↘ **Figure 3**. Un écart de même ampleur apparaît pour le retard en troisième ↘ **Figure 4**. Il est légèrement moins important au lycée pour le taux de retard en terminale ↘ **Figure 5**. Ce lien avec les apprentissages est bien documenté dans la littérature [DEBARBIEUX, ANTON *et alii*, 2012]. Toutefois, là encore il est difficile d'identifier clairement le sens d'influence : il est possible qu'un bon climat soit un préalable favorable à l'obtention de bons résultats au brevet pour les élèves, mais à l'inverse une situation d'échec sur le plan pédagogique peut entraîner une dégradation du climat scolaire.

En collège et en lycée, la composition par origine sociale des élèves exerce un rôle important, la corrélation étant plus forte en lycée qu'en collège ↘ **Figure 6**. En collège, le climat scolaire baisse de 15 points entre le quart des établissements les plus favorisés et le quart des moins favorisés. L'écart est de plus de 20 points au lycée. Au collège, une augmentation de 1 point de la proportion d'élèves de PCS défavorisée fait baisser de 0,42 point l'indice de climat scolaire de l'établissement. La concentration de difficulté sociale dans un établissement va donc avoir un impact négatif sur le climat scolaire. On ne peut cependant exclure, encore une fois, une corrélation inverse si une ambiance dégradée fait fuir les enfants des familles les plus favorisées.

La part de garçons dans l'établissement est corrélée significativement au climat scolaire en lycée, un taux élevé étant défavorable à un bon climat. Le pouvoir explicatif de cette variable est assez faible : il vaut 0,5 % en collège et 3,1 % en lycée. Si l'on analyse les lycées plus en détail, on constate que le R^2 est plus faible en lycée professionnel (0,9 %) qu'en lycée général (1,8 %). Notons que la corrélation dans les deux types de lycée est plus faible qu'en les rassemblant : cela tient au fait que la part des garçons est plus forte dans les lycées professionnels, or le climat scolaire dans ces établissements y est moins favorable, ce qui, si l'on ne contrôle pas le type d'établissement, induit une corrélation entre climat scolaire et part de garçons. Par ailleurs, le pouvoir explicatif de la part de garçons est supérieur en lycée général comparativement au lycée professionnel. Ce constat est conforté par l'examen du modèle intégrant le pourcentage de garçons, le type d'établissement (LEGT ou lycée professionnel) et l'effet croisé de la part de garçons avec le type de lycée : celui-ci met en lumière un effet plus fortement négatif de la part des garçons sur le climat en lycée général qu'en lycée professionnel.

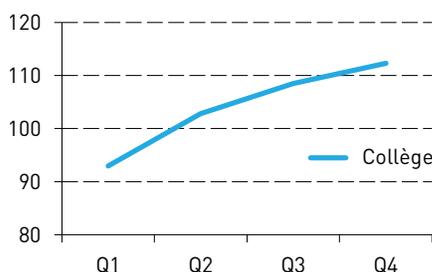
Parmi les variables caractérisant le quartier, la proportion de HLM est liée négativement avec le climat scolaire : une augmentation d'un point de la part de HLM fait baisser de 0,26 point l'indice de climat scolaire au collège. Si l'effet des données de quartier est fort en collège,

↘ **Figure 2** Indice moyen de climat par quartile du taux d'incident



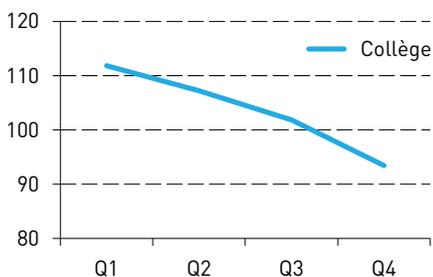
Lecture : en collège, l'indice moyen relevé dans les 25 % d'établissements les moins exposés aux faits de violence grave (Q1) est de 111, contre 109 en lycée.

↘ **Figure 3** Indice moyen de climat par quartile de la note au DNB



Lecture : en collège, l'indice moyen relevé dans le quart d'établissements ayant les résultats les plus faibles au brevet (Q1) est de 93, contre 112 pour les établissements ayant les meilleurs résultats (Q4).

↘ **Figure 4** Indice moyen de climat par quartile du taux de retard en troisieme



Lecture : en collège, l'indice moyen relevé dans le quart d'établissements ayant le taux de retard en troisième le plus faible (Q1) est de 112, contre 93 pour les 25 % d'établissements ayant la plus forte proportion d'élèves en retard (Q4).

↘ **Figure 5** Indice moyen de climat par quartile du taux de retard en terminale



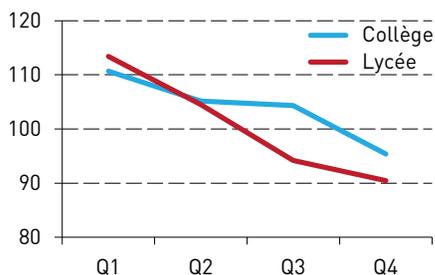
Lecture : en lycée, l'indice moyen relevé dans le quart d'établissements ayant le taux de retard en terminale le plus faible (Q1) est de 103, contre 91 pour les 25 % d'établissements ayant la plus forte proportion d'élèves en retard (Q4).

Pour les figures 2 à 6 :

Champ : établissements ayant répondu à l'enquête au moins une fois au cours du premier trimestre, entre 2011-2012 et 2012-2013.

Source : MENESR-DEPP, enquête SIVIS.

↘ **Figure 6** Indice moyen de climat par quartile du pourcentage d'élèves défavorisés



Lecture : en lycée, l'indice moyen relevé dans le quart d'établissements ayant le plus faible pourcentage d'élèves défavorisés (Q1) est de 113, contre 111 en collège.

il est plutôt faible en lycée. Les lycées accueillent en effet des populations d'élèves d'origines géographiques plus diversifiées qu'en collège ; ainsi les caractéristiques du quartier décrivent probablement moins bien les lycéens que les collégiens.

Modèles explicatifs du climat scolaire

Nous cherchons ici à relier simultanément le climat scolaire avec l'ensemble des variables disponibles dans le cadre d'un modèle économétrique. Cependant, l'interprétation d'un tel modèle est délicate car celui-ci postule *a priori* un sens d'implication des variables explicatives sur le climat scolaire. Si de toute évidence les résultats des élèves ou le taux de violence participent à l'existence d'un bon ou d'un mauvais climat scolaire, il est probable que ces variables interagissent entre elles de façon réciproque. Cela nous a conduit à construire trois modèles, selon la nature des variables mises en jeu. Le premier modèle comporte des variables que l'on peut considérer comme plutôt exogènes par rapport au climat scolaire (c'est-à-dire qui peuvent influencer sur lui, mais n'en dépendent pas). Il s'agit des facteurs explicatifs décrivant le quartier de l'établissement et les élèves. Le second modèle introduit des variables relatives à l'établissement et aux personnels, variables pour lesquelles les soupçons d'endogénéité sont plus importants. Enfin, le troisième modèle complète l'analyse à l'ensemble des variables, y compris celles relatives à la violence et aux résultats scolaires, pour mesurer l'ampleur de leur corrélation avec le climat, même si le sens de cette corrélation n'est pas facile à identifier.

Effets du quartier et des élèves sur le climat scolaire

On peut considérer les variables caractérisant le quartier⁸ dans lequel se situe l'établissement comme exogènes par rapport au climat scolaire. Si les caractéristiques du quartier ou du collège – telles que leur composition sociale – sont susceptibles d'exercer une influence sur la qualité du climat scolaire, l'exercice d'un effet inverse est moins vraisemblable. Toutefois, il n'est pas complètement à exclure : en effet, toutes choses égales par ailleurs, le climat peut inciter des familles à rester ou à partir. S'agissant des élèves, certains comportements peuvent s'inscrire en réponse à la prévalence d'un mauvais climat scolaire. Par exemple, il arrive que des élèves suivent des options peu enseignées, de façon à fréquenter un établissement plutôt qu'un autre, évitant ainsi le choix par défaut qu'impose la carte scolaire. De même, les choix résidentiels peuvent être en partie guidés par la « réputation » des établissements scolaires du quartier. Toutefois, on peut raisonnablement penser que ces comportements, en particulier les choix résidentiels selon la réputation de l'établissement, restent marginaux.

Les données décrivant le quartier de l'établissement et ses élèves expliquent 14 % de la variance de l'indice en collège, contre 13 % en lycée. Les seules données de quartier expliquent quant à elles respectivement 9 % et 3 % de la variance en collège et en lycée. Ce résultat confirme le constat fait plus haut d'une influence plus prégnante des données de quartier sur le climat en collège qu'en lycée. Pour nuancer ce constat, signalons que l'IRIS est peut-être

8. Le quartier de l'établissement est ici défini par l'IRIS (lots regroupés pour l'information statistique) où il se trouve. L'IRIS constitue la brique de base en matière de diffusion de données infra-communales. Il doit respecter des critères géographiques et démographiques et avoir des contours identifiables sans ambiguïté et stables dans le temps. Les données ici utilisées sont tirées du site de l'Insee.

une unité géographique trop petite pour évaluer l'effet du quartier sur le climat en lycée, en raison de la diversité géographique de ses élèves (les lycées étant moins nombreux que les collèges).

Le climat scolaire varie selon le type de commune dans laquelle se situe l'établissement, qu'il s'agisse d'un lycée ou d'un collège : ainsi, le climat est généralement meilleur dans une commune rurale qu'en banlieue (+ 8 points d'indice), de même qu'il est meilleur en centre d'agglomération qu'en banlieue, le phénomène étant moins marqué dans ce dernier cas (entre 2 et 3 points d'indice) ↘ **Tableau 4.**

Si le sens d'influence des variables en jeu est le plus souvent identique du collège au lycée, des constats contrastés sont observés s'agissant de leur significativité statistique. Ainsi, le taux de chômage est défavorable à un bon climat scolaire à un seuil de 5 % en lycée, alors que cet effet n'est pas significatif en collège ; le même constat est fait pour la part de foyers dont les revenus sont inférieurs au revenu médian. À l'inverse, l'effet négatif de la part de familles monoparentales est significatif en collège et non en lycée (dès lors, le faible effet positif de ce dernier facteur n'a pas de pertinence). De la même manière, une forte représentation des populations immigrées s'accompagne plus fréquemment d'un mauvais climat scolaire en collège, ce constat n'étant pas observé en lycée.

↘ **Tableau 4** **Modèle 1 : effets des données du quartier de l'établissement et de ses élèves sur le climat**

		Collège	Lycée
Constante		156,55 ***	132,75 ***
Les élèves	Pourcentage de garçons	- 0,54***	- 0,15 ***
	Pourcentage d'élèves en Segpa	- 0,48 ***	
	Pourcentage d'élèves défavorisés	- 0,27 ***	- 0,23 ***
	Taux de retard en sixième	- 0,79 ***	
	Taux de retard en seconde		- 0,26 ***
Le quartier	Commune rurale	8,36 ***	7,55 ***
	Centre d'agglomération	2,28 ***	2,72 *
	Banlieue	réf.	réf.
	Taux de chômage	0,00	- 0,40 **
	% de familles monoparentales	- 0,22 ***	0,05
	% de logements HLM	0,05 *	0,03
	% d'immigrés	- 0,49 ***	- 0,09
	% de foyers sous le revenu médian	- 0,13	- 0,37 **

Lecture : en collège, lorsque le pourcentage de garçons augmente de 1 %, l'indice de climat scolaire baisse de 0,54 unité, ce coefficient étant significatif au seuil de 1 %.

Note : le nombre d'étoiles indique le seuil de significativité du coefficient (* significativité à 10 % ; ** significativité à 5 % ; *** significativité à 1 %), une absence d'étoile signalant une non-significativité.

Champ : établissements ayant répondu à l'enquête au moins une fois au cours du premier trimestre, entre 2011-2012 et 2012-2013.

Source : MENESR-DEPP, enquête Sivis.

Alors que l'effet brut de la part de logements HLM est, on l'a vu, négatif, il est positif (quoique non significatif en lycée) dans le modèle contrôlant les autres données sur le quartier. Ainsi en collège, dans deux quartiers équivalents au regard des autres critères sociaux, le climat est d'autant plus favorable que le pourcentage de logements HLM est élevé. Est-ce le signe d'un investissement particulier des autorités locales, dans un contexte social peu favorisé, qui joue positivement sur l'ambiance dans les écoles ? Que ce soit en collège ou en lycée, les effets des variables décrivant les élèves affichent un seuil de significativité statistique élevé, à hauteur de 1 %. Le climat est d'autant plus médiocre que le pourcentage de garçons est élevé. De la même manière, l'effet du pourcentage d'élèves défavorisés est négatif, cet effet étant plus marqué en lycée. En collège, le climat est d'autant plus mauvais que le pourcentage d'élèves en section Segpa est élevé. Enfin, en collège comme en lycée, le climat scolaire est d'autant plus défavorable que la part d'élèves en retard à l'entrée dans l'établissement est élevée. Les variables décrivant le retard des élèves présentent un fort pouvoir explicatif de la variation de l'indice de climat scolaire : en collège, le taux de retard en sixième explique 6 % de la variance, alors qu'en lycée, le taux de retard en seconde en explique 10 % (le coefficient est plus faible pour les lycées, car le taux de retard est plus fort et a une plus forte variance).

Effets de variables caractérisant l'établissement et les personnels sur le climat scolaire

L'établissement se caractérise ici de trois manières :

- par son type, collège, lycée d'enseignement général et technologique ou lycée professionnel ;
- par sa taille, assimilée au nombre total d'élèves ;
- par son appartenance ou non à l'éducation prioritaire.

Cette dernière variable suscite quelques soupçons d'endogénéité. En effet, il est possible que, pour deux établissements comparables en termes de milieu social, ce statut soit plus facilement accordé à un établissement exposé à un mauvais climat scolaire, pour permettre de régler par un supplément de moyens non des difficultés d'origine sociale, mais des problèmes d'organisation du collège.

S'agissant des variables décrivant les enseignants (âge, pourcentage de femmes, taux de départ des enseignants), là encore l'exogénéité n'est pas assurée. Ainsi, les enseignants souhaitent sans doute quitter plus fréquemment un établissement dans lequel règne un climat délétère, ce qui peut contribuer à le détériorer davantage.

De façon globale, ce second modèle explique 15 % de la variance de l'indice en collège et 20 % en lycée.

Quel que soit le type d'établissement, l'effectif exerce un effet négatif sur le climat scolaire, de même ampleur qu'il s'agisse d'un collège ou d'un lycée, cette variable étant statistiquement significative au seuil de 1 %. Notons toutefois que l'effet brut de la taille en lycée est non significatif, à la différence du collège. La significativité en lycée apparaît seulement lorsqu'on introduit la distinction entre LEGT et LP⁹ ↘ **Tableau 5.**

9. Une analyse plus poussée de l'effectif en lycée montre que l'effet croisé de la taille par le type d'établissement est significatif. Si on considère un modèle comprenant la taille, le type d'établissement et l'effet croisé, on note un effet négatif de la taille, et un effet positif de l'effet croisé. Ainsi, si globalement, la taille d'établissement est défavorable au climat scolaire, ce facteur impacte moins fortement les LEGT que les LP.

Tableau 5 Modèle 2 : effets des données du quartier de l'établissement, de ses élèves et de ses personnels sur le climat

		Modèle avec toutes les variables		Modèle avec les variables « établissement » et « personnels »	
		Collège	Lycée	Collège	Lycée
Constante		153,15 ***	148,52 ***	91,93 ***	79,75 ***
Les élèves	Pourcentage de garçons	- 0,52 ***	- 0,14 **		
	Pourcentage d'élèves en Segpa	- 0,34 ***			
	Pourcentage d'élèves défavorisés	- 0,27 ***	- 0,34 ***		
	Taux de retard en sixième	- 0,79 ***			
	Taux de retard en seconde		- 0,38 ***		
Le quartier	Commune rurale	6,01 ***	1,97		
	Centre d'agglomération	1,86 *	2,30		
	Banlieue	0,00	0,00		
	Taux de chômage	0,02	- 0,16		
	% de familles monoparentales	- 0,24 ***	0,05		
	% de logements HLM	0,05 *	0,01		
	% d'immigrés	- 0,35 ***	- 0,12		
	% de foyers sous le revenu médian	- 0,06	- 0,15		
L'établissement	LEGT		1,83		22,02 ***
	Effectif total	- 0,02 ***	- 0,02 ***	- 0,03 ***	- 0,01 ***
	Appartenance à l'éducation prioritaire	- 2,40 *	- 7,96 *	- 14,00 ***	- 12,41 ***
Les personnels	Âge	0,36 **	- 0,16	0,65 ***	0,14
	% de femmes	- 0,04	0,10	0,06	0,24 ***
	Taux de départ des enseignants	- 0,11 ***	- 0,03	- 0,23 ***	- 0,15 ***

Lecture : en collège, l'appartenance à l'éducation prioritaire baisse le climat scolaire de 2,40 unités, ce coefficient étant significatif au seuil de 10 %.

Note : le nombre d'étoiles indique le seuil de significativité du coefficient (* significativité à 10 % ; ** significativité à 5 % ; *** significativité à 1 %) ; une absence d'étoile signalant une non-significativité.

Champ : établissements ayant répondu à l'enquête au moins une fois au cours du premier trimestre, entre 2011-2012 et 2012-2013.

Source : MENESR-DEPP, enquête Sivis.

Alors que le climat scolaire n'est pas statistiquement différent en lycée d'enseignement général et technologique et en lycée professionnel, l'appartenance à l'éducation prioritaire est discriminante quel que soit le type d'établissement, son influence défavorable étant plus marquée en lycée qu'en collège¹⁰. Cependant, l'introduction des variables sur le quartier et les élèves capte l'essentiel de l'information contenue derrière la variable d'appartenance à l'éducation prioritaire en collège ; ce constat se vérifie dans une moindre mesure en lycée.

Concernant les variables sur les personnels, le coefficient associé au taux de féminisation des enseignants est significatif au lycée dans le modèle considérant seulement les caractéristiques de l'établissement et des personnels, mais ce constat n'est plus observé dès lors qu'on ajoute la part de garçons au modèle. En effet, une forte proportion de garçons est défavorable à un bon climat scolaire ; or les femmes sont plus représentées dans les lycées réputés moins difficiles, où la part de garçons est généralement plus faible.

10. Rappelons toutefois que c'est le collège qui est le cœur de l'éducation prioritaire. Les lycées dans ce dispositif sont très peu nombreux. Leur mauvais climat scolaire indique cependant qu'ils se trouvent dans une situation difficile.

L'âge moyen des enseignants est significatif en collège seulement, l'effet étant positif. Ceci peut s'expliquer par une expérience accrue des enseignants les plus âgés par rapport aux plus jeunes, mais on sait aussi que les enseignants sont souvent affectés au début de leur carrière dans les établissements « difficiles ». En effet, la prise en compte des caractéristiques des élèves, en particulier la proportion d'élèves en difficulté, réduit presque de moitié le coefficient associé à l'âge.

En collège, le taux de départ des enseignants est quant à lui néfaste à un bon climat, ce qui semble cohérent. Il paraît *a priori* plus délicat de créer une atmosphère positive lorsque l'équipe enseignante est fréquemment renouvelée. Cependant, à l'inverse, un climat scolaire dégradé peut aussi pousser un nombre important d'enseignants à vouloir partir. Par ailleurs, le coefficient associé à cette variable baisse sensiblement dans le modèle incluant les caractéristiques des élèves et du quartier.

Notons par ailleurs que si les coefficients associés aux caractéristiques des élèves de l'établissement sont peu modifiés par rapport aux modèles de la partie précédente, ceux concernant les caractéristiques du quartier diminuent sensiblement et plus aucun n'est significatif pour les lycées.

Effets des performances des élèves et du taux de violence sur le climat scolaire

Ce dernier modèle introduit les variables les plus endogènes : de mauvais résultats des élèves ont potentiellement un effet néfaste sur le climat scolaire (on a vu que les difficultés scolaires initiales des élèves, mesurées par le taux de retard jouaient négativement sur le climat scolaire), mais inversement un climat scolaire dégradé peut réduire les performances d'un établissement. De la même manière, l'incidence de faits de violence est corrélée à un mauvais climat scolaire. Le pouvoir explicatif des modèles incluant l'ensemble des variables est de 21 % en collège et de 27 % en lycée.

Le taux de retard en troisième ainsi que la note au DNB et le taux de réussite au DNB qualifient les performances des élèves en collège. En lycée, le taux de retard en terminale et le taux de réussite au baccalauréat sont analysés¹¹. S'agissant des faits de violence, le taux d'incidents pour 1 000 élèves est considéré ici.

Des constats similaires sont observés en collège et en lycée. Ainsi, en collège, plus la note au brevet ou son taux de réussite sont élevés, meilleur est le climat¹² ; parallèlement, le climat est d'autant plus favorable en lycée que le taux de réussite au baccalauréat est élevé. **Tableau 6.** À l'inverse, lorsque les élèves ont un fort taux de retard, que ce soit en collège ou en lycée, le climat s'en trouve déprécié. Cependant, ce taux de retard en fin de scolarité n'est pas statistiquement significatif dans le modèle complet. Le taux d'incidents pour 1 000 élèves exerce quant à lui un effet néfaste d'ampleur comparable en lycée et en collège.

De manière générale, dans ce modèle, les variables les plus influentes (en termes de significativité statistique) sur l'indice de climat scolaire relèvent d'une part des élèves (qu'il

11. Pour des raisons de simplification et sachant la proximité de profil des LEGT et des lycées polyvalents, les variables relatives au taux de retard et au taux de réussite au baccalauréat en lycée polyvalent sont assimilées à celles des élèves de section générale.

12. En guise d'approfondissement, il serait intéressant de décomposer la note au brevet en deux membres : le résultat au contrôle continu et le résultat à l'examen, ceci afin de prendre en compte l'influence de la notation dans un établissement donné sur le climat. Malheureusement, cette donnée n'est disponible que pour l'année 2012-2013 ; les analyses effectuées sur cette année révèlent un effet positif de la note au contrôle continu sur le climat.

Tableau 6 Modèle 3 : effets des performances des élèves et du taux de violence sur le climat

		Modèle avec toutes les variables		Modèle avec les variables « performances » et « violence »	
		Collège	Lycée	Collège	Lycée
Constante		121,48 ***	129,08 ***	76,93 ***	77,72 ***
Les élèves	Pourcentage de garçons	- 0,48 ***	- 0,07		
	Pourcentage d'élèves en Segpa	- 0,26 ***			
	Pourcentage d'élèves défavorisés	- 0,17 ***	- 0,23 ***		
	Taux de retard en sixième	- 0,25			
	Taux de retard en seconde		- 0,26 ***		
Le quartier	Commune rurale	3,85 ***	- 0,46		
	Centre d'agglomération	- 0,11	0,41		
	Banlieue	0,00	0,00		
	Taux de chômage	0,00	- 0,04		
	% de familles monoparentales	- 0,14 **	0,01		
	% de logements HLM	0,08 ***	0,01		
	% d'immigrés	- 0,30 ***	- 0,10		
	% de foyers sous le revenu médian	- 0,05	- 0,14		
L'établissement	LEGT		1,98		
	Effectif total	- 0,02 ***	- 0,02 ***		
	Appartenance à l'éducation prioritaire	- 0,40	- 6,33		
Les personnels	Âge	0,32	- 0,35		
	% de femmes	- 0,05	0,16 *		
	Taux de départ des enseignants	0,04	- 0,20 **		
Performances	Taux de retard en troisième	- 0,09		- 0,30 ***	
	Taux de retard en terminale		- 0,04		- 0,21 ***
	Note au DNB	1,61 ***		2,69 ***	
	Taux de réussite au DNB	0,20 ***		0,27 ***	
	Taux de réussite au baccalauréat		0,27 ***		0,42 ***
Violence	Taux d'incidents pour 1 000 élèves	- 1,00 ***	- 0,89 ***	- 1,02 ***	- 0,99 ***

Lecture : en collège, quand le taux d'incidents pour 1 000 élèves augmente d'une unité, le climat baisse d'1 point d'indice, ce coefficient étant significatif au seuil de 1 %.

Note : le nombre d'étoiles indique le seuil de significativité du coefficient (* significativité à 10 % ; ** significativité à 5 % ; *** significativité à 1 %), une absence d'étoile signalant une non-significativité.

Champ : établissements ayant répondu à l'enquête au moins une fois au cours du premier trimestre, entre 2011-2012 et 2012-2013.

Source : MENESR-DEPP, enquête Sivis.

s'agisse de leurs caractéristiques ou de leurs résultats aux examens), et d'autre part du taux de faits de violence graves dans l'établissement. Les variables caractérisant le quartier sont significatives en collège, mais pas en lycée. Les variables sur les personnels exercent peu d'influence. S'agissant des caractéristiques de l'établissement, la seule variable influente est la taille.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Les déterminants du climat scolaire sont multiples et de natures diverses. Conformément à l'intuition, en lycée comme en collège, une forte prévalence des faits de violence n'est pas compatible avec un climat scolaire favorable. Alors que les variables décrivant les personnels ont peu d'influence, les caractéristiques des élèves sont significativement liées au climat scolaire dans les modèles développés. Les variables décrivant le quartier dans lequel se trouve l'établissement ont un effet significatif en collège seulement, ce qui s'explique probablement par un recrutement local, ce qui n'est en général pas le cas pour le lycée.

Les analyses présentées ici pourraient être enrichies de l'éclairage d'autres variables potentiellement influentes sur le climat, en particulier celui des données d'absentéisme : l'enquête du ministère de l'Éducation nationale sur l'absentéisme des élèves pourrait ainsi faire l'objet d'un rapprochement avec l'enquête Sivis. Si la perception des chefs d'établissement est éclairante concernant l'identification de déterminants du climat, elle pourrait être utilement complétée par celle d'autres acteurs du système éducatif. Le climat scolaire est en effet perçu de diverses manières selon qu'il s'agit d'un élève, d'un enseignant ou d'un membre de l'équipe de direction. En guise de prolongement, on pourrait pour commencer comparer le regard des chefs d'établissement en collège avec celui des élèves, en s'appuyant sur les résultats de l'enquête de victimation menée en 2011 et 2013 par le service statistique du ministère de l'Éducation nationale auprès d'un échantillon de collégiens. Cette enquête, plutôt que d'objectiver l'identification des incidents graves comme cherche à le faire le questionnaire de Sivis, s'est intéressée au ressenti des élèves. Enfin, au-delà de la perception des membres composant l'établissement, le point de vue des parents sur le climat scolaire, qui n'a pas encore fait l'objet d'études, peut être intéressant à analyser, considérant le rôle fondamental que joue l'environnement familial dans le bien-être des élèves, qu'on ne peut décorréler du climat scolaire.

↳ BIBLIOGRAPHIE

BEAUMONT B., 2013, « Des actes de violence concentrés dans une minorité d'établissement », *Note d'information*, n° 13.32, MEN-DEPP.

DEBARBIEUX E., 1996, *La violence en milieu scolaire : perspectives comparatives portants sur 86 établissements*, rapport de recherche pour le MEN, l'IHESI et l'Université de Bordeaux II.

DEBARBIEUX E., ANTON N., ASTOR R. A., BENBENISHTY R., BISSON-VAIVRE C., COHEN J., GIORDAN A., HUGONNIER B., NEULAT N., ORTEGA RUIZ R., SALTET J., VELTCEFF C., VRAND R., 2012, *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*, rapport au comité scientifique de la direction de l'enseignement scolaire, MEN-DGESCO, Observatoire international de la violence à l'école.

DEBARBIEUX E., FOTINOS G., 2010, *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France*, Bordeaux, OIVE, Casden.

FOTINOS G., 2008, *Lycées et collèges : le moral des personnels de direction – Constat, évolution, propositions*, Paris, MGEN.

FOTINOS G., 2006, *Le climat scolaire dans les lycées et collèges*, Paris, MGEN.

GRISAY A., 1993, « Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième », *Les dossiers*, n° 32, MEN-DEPP.

JUILLARD M., 2014, « Augmentation des actes de violence dans les lycées professionnels », *Note d'information*, n° 14.38, MENESR-DEPP.

THAUREL-RICHARD M., 2008, « Portrait des nouveaux personnels de direction du second degré », *Les dossiers*, n° 192, MEN-DEPP.



OÙ FAIT-IL BON ENSEIGNER ?

Cédric Afsa

MENESR-DEPP, sous-directeur des synthèses.

Lorsqu'un enseignant exprime sa satisfaction ou son insatisfaction professionnelle, il nous parle directement de son bien-être et plus indirectement de la qualité du cadre de vie dans lequel il exerce son métier et qui constitue une des dimensions du climat scolaire.

Le climat varie significativement d'un établissement à l'autre. C'est ce que nous rapportent les enseignants de collège qui ont répondu à une enquête menée en 2013, sur laquelle s'appuie cet article. L'enquête met notamment en évidence que les enseignants préfèrent travailler dans un collège du secteur privé plutôt que dans un collège public, surtout lorsque celui-ci relève de l'éducation prioritaire. En outre, ils se sentent mieux dans des établissements « à taille humaine » (autour de 400 élèves). Enfin, le climat scolaire est sensible au contexte socio-économique local : il est plus pesant dans les territoires où les familles sont exposées à des problèmes de pauvreté.

La qualité de vie à l'école, le bien-être des élèves et de leurs enseignants sont des valeurs orientées à la hausse, qui font l'objet d'une attention croissante de la part des pouvoirs publics. De fait, « offrir un cadre protecteur aux élèves, aux enseignants ainsi qu'à tous les acteurs intervenant dans l'école » figure parmi les objectifs de la loi de juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Il s'agit notamment d'installer les « conditions d'un climat scolaire serein » afin de « favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves ».

Pour que cette préconisation soit opérante, encore faut-il identifier les facteurs constitutifs d'un « bon » climat scolaire, en d'autres termes identifier les leviers sur lesquels agir pour précisément instaurer les « conditions d'un climat scolaire serein ». Or, force est de constater que la notion même de climat scolaire reste floue, malgré tous les efforts fournis pour la cerner et lui donner une réelle consistance. Elle embrasse *a priori* de multiples aspects, qui couvrent aussi bien l'environnement physique que les relations interpersonnelles au sein des établissements, les règles de vie que les pratiques pédagogiques.

Un moyen d'identifier des éléments constitutifs du climat est d'exploiter l'idée défendue par le texte de la loi de refondation de l'école, selon laquelle le climat d'un établissement influe sur le bien-être des élèves et, par la même occasion, de leurs enseignants. Dès lors, la manière

dont ces élèves ou ces enseignants parleraient de leur vie dans l'établissement, si on leur donnait l'occasion de le faire, dit probablement quelque chose du climat régnant en son sein.

L'objectif de l'article est de mettre en œuvre cette démarche en s'appuyant sur les données recueillies dans le cadre de l'enquête internationale Talis (*Teaching and Learning International Survey*) qui, sous l'égide de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), a été menée au printemps 2013 auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants des collèges publics et privés sous contrat. Partant donc du principe que le bien-être d'un enseignant dépend, entre autres, de facteurs environnementaux, l'étude évalue à l'aide d'un modèle statistique adapté, l'importance du rôle que jouent en la matière, certains de ces facteurs, qu'on peut alors considérer comme autant d'éléments du climat scolaire.

L'article commence par rappeler rapidement le contenu des débats qui ont eu lieu sur la notion de climat scolaire, notamment les difficultés posées par sa définition et par sa mesure. Puis il discute du lien entre climat scolaire et bien-être. La section suivante précise les données utilisées et présente le modèle statistique retenu. Viennent ensuite les résultats et leur interprétation. L'article se termine par quelques commentaires sur les enjeux de l'exercice.

LE CLIMAT D'UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : DE QUOI PARLE-T-ON ?

Les revues de littérature consacrées au climat scolaire [par exemple DEBARBIEUX, ANTON *et alii*, 2012, ou THAPA, COHEN *et alii*, 2013, parmi les plus récentes] font état d'un nombre considérable de travaux, une part significative d'entre eux remontant aux années 1960 et 1970. Dans leur grande majorité, les articles recensés étudient les liens, nombreux et variés, existant entre le climat d'un établissement scolaire d'une part, son fonctionnement, les comportements observés en son sein, ou encore sa performance d'autre part. La richesse des résultats obtenus par ces études montre, en creux, la difficulté de définir ce qu'on entend précisément par « climat scolaire ».

De fait, rares sont les contributions qui se sont attachées à traiter cette difficulté. La revue de littérature conduite par ANDERSON [1982] fait figure d'exception. Elle a certes été publiée au début des années 1980, mais les questions abordées restent d'actualité.

ANDERSON s'appuie sur un cadre conceptuel fondé sur la notion de « climat organisationnel » (*organizational climate*), héritée de la recherche sur les organisations menée à partir des années 1940. Plus précisément, ANDERSON s'inspire des travaux de TAGIURI [1968] en les appliquant à l'établissement scolaire comme exemple d'organisation. TAGIURI part du principe que le membre d'une organisation vit dans un environnement qui, pour partie, lui est imposé, mais qu'il contribue aussi à modifier. TAGIURI identifie alors le climat d'une organisation à la qualité de l'environnement entendu au sens large du terme, pour lequel il distingue quatre dimensions :

1. la dimension écologique, c'est-à-dire les aspects matériels ou physiques de l'environnement ;
2. le milieu, constitué par les personnes et les groupes présents dans l'organisation ;
3. le système social, façonné par la manière dont les membres interagissent ;
4. la dimension culturelle, orientée notamment par les valeurs, les normes, les attentes des uns et des autres.

Dans le cas d'une structure éducative, la dimension écologique est représentée entre autres par l'équipement, la taille, les caractéristiques du bâti. Le milieu est constitué de l'ensemble des élèves et des personnels (y compris de direction) dotés de leurs caractéristiques propres (âge, sexe, niveau de compétences des élèves et de qualification des enseignants, etc.). Le système social est déterminé par les comportements et interactions des élèves et personnels. Enfin, la dimension culturelle a trait par exemple aux normes, aux valeurs guidant les conduites, traduites et inscrites le cas échéant dans le règlement intérieur.

Cette grille de lecture n'a pas perdu sa pertinence puisque 25 ans plus tard, le *National School Climate Council*¹ [2007] l'a reprise en des termes similaires. Pour cet organisme, le climat scolaire « renvoie à la qualité de la vie dans l'établissement » et reflète les « normes, buts, valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage et de gouvernance, les structures organisationnelles ». Cette définition recueille un assez large accord des experts en France [DEBARBIEUX, ANTON *et alii*, 2012].

Si les travaux de nature conceptuelle sur le climat scolaire ont donné lieu à peu de publications, en revanche les instruments de mesure du climat se sont multipliés, et ce dès les années 1960. Celui élaboré par HALPIN et CROFT [1963] est resté longtemps influent. Il consiste en un questionnaire (OCDQ : *Organizational Climate Description Questionnaire*) adressé aux enseignants et au responsable d'établissement. Les questions posées portent, pour les premiers, sur la coopération, la qualité des relations interpersonnelles, le sentiment de se réaliser dans son travail et, pour le chef d'établissement, sur le degré de formalisme de son action, la confiance en son équipe, son implication dans l'organisation. HALPIN et CROFT ont insisté sur trois points. D'abord, les informations recueillies par les deux chercheurs reposent sur des jugements subjectifs de la part des personnes interrogées. Ensuite, le principal joue un rôle central dans la création d'un « bon » climat dans son établissement. Enfin, la qualité du climat mesurée par leur questionnaire est étroitement liée au bien-être ressenti par les intéressés.

La quarantaine d'études publiées entre 1964 et 1980 et passées en revue par ANDERSON atteste de la diversité des instruments de mesure, des dimensions du climat qui ont été examinées, des variables prises en compte dans les analyses et des résultats obtenus. Notamment, les études qui ont cherché à estimer un effet du climat sur les résultats des élèves n'ont pas abouti aux mêmes conclusions.

Pour toutes ces raisons, ANDERSON insiste sur la nécessité de poursuivre la recherche, pour mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre dans la création d'un « bon » climat et inscrire les travaux empiriques dans des cadres conceptuels plus aboutis.

BIEN-ÊTRE INDIVIDUEL ET CLIMAT SCOLAIRE

Une quinzaine d'années après HALPIN et CROFT, EPSTEIN et McPARTLAND [1976] se sont résolument engagés dans la voie, ouverte par leurs aînés, consistant à lier climat et bien-être individuel. Les travaux se sont par ailleurs déroulés à une époque qui a vu se développer les études sur la satisfaction que les adultes tirent de leur vie en général et, par lien de parenté, sur leur qualité de vie.

1. Le *National School Climate Council* fédère plusieurs institutions (*National School Climate Center, Center for Social and Emotional Education, Education Commission of the States*) et, ce faisant, lie recherche et action.

EPSTEIN et McPARTLAND ont importé dans le cadre scolaire cette thématique de la satisfaction. Ils ont mis au point un indice de qualité de vie de l'élève (*Quality of School Life Scale*) construit sur les réponses aux 27 items du questionnaire qu'ils ont soumis aux élèves. Les auteurs ont distingué trois dimensions :

1. la satisfaction générale du jeune dans son établissement (décrite par 5 items – exemple : « *j'aime beaucoup l'école* ») ;
2. son degré d'implication dans les études (11 items – exemple : « *en classe, je compte souvent les minutes* ») ;
3. sa relation aux enseignants (11 items – exemple : « *j'aimerais avoir les mêmes enseignants l'année prochaine* »).

La valeur de l'indice est calculée pour chaque élève en additionnant le nombre de fois où il est en accord avec l'item proposé. Sa validité a été testée en le corrélant à des informations recueillies par ailleurs, portant sur les résultats scolaires de l'élève (corrélation – relativement faible – de 0,14), sur des traits de personnalité du jeune ou sur l'implication parentale.

Même si EPSTEIN et McPARTLAND n'utilisent jamais le terme de climat scolaire dans leur article², leur angle d'approche n'échappe pas à la critique que WOODMAN et KING [1978], par exemple, adressent en général aux recherches sur le climat organisationnel lorsqu'elles s'appuient sur des variables subjectives. Ils se demandent notamment si les mesures du climat qui reposent sur les perceptions des individus évaluent autre chose que leur bien-être et si, ce faisant, elles n'assimilent pas purement et simplement deux notions se situant à deux niveaux différents, l'une – le bien-être – étant rattachée à l'individu, l'autre – le climat – ayant une dimension collective.

Nous nous proposons ici d'approfondir la démarche consistant à lier climat d'un établissement et bien-être de ses membres, en prenant, autant que faire se peut, la précaution de ne pas les confondre afin de ne pas s'exposer à la critique de WOODMAN et KING.

Plus précisément, nous partons du bien-être des enseignants de collège tel qu'ils l'expriment en répondant à des questions portant sur la satisfaction qu'ils retirent de leur activité au sein de l'établissement. Puis nous nous efforçons d'expliquer la variabilité constatée du bien-être par deux types de variables : les caractéristiques individuelles et traits personnels des enseignants d'une part, les variables de contexte d'autre part. Celles-ci sont au moins en partie constitutives du climat scolaire. Nous ne cherchons pas à les définir comme telles. Nous considérons simplement qu'elles mesurent une qualité du cadre de vie au travail lorsqu'elles se révèlent avoir un impact significatif sur le bien-être des enseignants.

Une des difficultés de la démarche réside dans la nature même des variables de satisfaction, censées rapporter le bien-être de la personne interrogée. La satisfaction exprimée dépend en effet de trois catégories de facteurs individuels qui, pour la plupart, ne sont pas aisément observables [AFSA et MARCUS, 2008]. Il y a d'abord les déterminants objectifs comme les caractéristiques sociodémographiques (l'âge, le sexe, le niveau d'éducation, le statut, etc.). Il y a ensuite les traits personnels qui influent sur l'expression de la satisfaction. Par exemple, une personne foncièrement optimiste se déclarera plus souvent satisfaite de son sort. Enfin, l'individu évalue son niveau de bien-être *via* des opérations mentales ou intellectuelles relevant de processus cognitifs bien identifiés par les psychologues : les effets de « comparaison

2. Les auteurs parlent tout de même de « qualité de l'environnement ».

sociale » (nous jugeons notre situation en la comparant à celle de personnes socialement proches), les mécanismes d'adaptation (on s'habitue en général à des changements de situation qui, lorsqu'ils se sont produits, ont fait baisser ou augmenter « instantanément » notre niveau de bien-être ressenti), les aspirations personnelles et leur révision (on peut faire son propre malheur en se fixant des objectifs inatteignables, et aller mieux en les révisant à la baisse).

UN MODÈLE EMPIRIQUE D'ANALYSE DU BIEN-ÊTRE

Les données proviennent de l'enquête internationale Talis (*Teaching and Learning International Survey*) conduite au printemps 2013 auprès d'un échantillon d'enseignants de collège. Le questionnaire comporte une partie sur la satisfaction professionnelle, qui a été utilisée pour construire un indice de satisfaction censé mesurer le bien-être au travail de l'enseignant ↘ **Encadré** p. 66. La particularité de l'enquête est d'avoir interrogé plusieurs enseignants par collège (entre 5 et 23 dans notre échantillon d'étude, avec 13 comme valeur médiane).

Chaque enseignant exprime sa satisfaction ou son insatisfaction professionnelle avec ses propres critères ou points de référence (voir *supra*). Le bien-être a donc une composante proprement individuelle. Mais chaque enseignant réagit aussi à son environnement et la satisfaction qu'il retire de son activité en porte la trace. Comme les enseignants d'un même collège sont exposés au même environnement, ce qu'ils nous disent de leur satisfaction professionnelle portera donc la trace de cet environnement-là.

Dans ces conditions, la démarche statistique doit s'appuyer sur ce qu'on appelle un modèle multiniveaux. Cette dénomination provient du fait que cet outil modélise des phénomènes jouant sur deux niveaux : le niveau individuel (le bien-être d'un enseignant est déterminé par des facteurs proprement individuels), le niveau collège (le bien-être intègre l'effet du contexte auquel sont exposés l'enseignant et ses collègues). Un tel modèle permet notamment d'évaluer la part explicative de chaque niveau dans la variation du bien-être au sein de l'ensemble des enseignants ↘ **Annexe 2** p. 75.

Le modèle retenu ici fait dépendre la satisfaction professionnelle de l'enseignant, d'une part, de ses caractéristiques observées, c'est-à-dire renseignées par l'enquête (son âge, son sexe, son corps, la discipline qu'il enseigne, le niveau de confiance en lui), d'autre part, de caractéristiques du collège (la taille du collège, son secteur d'enseignement, en distinguant les établissements relevant de l'éducation prioritaire, le caractère rural de la commune d'implantation et le taux de pauvreté des ménages qui résident dans la zone d'emploi où se situe le collège).

Les variables retenues pour décrire le collège sont des caractéristiques intrinsèques de l'établissement. Ce sont des composantes du cadre scolaire qui ont *a priori* un degré élevé d'exogénéité. Si on admet qu'elles peuvent représenter des déterminants du climat scolaire, alors elles relèvent de sa dimension écologique, selon la terminologie de TAGIURI (voir *supra*). On ne prend pas en compte les variables relevant des trois autres catégories définies par TAGIURI : le système social (les interactions entre personnes), le système culturel (les valeurs et normes), le milieu (les caractéristiques des élèves, enseignants, personnels de direction). Toutefois, la variable de secteur d'enseignement relève en partie de cette dernière catégorie. On sait, en

Les données

L'enquête Talis 2013 porte sur l'environnement et les conditions de travail, au sens large du terme. Les principaux thèmes retenus sont la formation initiale et continue, les appréciations de chaque enseignant sur son activité, les attitudes et pratiques pédagogiques, la satisfaction professionnelle et le sentiment d'efficacité. En complément, un questionnaire adressé au principal du collège renseigne notamment sur l'organisation et le fonctionnement de l'établissement, son climat, l'évaluation des enseignants. L'échantillon de départ est constitué de 250 collèges, tirés selon un plan de sondage stratifié distinguant les collèges publics hors éducation prioritaire, les collèges en éducation prioritaire et les collèges privés. Dans chaque collège, 20 enseignants ont été retenus. Le champ géographique est la France à l'exclusion de La Réunion et de Mayotte. L'OCDE a fixé des cibles de réponse. Les trois quarts des collèges, au minimum, de l'échantillon initial devaient afficher un taux de réponse de leurs enseignants d'au moins 50 %. Ils étaient alors considérés comme participants. De plus, au moins 75 % des enseignants des collèges participants devaient répondre à l'enquête. Pour la France, le taux de participation des collèges a été de près de 82 % et le taux de réponse global des enseignants de 75,3 %. Au final, 204 collèges ont été retenus, dont 198 situés en France métropolitaine – champ géographique de l'étude – avec 2 905 enseignants répondants. L'échantillon d'étude rassemble les réponses fournies par 2 617 enseignants des 198 établissements, en l'espèce ceux ayant rempli la partie du questionnaire dédiée à la satisfaction professionnelle. Plus précisément, les enseignants devaient exprimer leur satisfaction en répondant à la question générique : « *Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou non avec les affirmations suivantes ?* ». Dix affirmations leur étaient

proposées, et ils devaient dire si, pour chacune d'elles, ils étaient : 1. pas du tout d'accord ; 2. pas d'accord ; 3. d'accord ; 4. tout à fait d'accord. De ces dix affirmations, nous en avons sélectionné quatre explicitement orientées vers le bien-être au sein de l'établissement : 1. si c'était possible, j'aimerais changer d'établissement ; 2. j'aime travailler dans cet établissement ; 3. mon établissement est un endroit où il est agréable de travailler, je le recommanderais ; 4. je suis satisfait(e) de mon action et de ses résultats dans cet établissement. Une cinquième affirmation (en forme de bilan : « Dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction ») a été retenue et un indice de satisfaction a été calculé en synthétisant les cinq items ↘ **Annexe 1** p. 73. L'enquête a collecté plusieurs informations de nature sociodémographique sur chaque enseignant (son sexe, son âge, etc.) qui ont été introduites dans le modèle. Une autre, plus subjective, a été ajoutée. Elle mesure la confiance en soi, et est obtenue en synthétisant les réponses à trois questions de l'enquête y faisant référence ↘ **Annexe 1** p. 73. Les données de l'enquête ont été enrichies par des informations provenant de l'Insee qui calcule le taux de pauvreté des ménages dans chacune des quelque 320 zones d'emploi du territoire national. Chaque collège couvert par l'enquête s'est vu attribuer le taux de pauvreté en 2012 de la zone où il est implanté. L'enquête auprès des chefs d'établissement n'a pas pu être utilisée comme on l'aurait souhaité. La raison principale est l'absence de réponse des responsables de 31 collèges sur les 198 retenus pour l'étude. Il n'a pas été possible d'imputer des valeurs aux questions restées sans réponse, notamment celles décrivant la manière dont le principal dirige le collège, en l'absence de variables – y compris dans le questionnaire réservé aux enseignants – sur lesquelles s'appuyer pour mettre en œuvre la procédure d'imputation.

effet, que les collèges privés d'une part, et les collèges en éducation prioritaire d'autre part, accueillent des élèves appartenant à des milieux sociaux (très) différents.

Un dernier mot sur la variable mesurant le taux de pauvreté des ménages. Il y a deux raisons motivant son introduction dans le modèle. D'abord, dans les territoires où les situations de pauvreté sont plus fréquentes qu'ailleurs, le climat général est morose, il pèse sur le bien-être de leurs habitants et ceux qui fréquentent les établissements scolaires n'y échappent pas. Ensuite, le manque de ressources des ménages finit par atteindre les établissements scolaires par deux canaux. D'une part, un département touché par la pauvreté de ses résidents consacre proportionnellement plus de son budget aux dépenses tant sociales que non sociales [GILBERT, GUENGANT *et alii*, 2012], au détriment le cas échéant des financements à destination des établissements publics locaux d'enseignement. D'autre part, le manque de ressources des familles les empêche souvent d'agir sur les difficultés scolaires de leurs enfants [GOUX et MAURIN, 2000 ; DUÉE, 2005] qui, lorsqu'elles sont lourdes à traiter, finissent par affecter le bien-être des enseignants concernés.

LE CADRE SCOLAIRE INFLUE SIGNIFICATIVEMENT SUR LE BIEN-ÊTRE

Trois spécifications du modèle statistique ont été estimées. Les résultats sont regroupés dans le **tableau 1** p. 68. La première spécification (M1) correspond à l'expression la plus simple du modèle, qui consiste à expliquer la satisfaction par deux variables, l'une résumant l'ensemble des caractéristiques individuelles des enseignants censées jouer sur leur bien-être, l'autre captant l'ensemble des facteurs de contexte exerçant eux aussi une influence sur le bien-être individuel. Les deux autres spécifications sont des enrichissements successifs de M1 par l'ajout de variables observées décrivant les enseignants (modèle M2) puis de variables caractérisant le collège (modèle M3).

Premier enseignement : le niveau collège explique 14 % de la variance totale du bien-être au sein de la population enseignante, conformément aux valeurs estimées des variances intra et inter-collèges du modèle M1 ↘ **Annexe 2** p. 75. Le contexte n'explique donc qu'une faible part (de la variance) du bien-être. Pour autant, son rôle n'est pas négligeable, étant donné que, d'une manière générale dans les analyses multiniveaux en sciences sociales, la part expliquée par le niveau 2 (qui correspond ici au collège) est comprise en 10 % et 25 % [SNIJDERS et BOSKER, 2011].

Lorsqu'on introduit les caractéristiques des enseignants (M2), la variance intra-collèges diminue très peu, signe que le bien-être individuel varie sous l'effet de nombreux autres facteurs, très difficilement observables (voir *supra*). Concernant les variables introduites dans le modèle, on note que l'âge ne semble pas jouer sur la satisfaction : la valeur (0,002) du paramètre qui lui est associé n'est pas suffisamment élevée pour être significativement différente de 0. Les femmes se déclarent plus satisfaites de leur situation que les hommes. C'est une constante des études sur le bien-être subjectif, quel qu'en soit le domaine. Ce résultat n'a pas d'interprétation claire. Le constat est même parfois paradoxal. Par exemple, s'agissant de l'activité salariée, les femmes se disent plus souvent satisfaites de leur emploi que les hommes alors qu'elles occupent en général des postes moins qualifiés. Pour l'expliquer, il faut admettre par exemple qu'elles comparent leur situation non pas avec celle des hommes, mais avec celle de leur mère [DAVOINE, 2007].

► **Tableau 1 Modèles explicatifs de la satisfaction professionnelle des enseignants**

	M1	M2	M3
Constante	- 0,017	- 0,022	- 0,180
Caractéristiques de l'enseignant			
Sexe			
Homme		réf.	réf.
Femme		0,117***	0,107***
Âge		0,003	0,002
Corps professionnel			
Certifié		- 0,096	- 0,062
Agrégé		- 0,330***	- 0,278***
Autres		réf.	réf.
Disciplines			
Sciences		- 0,125**	- 0,120**
Lettres, sciences sociales		- 0,100**	- 0,095**
Autres		réf.	réf.
Confiance en soi		0,191***	0,190***
Caractéristiques du collège			
Taille (centaine d'élèves)			0,272***
Taille ²			- 0,047**
Taille ³			0,002***
Secteur d'enseignement			
Public hors éducation prioritaire			réf.
Public en éducation prioritaire			- 0,224***
Privé			0,335***
Commune d'implantation			
Rurale			0,168
Urbaine			réf.
Taux de pauvreté des ménages de la zone d'emploi			- 0,023***
Variance intra-collèges	0,859***	0,820***	0,816***
Variance inter-collèges	0,145***	0,134***	0,087***

Seuils de significativité : *** = 1 % ; ** = 5 % ; * = 10 %.

Champ : France métropolitaine.

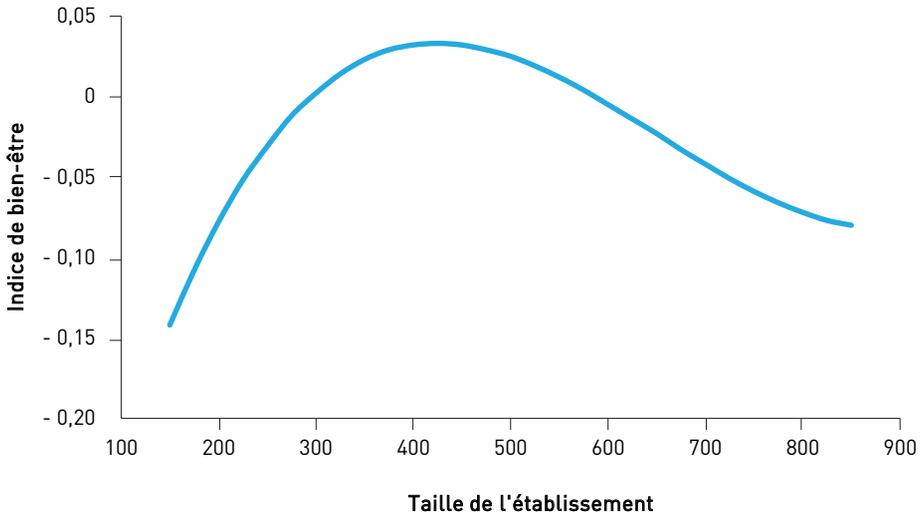
Source : OCDE, enquête Talis 2013.

Les agrégés semblent moins satisfaits que leurs collègues de leur activité au sein de l'établissement, tout comme celles ou ceux qui enseignent les disciplines scientifiques (mathématiques, physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre, technologie) ou littéraires (français, lettres classiques et modernes, histoire-géographie, langues vivantes étrangères) comparativement aux professeurs d'arts plastiques, d'éducation musicale ou d'éducation physique et sportive.

Enfin, la variable mesurant la confiance en soi joue positivement sur le bien-être. Elle atteste que les traits de personnalité ou de caractère en influencent l'expression (voir *supra*).

L'ajout des variables de contexte ne modifie pas significativement les résultats de la spécification M2, à l'exception de la variance inter-collèges, qui passe de 0,134 à 0,087, soit une diminution de 0,047. Cela signifie que les quatre caractéristiques des collèges introduites dans le modèle pour aboutir à la spécification M3 expliquent plus du tiers ($0,047/0,134 = 0,35$) de la variance inter-collèges.

▾ **Figure 1** Effet de la taille de l'établissement sur le bien-être



Lecture : l'effet de la taille sur le bien-être est maximal lorsque l'effectif du collège est de 420 élèves.

Champ : France métropolitaine.

Source : OCDE, enquête Talis 2013.

Les caractéristiques des collèges ont un effet statistiquement significatif sur le bien-être exprimé par les enseignants, à l'exception de la variable géographique : la valeur du paramètre associé au caractère rural de la commune d'implantation du collège est certes positif, mais n'atteint pas un niveau suffisant pour pouvoir conclure que la ruralité joue positivement sur le bien-être.

En revanche, la situation sociale du territoire, mesurée par le taux de pauvreté des ménages résidant dans la zone d'emploi où est situé le collège, affecte significativement le niveau de bien-être. Il en est de même du secteur d'enseignement. Ses trois composantes – privé, public hors éducation prioritaire (pris comme référence dans le modèle) et public en éducation prioritaire – se distinguent très nettement les unes des autres. Travailler dans un collège privé favorise le bien-être. À l'inverse, l'insatisfaction professionnelle est plus élevée dans les collèges en éducation prioritaire.

Le rôle de la taille ne se lit pas immédiatement, car son effet n'est pas linéaire³. La **figure 1**, construite avec les valeurs des paramètres du **tableau 1**, représente la manière dont elle joue sur le bien-être. L'effet est maximal dans les collèges de taille moyenne (autour de 400 élèves). En revanche, il est nettement déprécié surtout dans les petits établissements, mais aussi dans les plus grands.

À partir du moment où les trois dimensions – la taille, le secteur et la situation sociale environnante – influent sur le bien-être individuel des enseignants, on peut les considérer comme des éléments constitutifs du climat scolaire en tant que facteurs déterminants de la qualité du cadre de vie professionnel.

³. Si on introduit uniquement la variable taille dans le modèle (en excluant taille^2 et taille^3), la valeur estimée du paramètre associé est quasiment nulle.

Une question d'intérêt : un de ces facteurs est-il plus déterminant que les autres ? Cette question, simple en apparence, soulève des problèmes de méthode dus au fait que les variables du modèle ne sont pas toutes continues ni introduites simplement. Si le taux de pauvreté est bien une variable continue, le secteur d'enseignement a plusieurs modalités et la taille a été introduite dans le modèle sous une forme polynomiale pour capter un effet non linéaire sur le bien-être.

Pour comparer les rôles respectifs des trois variables, on s'appuie sur le modèle pour réaliser plusieurs exercices de simulation ↘ **Encadré** ci-contre. Tous calculs faits, c'est le secteur d'enseignement qui, parmi les trois variables, joue le premier rôle, les deux autres variables ayant des poids comparables.

QUELLES LEÇONS TIRER DE L'EXERCICE ?

L'exercice qui a été mené confirme sans surprise le fait que le bien-être des enseignants est influencé par le contexte scolaire, résumé ici à quelques caractéristiques d'établissement. Ce résultat a pu être établi grâce à deux particularités de l'enquête à l'origine des données : 1. l'échantillon a résulté d'un tirage par grappes (c'est-à-dire plusieurs enseignants par collège) ; 2. le questionnaire a prévu une série de questions sur la satisfaction de l'enseignant à partir desquelles a été calculé un proxy du bien-être.

Le tirage par grappes a rendu possible l'utilisation d'un modèle qui a l'avantage de séparer formellement les deux niveaux d'analyse – enseignant et collège – et faire en sorte que seules les variables introduites pour expliquer le niveau collège sont éligibles à être des éléments constitutifs du climat scolaire. La disponibilité d'un proxy du bien-être a permis de l'utiliser comme variable d'intérêt pour évaluer la qualité du contexte.

Ainsi, un collège privé, scolarisant autour de 400 élèves et implanté dans un territoire épargné par les problèmes de pauvreté cumule trois caractéristiques qui jouent favorablement sur le bien-être de ses enseignants. On pourra alors estimer que le cadre de travail qu'il offre est de meilleure qualité que dans les autres collèges. On pourra ainsi dire que cet établissement possède plus qu'un autre les conditions pour instaurer un « climat scolaire serein ». On peut aussi dire qu'un collège qui n'a pas ces caractéristiques « vertueuses » est désavantagé et que son responsable devra actionner plusieurs leviers susceptibles de compenser ce « déficit de climat ».

Cela étant, on peut opposer à cette analyse trois critiques :

1. le climat scolaire qui y est analysé est celui ressenti par les enseignants mais le climat ressenti par les élèves compte également ;
2. l'environnement scolaire ne se résume pas aux trois ou quatre variables de contexte introduites dans le modèle ;
3. pourquoi ne pas interroger directement les enseignants sur leur perception du climat plutôt que passer par l'intermédiaire de leur bien-être ?

Pour répondre à la première critique, dire qu'un établissement bénéficie d'un « bon » climat, c'est, par le principe même de la méthode utilisée ici, dire que ses caractéristiques – donc les éléments constitutifs de son climat – jouent positivement sur le bien-être des enseignants. Ce supplément de bien-être se répercute sur celui des élèves.

De toute évidence, les quelques variables retenues dans le modèle n'épuisent pas la description du contexte scolaire. Rappelons qu'elles ont été sélectionnées parce qu'elles sont renseignées dans les données et qu'elles présentent un fort degré d'exogénéité. Il y a *a priori* bien d'autres variables qui pourraient être introduites dans le modèle, notamment celles souvent mentionnées comme dimensions du climat scolaire. Mais leur traitement est beaucoup plus complexe. On ne sait pas dire, par exemple, si les comportements bienveillants entre les membres de la communauté éducative d'un collège conditionnent le bien-être ou bien en sont la conséquence.

Quel facteur compte le plus ?

Dans le cas d'un modèle linéaire dont toutes les variables explicatives sont continues, le fait de les standardiser (c'est-à-dire les redimensionner pour que leur écart-type soit égal à 1) les contraint à toutes varier dans une plage de même étendue. Il suffit alors de comparer les valeurs absolues de leurs paramètres pour hiérarchiser les variables selon l'importance de leurs effets sur la variable expliquée.

Il se trouve que la valeur absolue du paramètre associé à une variable explicative donnée n'est autre que l'écart-type de la distribution des valeurs prédites de la variable expliquée obtenues en faisant uniquement varier la variable explicative retenue. Pour le voir, on se place d'abord dans le cas simple d'un modèle linéaire avec une seule variable explicative continue :

$$y = \mu + \beta x + u$$

La valeur prédite de y est égale à : $\hat{y} = \mu + \hat{\beta}x$.
Il vient alors :

$$\begin{aligned} \text{Var}(\hat{y}) &= \text{Cov}(\hat{y}, \hat{y}) = \text{Cov}(\mu + \hat{\beta}x, \mu + \hat{\beta}x) \\ &= \text{Cov}(\hat{\beta}x, \hat{\beta}x) = \hat{\beta}^2 \text{Var}(x) \end{aligned}$$

En conséquence :

$$\sigma_{\hat{y}} = \sqrt{\text{Var}(\hat{y})} = |\hat{\beta}| \sqrt{\text{Var}(x)} = |\hat{\beta}| \sigma_x = |\hat{\beta}|$$

si x est d'écart-type égal à 1.

Ainsi, $\sigma_{\hat{y}}$ est, au signe près, égal à la valeur estimée du paramètre de x . Le raisonnement s'étend au cas de plusieurs variables continues. Il suffit de considérer que, lorsqu'on fait varier les valeurs d'une seule variable, le terme μ du modèle ci-dessus « absorbe » toutes les autres variables, dont les valeurs restent fixes.

On peut alors étendre la méthode à tout type de variable. Par exemple, dans le cas d'une variable polytomique comme le secteur d'enseignement, on calcule, pour chaque enseignant, la valeur de la variable de bien-être prédite par le modèle, en gardant pour la variable de secteur la valeur observée pour cet enseignant, et en fixant les autres variables à une valeur quelconque, la même pour tous les enseignants de l'échantillon. On calcule ensuite l'écart-type des valeurs du bien-être ainsi prédites.

En appliquant la méthode aux données de l'enquête, on obtient comme écarts-types des valeurs prédites du bien-être 0,078 pour la taille, 0,082 pour le taux de pauvreté et 0,174 pour le secteur d'enseignement. Si la variable de secteur distinguait uniquement les collèges privés et les collèges publics (qu'ils relèvent ou non de l'éducation prioritaire), les écarts-types vaudraient respectivement 0,078, 0,105 et 0,159. Enfin, si on distinguait les établissements en éducation prioritaire des autres (qu'ils soient publics ou privés), les écarts-types respectifs vaudraient 0,071, 0,086 et 0,110.

Enfin, il paraîtrait en effet plus simple d'interroger les enseignants sur ce qu'ils pensent du climat régnant dans leur établissement et de faire de leurs réponses les variables d'intérêt de l'analyse. Mais cela suppose qu'on sache préalablement définir avec un minimum de précision ce qu'est le climat d'un établissement, afin de choisir la (ou les) « bonne(s) » question(s) à poser. Mais l'avantage, sur cette manière de faire, de la méthode mise en œuvre ici est triple. D'abord, son principe s'accorde mieux aux préoccupations exprimées dans le texte de la loi de refondation de l'école et qui ont été rappelées en introduction. La méthode cherche explicitement à identifier les facteurs contextuels favorisant le bien-être, facteurs qui sont alors interprétés comme autant de « *conditions d'un climat scolaire serein* ». Ensuite, la méthode mesure le rôle joué par tel ou tel facteur contextuel sur le bien-être, ce qui permet de sélectionner ceux qui ont réellement un impact. Autrement dit, ceci revient à définir *ex post* les éléments constitutifs du climat scolaire. Enfin, la méthode évalue l'importance relative de ces différents facteurs.

Cette méthode demande à être validée. Pour ce faire, il faudrait l'appliquer à un corpus plus riche de données, de variables susceptibles d'intervenir dans le climat scolaire. Ce corpus doit néanmoins satisfaire deux prérequis : 1. contenir un ensemble d'informations permettant une mesure du bien-être ; 2. recueillir les réponses de plusieurs enseignants par établissement.

L'enjeu derrière tout cela est de pouvoir correctement outiller les décideurs et acteurs de la politique éducative soucieux d'installer les conditions d'un climat scolaire serein.

Annexe 1

CONSTRUCTION D'INDICATEURS SYNTHÉTIQUES

L'enquête recueille très majoritairement des réponses à des questions d'opinion ou de perception qui consistent à demander à l'enseignant(e), par exemple, s'il (elle) est ou non d'accord avec une série d'affirmations qui lui sont proposées, comme celles regroupées dans une rubrique « satisfaction professionnelle » de l'enquête. Les réponses possibles marquent une gradation – l'enseignant est plus ou moins d'accord avec l'affirmation qui lui est proposée – qu'on ne sait pas quantifier. Autre point notable, les items (les affirmations proposées) sont relativement nombreux car ils rendent compte d'un phénomène – la satisfaction professionnelle – multidimensionnel par nature. Dès lors, si on souhaite disposer d'une évaluation globale de la satisfaction de chaque enseignant, il devient nécessaire de les synthétiser en un indicateur unique.

L'indicateur synthétique de satisfaction de l'enseignant s'est appuyé sur les cinq items (affirmations) suivant(s) :

- A1 : si c'était possible, j'aimerais changer d'établissement ;
- A2 : j'aime travailler dans cet établissement ;
- A3 : mon établissement est un endroit où il est agréable de travailler, je le recommanderais ;
- A4 : je suis satisfait(e) de mon action et de ses résultats dans cet établissement ;
- A5 : dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction.

Les quatre premiers ont été retenus car ils renvoient directement à la satisfaction professionnelle vécue au sein de l'établissement, alors que d'autres figurant dans le questionnaire de l'enquête (par exemple : les avantages du métier enseignant compensent largement ses inconvénients) s'en éloignent sensiblement. Le cinquième item est une forme de bilan global sur l'activité exercée. Les réponses des enseignants se répartissent comme suit :

	Affirmation A1	Affirmation A2	Affirmation A3	Affirmation A4	Affirmation A5
Pas du tout d'accord	31,5	1,8	3,4	1,3	1,4
Pas d'accord	40,9	7,6	16,6	11,6	12,5
D'accord	19,4	54,8	51,1	70,8	65,8
Tout à fait d'accord	8,2	35,8	28,9	16,3	20,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Lecture : 35,8 % des enseignants interrogés répondent être tout à fait d'accord avec l'affirmation A2.

Champ : France métropolitaine.

Source : OCDE, enquête Talis 2013.

Les enseignants sont, dans leur très grande majorité, satisfaits de leur sort. Les modalités de l'affirmation A1 ayant été inversées, les réponses aux cinq items sont ordonnées selon un niveau croissant de satisfaction. On s'attend donc à ce que A1 (réordonnée),

A2, A3, A4 et A5 soient positivement corrélées, ce que confirme la table suivante qui donne les coefficients de corrélation de Spearman (adaptés aux variables qualitatives ordonnées) entre les cinq variables :

	A1	A2	A3	A4	A5
A1	1,00	0,55	0,50	0,26	0,24
A2		1,00	0,72	0,37	0,43
A3			1,00	0,36	0,39
A4				1,00	0,56
A5					1,00

Lecture : la corrélation de A2 et de A3 est de 0,72.

Champ : France métropolitaine.

Source : OCDE, enquête Talis 2013.

Supposons que chacun des cinq items puisse être mesuré par une variable continue. L'indice synthétique de satisfaction est une combinaison linéaire de ces cinq variables. Les coefficients de la combinaison linéaire sont choisis de telle manière que les valeurs prises par l'indice aient la plage de variation la plus large possible. On montre que cela revient à retenir la première composante principale d'une analyse en composantes principales sur les cinq variables. Pour davantage de détails sur ce résultat et sur la manière de transformer les items en variables continues, on se reportera à AFSA [2014].

Un autre indicateur a été construit, qui mesure le degré de confiance en soi qu'estime avoir un enseignant. Il résulte de la synthèse de trois items choisis parmi les dix décrivant des attitudes personnelles. La question suivante était posée : « *Les descriptions suivantes s'appliquent-elles à vos attitudes personnelles ? Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord ou non avec ces descriptions* ». S'ensuit une liste de 10 items, parmi lesquels trois ont été retenus comme rendant compte de la confiance en soi :

- je doute de ma capacité à réussir en tant qu'enseignant(e) ;
- j'ai toujours été lucide quant à mes capacités d'enseignant(e) ;
- je me sens menacé par les enseignants très performants.

L'enseignant interrogé devait donner son degré d'adhésion à chacune de ces affirmations, sur une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord) en passant par 4 (pas d'avis).

L'indice de confiance en soi a été calculé en appliquant la même méthode que précédemment aux 2 580 répondants à cette partie du questionnaire. Pour les 37 autres, la valeur de l'indice de confiance leur a été imputée en s'aidant de variables annexes (leur sexe, leur âge, les questions posées sur leur niveau de préparation à l'exercice du métier). L'indice a été ensuite normalisé en fixant sa moyenne à 0 et son écart-type à 1.

Annexe 2 LE MODÈLE STATISTIQUE

L'expression la plus simple du modèle est :

$$s_{ij} = \mu + c_j + e_{ij} \quad (M1)$$

où la satisfaction professionnelle s_{ij} de l'enseignant i travaillant dans le collège j dépend, mis à part le terme constant μ , des deux variables c_j et e_{ij} , la première résumant l'ensemble des caractéristiques – observées ou non – du collège j et la seconde l'ensemble des caractéristiques – observées ou non – de l'enseignant i en activité dans le collège j . Ces deux variables ont le statut de variables aléatoires vérifiant les trois conditions suivantes :

1. c_j suit la loi normale $N(0, \sigma_c)$ de moyenne nulle et de variance σ_c^2 ;
2. e_{ij} suit la loi normale $N(0, \sigma_e)$ de moyenne nulle et de variance σ_e^2 ;
3. les deux variables sont indépendantes.

L'identification des deux paramètres d'intérêt du modèle, σ_c et σ_e , requiert que dans chaque collège plusieurs enseignants aient répondu à l'enquête. La propriété 3 implique que la variance totale est égale à la somme des deux variances σ_c^2 et σ_e^2 . Dans ces conditions, σ_c^2 mesure la variance inter-collèges et σ_e^2 la variance intra-collèges. La quantité :

$$\frac{\sigma_c^2}{\sigma_c^2 + \sigma_e^2}$$

représente la part de la variance totale expliquée par le niveau collège.

Soit x_{ij} l'ensemble des caractéristiques des enseignants renseignées par l'enquête. La variable e_{ij} peut s'exprimer comme la somme d'une combinaison linéaire de ces variables et d'un terme résiduel mesurant l'ensemble des caractéristiques inobservées de l'individu i influant sur sa satisfaction :

$$e_{ij} = x_{ij}\beta + u_{ij}$$

où β représente les paramètres de la combinaison linéaire des variables x . La variable aléatoire u_{ij} est supposée ne pas être corrélée aux variables x . Le modèle M1 se réécrit :

$$s_{ij} = \mu + x_{ij}\beta + \gamma_j + u_{ij} \quad (M2)$$

où u_{ij} suit la loi $N(0, \sigma_u)$. La variance intra-collèges devient σ_u^2 . La quantité $(\sigma_e^2 - \sigma_u^2) / \sigma_e^2$ donne la part de la variance intra-collèges expliquée par les variables x .

De la même manière, c_j peut s'exprimer comme la somme d'une combinaison linéaire des variables observées z_j décrivant l'établissement j et d'un terme résiduel v_j mesurant l'ensemble des caractéristiques inobservées de l'établissement j influant sur la satisfaction d'un enseignant de l'établissement, non corrélé par

hypothèse aux variables z . Le modèle M2 se réécrit alors :

$$s_{ij} = \mu + x_{ij}\beta + z_j\gamma + v_j + u_{ij} \quad (M3)$$

où v_j suit la loi $N(0, \sigma_v)$. La variance inter-collèges devient σ_v^2 . La quantité $(\sigma_c^2 - \sigma_v^2) / \sigma_c^2$ donne la part de la variance inter-collèges expliquée par les variables z .

Les paramètres d'intérêt du modèle (β , γ , σ_v et σ_u) s'estiment par le maximum de vraisemblance.

↳ BIBLIOGRAPHIE

- AFSA C., 2014, *Construire un indicateur synthétique*, Document de travail, série Méthodes, n° 2014-M02, MENESR-DEPP.
- AFSA C., MARCUS V., 2008, « Le bonheur attend-il le nombre des années ? » *France, portrait social*, Insee Références.
- ANDERSON C. S., 1982, "The Search for School Climate: A Review of the Research", *Review of Educational Research*, vol. 52, n° 3.
- DAVOINE L., 2007, *L'économie du bonheur peut-elle renouveler l'économie du bien-être ?*, Document de travail du Centre d'Études de l'Emploi, n° 80.
- DEBARBIEUX E., ANTON N., ASTOR R. A., BENBENISHTY R., BISSON-VAIVRE C., COHEN J., GIORDAN A., HUGONNIER B., NEULAT N., ORTEGA RUIZ R., SALTET J., VELTSCHEFF C., VRAND R., 2012, *Le climat scolaire : définition, effets et conditions d'amélioration, rapport au comité scientifique de la direction générale de l'enseignement scolaire*, MEN-DGESCO, Observatoire international de la violence à l'école.
- DUÉE M., 2005, « L'impact du chômage des parents sur le devenir scolaire des enfants », *Revue économique*, vol. 56, p. 637-645.
- EPSTEIN J. L., McPARTLAND J. M., 1976, "The Concept and Measurement of the Quality of School Life", *American Educational Research Journal*, vol. 13, n° 1.
- GILBERT G., GUENGANT A., LE MAUX B., ROCABOY Y., 2012, « Une étude économétrique de la dépense publique locale : le cas des départements français », *Economics Working Papers, Centre de recherche en économie et management*, n° 2012-03, Université de Rennes 1.
- GOUX D., MAURIN E., 2000, « La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire », *France, portrait social*, Insee.
- HALPIN A. W., CROFT D. B., 1963, *The Organizational Climate of Schools*, Chicago Midwest Administration Center, University of Chicago.
- National School Climate Council, 2007, *The School Climate Challenge: Narrowing the Gap Between Climate Research and School Climate Policy*, Practice Guidelines and Teacher Education Policy.
- SNIJDERS T., BOSKER R., 2011, *Multilevel Analysis: an Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*, London, SAGE Publications.
- TAGIURI R., 1968, "The Concept of Organizational Climate", in R. TAGIURI, G. H. LITWIN (eds.), *Organizational Climate: Exploration of a Concept*, Boston, Harvard University.
- THAPA A., COHEN J., GUFFEY S., HIGGINS-D'ALESSANDRO A., 2013, "A Review of School Climate Research", *Review of Educational Research*, vol. 83, n° 3.
- WOODMAN R. W., KING D. C., 1978, "Organizational Climate: Science or Folklore ?", *The Academy of Management Review*, vol. 3, n° 4.



LE CLIMAT SCOLAIRE PERÇU PAR LES COLLÉGIENS

Tamara Hubert

MENESR-DEPP, bureau des études sur les établissements et l'éducation prioritaire.

Dans le cadre de l'enquête nationale de victimation et de climat scolaire menée auprès des collégiens au printemps 2013 par le ministère de l'Éducation nationale, un indice synthétique a été créé, à l'aide des réponses données aux questions portant sur le climat scolaire. Ces variables catégorielles ont été transformées en variables quantitatives ordonnées où à chaque réponse correspond une intensité allant de 1 (très mauvais) à 4 (très bon). Le climat scolaire apparaît comme pluridimensionnel, mais un indice global peut cependant être calculé. Cet indice a permis d'étudier les déterminants du climat scolaire chez les collégiens à deux niveaux : au niveau individuel (les élèves) et au niveau de l'établissement. Des modèles ont été construits en introduisant successivement des variables relatives aux élèves, aux établissements, aux quartiers dans lesquels se trouvent les établissements, aux performances des élèves et aux violences déclarées par les élèves. Le nombre de victimations citées par les élèves est le facteur ayant le plus d'influence sur le climat scolaire ressenti, dans un sens négatif. Il semblerait donc qu'au-delà des effets de quartier et de l'établissement, les violences subies au quotidien par les élèves altéreraient plus fortement leur climat scolaire que les violences graves déclarées au niveau de l'établissement.

Le climat scolaire est un sujet d'études ancien, mais qui prend de l'ampleur dans les années 1980, dans le sillage de la démocratisation de la scolarisation, plus longue et plus massive [MEURET et MARIVAIN, 1997 ; DUBET, 1991]. Il suscite un consensus croissant comme indicateur complémentaire d'évaluation du bon fonctionnement des établissements scolaires, à côté des indicateurs de résultats aux examens et des actes de violence recensés. Depuis 1996, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche mène des enquêtes pour évaluer la qualité du climat scolaire et recenser les actes de violence les plus graves au sein des établissements (enquête Signa, puis Sivis (Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire)). Cependant, ce dispositif ne prend en compte que la vision des chefs d'établissement. Or, depuis les années 1980, les enquêtes de victimations, en France et au niveau international, incitent à se départir d'une approche du climat scolaire uniquement fondée sur un point de vue « administratif » [DEBARBIEUX, 1996]. La mesure doit se faire au niveau des élèves, mais aussi des personnels, en particulier des enseignants [CARRA et SICOT, 1997 ; DEBARBIEUX, 1996, 2006, 2007, 2008, 2011].

Définir et mesurer la qualité du climat scolaire est une démarche fondamentale dans l'objectif d'améliorer le bien-être des élèves au collège. Le souci des répercussions d'un mauvais climat

scolaire imprègne les débats politiques actuels, devenant même une question sociétale à laquelle les politiques publiques se doivent de répondre. La qualité du climat scolaire fait partie d'un questionnement plus large d'égalité des chances défendue par la loi républicaine et est insérée dans une problématique globale de lutte contre la violence et le harcèlement à l'école [CARRA, 2009 ; DEBARBIEUX, 2006, 2011].

Dans l'objectif de développer des stratégies pour améliorer l'environnement d'apprentissage, il est apparu nécessaire de recueillir méthodiquement des données au niveau individuel et au niveau national. Notre article se fonde sur l'enquête de climat scolaire et de victimation dans les collèges de France, ayant eu lieu au printemps 2013 ↘ **Encadré** ci-dessous. Il complète les premiers résultats publiés sur ce sujet [ÉVRARD, 2011 ; HUBERT, 2013] en proposant un indice de climat scolaire, que l'on va confronter à un certain nombre de caractéristiques des élèves, mais aussi des établissements qu'ils fréquentent.

Présentation de l'enquête de climat scolaire auprès des collégiens

Au printemps 2011, une première enquête sur le climat scolaire et la victimation a été menée par la DEPP auprès de 18 000 élèves de la sixième à la troisième, dans 300 collèges publics de France métropolitaine [ÉVRARD, 2011]. L'enquête a été renouvelée en 2013 dans plus de 360 établissements, en incluant les DOM et des établissements privés sous contrat. Dans les deux cas, le taux de réponse à l'enquête a été d'environ 80 % [HUBERT, 2013]. Le questionnaire papier comporte six grandes parties avec notamment une partie dédiée au climat scolaire. Celle-ci se présente dès le début du questionnaire, juste après un CV express (avec le sexe, l'âge et le niveau de l'élève). Les collégiens ont été interrogés

sur leur sentiment de bien-être en milieu scolaire, leurs opinions concernant l'ambiance à l'intérieur de leur collège, en particulier leur sentiment de sécurité dans l'établissement et dans le quartier aux alentours. Les enquêtés ont ensuite été sollicités pour décrire les violences dont ils ont été victimes (violences comprenant les insultes, mais aussi les vols et les violences plus graves, comme les menaces avec arme(s), les blessures, et certaines violences à caractère sexuel). L'enquête donne un éclairage inédit sur la vie au sein du collège et fournit notamment des indicateurs sur la perception des relations entre les personnes présentes dans le collège, le sentiment de sécurité, l'apprentissage et l'éducation. De plus, elle permet de caractériser et de quantifier les actes de violence dont sont victimes les élèves au quotidien.

LES ENQUÊTES DE VICTIMATION AUPRÈS DES COLLÉGIENS AU PRINTEMPS 2011 ET 2013

Les enquêtes de victimation

Le principe d'une enquête de victimation est d'interroger un échantillon de personnes sur les atteintes subies au cours d'une période de référence. Les enquêtes de victimation en milieu scolaire sont un outil de mesure permettant de quantifier et de caractériser les phénomènes de violence, de vols, et d'autres atteintes aux personnes, qui ont lieu dans les établissements scolaires depuis le début de l'année scolaire, en interrogeant directement les élèves et les personnels [ZAUERMAN et ROBERT, 1995 ; DEBARBIEUX, 1996 ; CARRA, 2009]. Plus précisément, elles permettent de construire des indicateurs statistiques sur les actes dont sont victimes les

élèves et les personnels, que ceux-ci aient fait ou non l'objet d'un signalement au sein de l'établissement ou auprès des autorités judiciaires.

L'objectif de ce type d'enquête est double. Dans un premier temps, les enquêtes de victimation visent à développer et à préciser les connaissances quant à l'étendue, la nature et les contextes de la violence en milieu scolaire. Dans un second temps, elles sont vouées à devenir un complément aux données de source administrative (Sivis). En effet, comme le prouvent toutes les études existantes sur la victimation, il existe un certain nombre d'atteintes qui ne sont portées à la connaissance d'aucun outil de recensement existant. Les différents travaux sur la violence en milieu scolaire incitent à prendre en compte l'expérience des élèves, leur ressenti et leur vécu, et à les mettre en liaison avec les actes recensés institutionnellement, notamment dans le pilotage de politiques publiques [KILLIAS, 1991 ; CARRA et SICOT, 1997 ; DEBARBIEUX, 1996, 2006 ; DEBARBIEUX, MONTROYA *et alii*, 2003 ; SOULLEZ et RIZK, 2008 ; CARRA, 2009]. Les données issues des enquêtes de victimation menées de 1996 à 2013 montrent que les microviolences répétées au quotidien sont plus présentes dans les établissements que les violences graves [DEBARBIEUX, 1999 ; ÉVRARD, 2011 ; HUBERT, 2013]. Or, ces microviolences répétées ne sont pas systématiquement signalées. Les premières enquêtes de victimation en France et aux États-Unis ont montré que les actes de violence subis étaient cinq fois plus élevés que dans la statistique officielle policière [REISS, 1967]. L'enquête nationale de victimation apparaît donc comme un complément aux données issues de Sivis.

Les enquêtes de victimation constituent un outil nécessaire à l'étude de la construction de l'expérience victimaire [DEBARBIEUX, 2006, 2011], mais aussi à celle de la construction du climat scolaire [DEBARBIEUX et MONTROYA, 2004 ; CARRA, 2009 ; DEBARBIEUX, ANTON *et alii*, 2012]. Ces enquêtes ne se limitent pas au repérage des faits de violences subies par les élèves et déclarées par eux. Pour avoir une image moins négative, mais aussi plus large, de la vie scolaire, ces enquêtes comportent généralement aussi des questions sur le climat scolaire dans l'établissement, renvoyant à des questionnements proches de la mesure du bien-être en milieu scolaire [GRISAY, 1997 ; MEURET et MARIVAIN, 1997].

Définir le climat scolaire

La conceptualisation du climat scolaire n'est pas une chose nouvelle. Dès les années 1960, des auteurs ont proposé différentes méthodes pour mieux appréhender ce phénomène. À partir de données empiriques, deux traitements ont été réalisés. Le premier, dans une lignée structuraliste, est relatif à l'élaboration de typologies [HALPIN et CROFT, 1963]. Le second consiste à calculer des scores pour classer les individus sur un continuum.

Plusieurs tentatives de typologies se sont succédé et ont amélioré à chaque fois la définition du climat scolaire et les méthodes pour le mesurer [HOY, TARTER, BLISS, 1990 ; HOY et HANNUM, 1997 ; SWEETLAND et HOY, 2000]. En 1963, HALPIN et CROFT ont créé une typologie alliant climat scolaire et personnalité de l'école. Leur typologie comporte six modalités basées sur un continuum de situations allant d'un climat ouvert à un climat fermé [ANDERSON, 1982]. Cette typologie n'a pas été reproduite, car la mesure du climat scolaire ne concernait que les adultes [BRESSOUX, 1994]. En 1998, JANOSZ, GEORGES et PARENT proposent une typologie fondée sur 5 dimensions du climat scolaire : 1. le climat relationnel, 2. éducatif, 3. de sécurité, 4. de justice et 5. d'appartenance. Chacune de ces dimensions permet de récolter les perceptions des acteurs de l'école. Cette typologie fait clairement la distinction entre le climat scolaire, les pratiques éducatives et les problèmes de sécurité.

Dans une perspective plus quantitativiste, dès les années 1970, les études anglo-saxonnes se sont servies de l'échelle de LIKERT [1974], qui est un modèle de mesure répandu dans les questionnaires psychométriques. L'élève exprime son degré d'adhésion ou de désaccord vis-à-vis d'une affirmation en se positionnant sur un continuum. Ces échelles permettent de réaliser des études quantitatives en considérant l'adhésion sous une forme d'échelle d'intensité. De manière générale, le score est obtenu à partir de la valeur numérique associée à chaque item [CROCKER et ALGINA, 1986].

La mesure du climat scolaire a fait l'objet de traitements méthodologiques très différents, rendant les comparaisons très difficiles. Malgré l'ancienneté du concept et le nombre important d'études évaluant le climat scolaire, il est toujours très difficile de le conceptualiser et d'autant plus difficile de le rendre opérationnel [ANDERSON, 1982 ; BRUNET, 2001]. Le climat scolaire dépend d'une série de facteurs dont aucun n'est prioritaire. Cet aspect pluridimensionnel accroît les difficultés de mesure et justifie, en partie, les réticences face à la mise en place de ce type d'enquêtes au niveau national. Ce retard dans la mise en œuvre de ce type d'enquêtes au niveau national repose sur des critiques relatives à la subjectivité des individus. L'évaluation du climat scolaire serait nécessairement subjective, car elle ne reposerait que sur des coefficients de pondération arbitraires. Cette subjectivité est donc considérée comme un obstacle majeur à la création d'un indicateur synthétique ambitionnant de résumer et de combiner plusieurs dimensions hétérogènes. Cependant, il est possible de construire de bons indicateurs synthétiques de climat scolaire grâce aux déclarations des élèves. Il est important de souligner que les indicateurs de climat scolaire ont pour objectif d'aboutir à des outils ayant du sens et qui soient scientifiquement défendables. Ils sont un résumé imparfait, mais porteur de sens sur la qualité du climat scolaire. Ils introduisent une alternative aux autres indicateurs nationaux tels que la performance des élèves ou le nombre d'actes violents recensés. Contrairement aux victimations et types de violences recensés, il est impossible d'observer directement le bien-être d'un élève ou le climat scolaire d'un établissement. L'appréciation du climat scolaire au niveau agrégé (au sein du collège) et au niveau individuel (élèves) est une abstraction théorique qui ne peut être considérée qu'indirectement, tout comme les attributs psychologiques [CROCKER et ALGINA, 1986]. D'où la nécessité de créer des indices synthétiques pour résumer les informations recueillies.

En 1996, un indice de climat scolaire est mis au point en France [DEBARBIEUX, 1996 ; FOTINOS, 2006] permettant ainsi des comparaisons entre les établissements. L'indice synthétique de climat scolaire calculé dans les enquêtes de victimation en France est basé sur la somme algébrique des scores centrés réduits [DEBARBIEUX, 1996, 2011]. Plus qu'un indice de climat scolaire, l'*indice de climat et de violence scolaire* prend en compte trois indicateurs supplémentaires pour définir le sentiment de violence : la présence de racket, le fait de souhaiter moins de violence pour améliorer la vie dans l'établissement, la proportion d'élèves auto-définis comme racketteurs. L'indice de climat scolaire et de violence est comparé à un indice attendu calculé par rapport à des variables de contrôle.

Pour décrire plus en détail le climat scolaire en France, en distinguant les élèves et les établissements en fonction de leurs caractéristiques, un ou plusieurs indices synthétiques sont nécessaires et ont été développés dans un document de travail [HUBERT, à paraître]. Si l'indice de climat scolaire (ICS) est utilisé dans le cadre de nombreuses études, nous devons cependant mettre à l'essai sa valeur psychométrique et sa structure factorielle auprès d'un échantillon représentatif au niveau national.

Les données

L'enquête nationale de victimation en milieu scolaire utilise une série de 12 questions en 2011 et 26 en 2013 pour évaluer le climat scolaire dans les collèges publics et privés sous contrat, chacune comprenant 4 réponses possibles, allant d'une forte satisfaction à une faible satisfaction.

Les items inclus dans l'analyse en composantes principales ont été considérés comme des données ordonnées, de type Likert, allant de 1 à 4 où :

1 = pas bien du tout ; 2 = pas très bien ;
3 = plutôt bien ; 4 = tout à fait bien

1 = pas du tout ; 2 = pas beaucoup ; 3 = plutôt beaucoup ; 4 = beaucoup

1 = pas bonnes du tout ; 2 = pas très bonnes ;
3 = bonnes ; 4 = très bonnes

1 = pas du tout en sécurité ; 2 = pas très en sécurité ; 3 = plutôt en sécurité ; 4 = tout à fait en sécurité

L'échelle des items a été inversée ensuite pour disposer d'une échelle allant de 1 (mauvais climat scolaire) à 4 (très bon climat scolaire).

En 2011, 12 items ont été introduits dans l'analyse :

1. Es-tu bien dans ton collège ?
2. Comment trouves-tu l'ambiance entre les élèves ?
3. As-tu des copains et des copines dans ton collège ?
4. Les relations avec les professeurs sont :
5. Es-tu bien dans ta classe ?
6. Y a-t-il de l'agressivité dans les relations entre élèves et professeurs ?
7. Les relations avec les autres adultes sont en général :
8. D'après toi, dans ton collège on apprend :

9. Les punitions données dans ton collège sont :

10. Depuis le début de l'année scolaire, est-il arrivé que tu ne viennes pas au collège car tu avais peur de la violence ?

11. Te sens-tu en sécurité à l'intérieur de ton collège ?

12. Te sens-tu en sécurité dans le quartier autour de ton collège ?

En 2013, un certain nombre de questions ont été ajoutées¹ :

4.1. Les professeurs interviennent-ils quand ils se rendent compte qu'un élève ne respecte pas les règles ?

5.1. Trouves-tu que les bâtiments du collège sont :

6.1. Dirais-tu que dans ton collège, la violence est présente ?

8.1. Te sens-tu assez informé(e) concernant ton orientation scolaire ?

9.1. Depuis le début de l'année, combien de fois t'es-tu fait punir ?

9.2. Trouves-tu que les notes sont :

10.1. De manière générale, t'es-tu déjà absenté(e) sans que tu y sois autorisé(e) ?

12.1. Te sens-tu en sécurité dans les transports scolaires ?

12.2 De manière générale, te sens-tu en sécurité dans les lieux suivants :

- les toilettes ;
- la cantine ;
- les couloirs ;
- les escaliers ;
- la cour de récréation ;
- les vestiaires.

Le score est calculé avec les données de 2013, mais uniquement avec les 12 variables de 2011, pour effectuer des comparaisons dans le temps.

1. L'indexation des questions ci-dessous n'est pas celle du questionnaire : elle permet de voir comment ces nouvelles questions ont été insérées par rapport aux anciennes.

Méthodologie de construction de l'indice de climat scolaire

Notre travail s'inspire de trois types de travaux méthodologiques sur la construction d'indice. Ces trois méthodologies sont fondées sur les techniques d'analyse de données, qui sont des outils adaptés pour faire la synthèse d'informations très variées, en particulier dans le domaine de la psychologie. L'analyse en composantes principales (ACP) est une méthode permettant ainsi de faire la synthèse des données quantitatives, de réduire le nombre de variables (appelées aussi « axes »), qui sont des combinaisons linéaires des variables initiales, en perdant le minimum d'information. De façon générale, le premier axe correspondant à l'indice global du phénomène étudié (ici le climat scolaire), les autres axes permettant d'affiner l'analyse de la multidimensionalité.

1. Pour mettre en œuvre cette technique sur des variables, il faut qu'elles soient de forme quantitative. Dans le cas des questions qualitatives ordonnées, comme celles sur le climat scolaire, le choix le plus simple pour ce faire est de considérer les modalités de réponses comme des réponses régulièrement ordonnées, variant de 1 pour un mauvais climat scolaire à 4 pour un très bon climat. Cependant, cette méthode est basée sur des hypothèses fortes d'isométrie, en supposant une distance égale entre les modalités adjacentes. Il y aurait autant de « différence de bien-être » entre un élève qui dit être très satisfait et un élève qui dit être satisfait qu'entre ce dernier et un élève qui dit être assez satisfait. C'est une hypothèse bien sûr contestable. Un autre type d'analyse (l'analyse des correspondances multiples) permet de faire une synthèse sans hypothèse de ce type.

Elle a cependant l'inconvénient de ne pas prendre en compte le caractère ordonné des modalités et les résultats sont plus complexes à présenter (il y aurait dans notre cas, 12x4 modalités à présenter au lieu de 12 variables).

2. La deuxième méthodologie critique cette hypothèse forte d'équidistance entre les modalités et propose une autre forme de transformation pour « quantifier » les variables. En nous inspirant d'un travail effectué par AFSA [2014] sur la satisfaction des enseignants, nous avons considéré que le climat scolaire pouvait être représenté par une variable latente. L'hypothèse forte défendue est que les valeurs de cette variable sont distribuées selon une loi normale centrée réduite. Cela conduit à « normaliser » les variables initiales en tirant une valeur au hasard dans la loi normale en fonction de la fréquence de chaque modalité.

Ces réponses normalisées sont ensuite introduites dans une ACP comme dans la première méthodologie.

3. Un troisième type de méthodologie nous a servi, tiré d'un travail effectué par KESKPAIK [2011], pour mieux traiter la multidimensionalité du phénomène. Les deux méthodologies précédentes permettent, grâce à l'analyse des axes suivant le premier, de montrer la multidimensionalité du phénomène, mais elles ne permettent pas de construire simplement les sous-indices correspondants. L'idée est de mener des ACP secondaires sur des sous-groupes d'items, isolés grâce à la première ACP et de construire ainsi des sous-indices. Ces trois méthodologies ont en commun de mettre en évidence les dimensions qui organisent les relations entre les variables. Les hypothèses théoriques sur lesquelles

elles reposent sont loin d'être neutres. Chaque méthodologie part d'une hypothèse forte. Il semble donc nécessaire de les discuter, et notamment la construction de scores à partir d'échelles non unidimensionnelles. Pour comparer les résultats des méthodologies et choisir le score le plus

pertinent, un exercice de régression a été mené sur trois variables, que l'on peut supposer liées avec la vision du climat scolaire. Les résultats des trois méthodologies sont fortement corrélés.

La création d'un indice reflétant les différentes dimensions du climat scolaire suscite un grand nombre d'interrogations tant au niveau théorique que méthodologique. Peut-on résumer sous un score global un phénomène multidimensionnel ? L'interprétation des résultats et la légitimité de la construction d'un score global de climat scolaire sont des questions délicates. Toute réduction d'organisation complexe à un nombre doit se faire avec prudence compte tenu de la simplification infligée à la réalité.

Plusieurs méthodologies testées sur les données des deux enquêtes de victimation (2011 et 2013), notamment des analyses en composantes principales, donnent des résultats très convergents. Si les réponses aux questions sont toutes très corrélées les unes aux autres, suggérant l'existence d'une dimension commune (que l'on supposera être le « climat scolaire »), il existe des proximités spécifiques selon trois sous-échelles : la première regroupe les variables relatives à la pédagogie (relations avec les professeurs, les adultes du collège, agressivité entre les élèves et les professeurs, sentiment vis-à-vis des punitions, sentiment vis-à-vis de l'apprentissage), la seconde regroupe les variables relatives à l'ambiance entre les élèves (être bien dans son collège, dans sa classe, avoir des amis, ambiance entre les élèves) et la dernière concerne la sécurité (sentiment de sécurité dans le collège, dans le quartier et la variable sur l'absentéisme à cause de la violence) ↘ **Encadré** p. 84-85. Nous retrouvons donc les composantes du climat scolaire définies par les études antérieures pour analyser le climat scolaire des établissements : la première sphère est relative à l'enseignement et aux relations entretenues avec l'ensemble des personnels de l'établissement, la seconde est relative aux relations entretenues avec les pairs, et la dernière est relative au sentiment de sécurité. Notre découpage du climat scolaire en trois facteurs est similaire à celui effectué dans les études de MEURET [et MORIVAIN 1997 ; 2000a et b] portant sur le climat scolaire des élèves : le climat scolaire est multidimensionnel et ne peut se résumer en une valeur unique qu'au prix d'une certaine perte d'informations.

D'un point de vue méthodologique, dans cet article, nous retenons la méthode de score utilisée par CROCKER et ALGINA, à partir de la valeur numérique associée à chaque item : soit 1 pour une réponse négative et 4 pour une réponse positive. L'utilisation de méthodologies plus complexes, fondées sur l'analyse en composantes principales, est discutée dans le document de travail évoqué plus haut : les résultats sont très proches [HUBERT, à paraître].

ANALYSE DESCRIPTIVE DU CLIMAT SCOLAIRE AU NIVEAU INDIVIDUEL

Les réponses des élèves aux douze questions relatives au climat scolaire se répartissent majoritairement entre la première et la deuxième modalités, synonymes de bon climat scolaire ↘ **Encadré** p. 83.

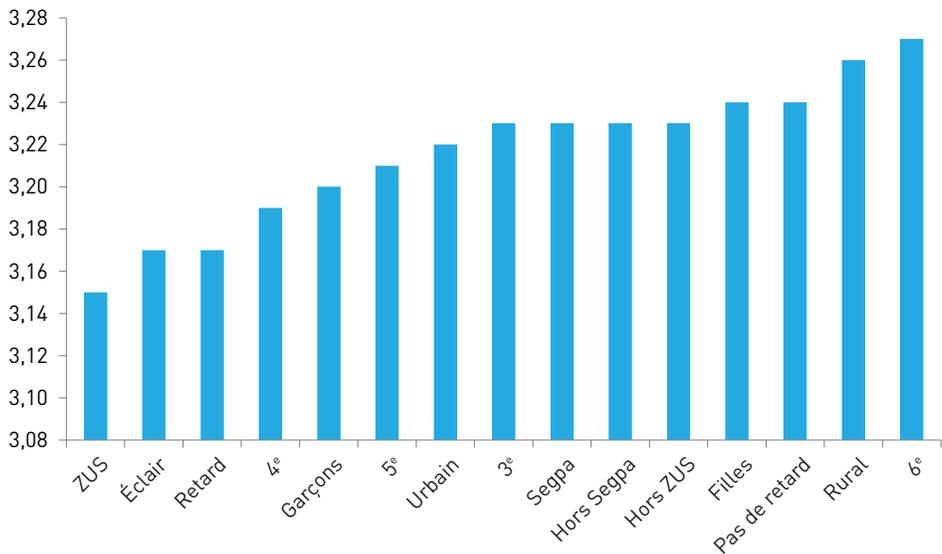
Cette préférence pour les modalités positives se traduit par une ambiance générale dans le collège qualifiée majoritairement de bonne ↘ **Tableau 1** p. 87. Plus de 92 % des élèves interrogés ont déclaré se sentir bien dans leur collège. Les niveaux sont tout aussi élevés pour les questions concernant le fait d’avoir des amis (91 %), l’ambiance dans la classe (82 %), les relations avec les adultes dans le collège (91 %), le fait de bien apprendre (91 %). L’opinion la moins bonne concerne le sentiment vis-à-vis des punitions, avec le tiers des élèves qui affirment ne pas les trouver justes (32 %). Le climat scolaire apparaît moins bon pour les élèves relevant de l’éducation prioritaire. Ils ne sont que 77 % à trouver l’ambiance bonne entre les élèves, soit 6 points de moins en moyenne que dans les autres établissements.

Globalement, les élèves ont un score de 3,25, plus proche de 4 que de 1, ce qui correspond à des réponses souvent positives ↘ **Tableau 2**. Les réponses sont un peu plus positives dans le domaine de la sécurité (3,41) que de la pédagogie (3,12). L’écart-type est 0,35 pour le score global, suggérant une certaine variabilité au niveau individuel.

Analyse descriptive de l’indice de climat scolaire au niveau individuel

Le climat scolaire varie sensiblement en fonction des caractéristiques des élèves et des établissements fréquentés ↘ **Figure 1**. Le fait d’être en sixième, en zone rurale, sans retard

↘ **Figure 1** Indice moyen de climat scolaire en fonction de caractéristiques des élèves et des établissements



Champ : France métropolitaine + DOM, collèges publics et privés sous contrat.

Source : MENESR-DEPP, enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2013.

Tableau 1 Opinion des élèves sur le climat scolaire dans leur collège

Climat scolaire	Ensemble 2013	Sexe		Type d'établissement		
		Filles	Garçons	Éclair	Urbain hors Éclair	Rural hors Éclair
Tout à fait bien ou plutôt bien dans son collège	92,5	93,0	92,1	89,6	92,7	92,1
Ambiance tout à fait bien ou plutôt bien entre les élèves	82,3	80,7	83,7	76,8	82,3	84,2
Beaucoup ou plutôt beaucoup de copains et copines	91,0	90,8	91,2	90,2	91,2	89,7
Relations avec les enseignants très bonnes ou bonnes	87,0	90,6	83,6	80,7	87,1	89,6
Les professeurs interviennent lorsqu'un élève ne respecte pas les règles	86,7	87,3	86,1	82,4	87,3	86,8
Tout à fait bien ou plutôt bien dans sa classe	90,9	90,4	91,5	88,3	91,0	91,1
Les bâtiments (salles de cours, cour, etc.) sont agréables ou plutôt agréables	76,8	79,4	74,3	75,3	76,5	80,3
Il n'y a pas du tout ou pas beaucoup d'agressivité entre les élèves et les professeurs	89,9	91,1	88,7	82,2	93,4	89,9
Les relations avec les autres adultes sont bonnes ou très bonnes	90,6	91,4	89,8	90,2	90,5	91,6
Pas du tout ou pas beaucoup de violence au collège	76,6	79,3	74,0	61,0	76,7	83,2
On apprend tout à fait ou plutôt bien dans le collège	90,9	92,1	89,8	86,7	91,1	91,7
Tout à fait ou plutôt bien informé sur son orientation scolaire	76,6	76,6	76,7	79,0	76,4	78,0
Les punitions données sont très ou plutôt justes	67,5	73,9	61,3	64,7	67,3	70,4
A été puni au moins une fois dans l'année	64,2	52,1	75,8	68,5	64,2	62,3
Trouve que les notes sont très justes ou plutôt justes	86,6	88,8	84,5	84,7	86,6	88,1
Tout à fait ou plutôt en sécurité dans le collège	86,3	87,4	85,2	80,4	86,4	88,1
Jamais d'absence due à la violence	94,0	92,9	95,1	91,4	94,1	94,6
Jamais d'absentéisme	83,9	86,7	81,3	73,3	83,9	88,9
Tout à fait ou plutôt en sécurité dans le quartier autour du collège	74,7	72,1	77,4	69,1	73,9	84,7
En sécurité dans les transports scolaires	87,6	85,9	89,2	88,0	87,6	87,2

Éclair : depuis la rentrée 2011, la politique de l'éducation prioritaire s'appuie sur le dispositif Éclair (écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite). Ce dispositif remplace les RAR (réseaux ambition réussite).

Il concerne aussi le secteur privé.

Champ : France métropolitaine + DOM, collèges publics et privés sous contrat.

Source : MENESR-DEPP, enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2013.

Tableau 2 Réponses des collégiens aux questions sur le climat scolaire selon les trois sphères

	Moyenne	Écart-type
Sphère de la pédagogie	3,12	0,45
Sphère de l'ambiance générale	3,31	0,48
Sphère de la sécurité	3,41	0,49
Climat scolaire général	3,25	0,35

Lecture : en 2013, l'indice de climat scolaire global est en moyenne de 3,25/4 avec un écart-type de 0,35.

Champ : France métropolitaine + DOM, collèges publics et privés sous contrat.

Source : MENESR-DEPP, enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2013.

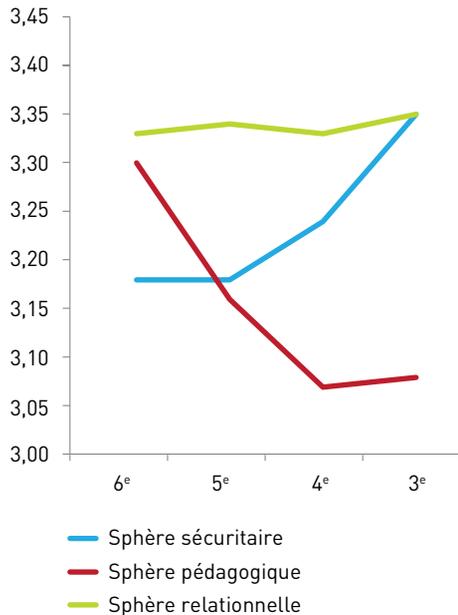
scolaire, de sexe féminin ou d'être scolarisé hors ZUS est associé à une meilleure vision du climat scolaire.

Les collèges relevant de l'éducation prioritaire ont un indice moins élevé que les collèges ruraux. Les travaux sur le climat scolaire ont montré que les difficultés scolaires et les situations économiques difficiles pouvaient avoir un impact sur le climat scolaire.

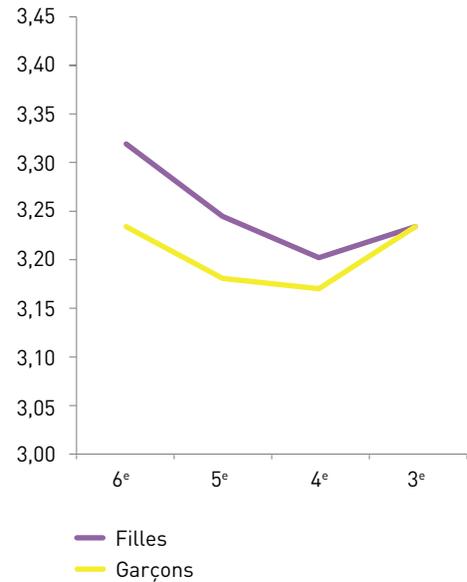
Évolution du climat scolaire au fil de la scolarité

L'indice de climat scolaire évolue différemment au fil de la scolarité en fonction des sphères explorées. C'est la sphère pédagogique qui participe le plus fortement à l'altération du climat scolaire. Les relations entretenues avec le corps enseignant, le rapport au travail et à l'institution scolaire semblent être les plus dégradés, alors que la qualité des relations entre les élèves reste stable. Le sentiment de sécurité s'améliore avec l'âge ↘ **Figure 2**. Ces évolutions contrastées peuvent s'expliquer par le passage par l'adolescence des élèves : si l'aspect relationnel reste très valorisé, ils expriment des opinions moins consensuelles sur l'institution. Par ailleurs, leur plus jeune âge peut expliquer le sentiment d'insécurité plus grand des élèves de sixième.

↘ **Figure 2** Indice de climat scolaire dans les trois sphères selon la classe



↘ **Figure 3** Indice de climat scolaire par niveau selon le sexe



Champ : France métropolitaine + DOM, collèges publics et privés sous contrat.

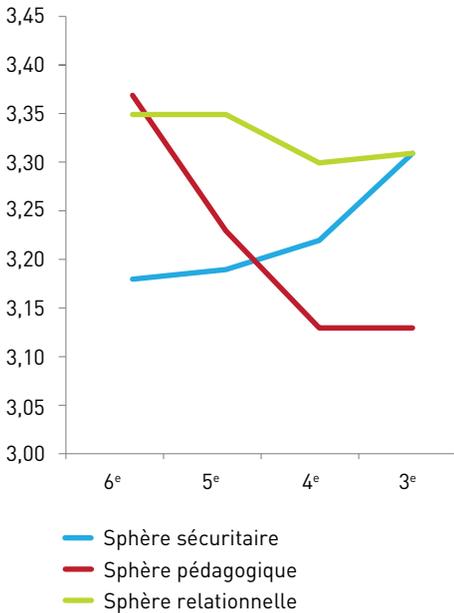
Source : MENESR-DEPP, enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2013.

Lecture : l'indice moyen déclaré en sixième par les collégiennes est de 3,31 contre 3,23 pour les garçons.

Champ : France métropolitaine + DOM, collèges publics et privés sous contrat.

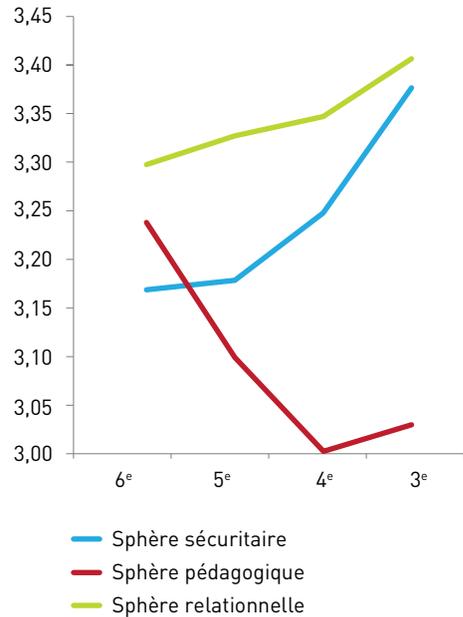
Source : MENESR-DEPP, enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2013.

↘ **Figure 4** Indice moyen de climat scolaire chez les collégiennes par niveau



Champ : France métropolitaine + DOM, collèges publics et privés sous contrat.
Source : MENESR-DEPP, enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2013.

↘ **Figure 5** Indice moyen de climat scolaire chez les collégiens par niveau



Champ : France métropolitaine + DOM, collèges publics et privés sous contrat.
Source : MENESR-DEPP, enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2013.

Jusqu'en quatrième, la qualité du climat scolaire est meilleur pour les filles ↘ **Figure 3**, mais l'écart décroît et finit par s'annuler en troisième. De plus, l'analyse par sous-domaine montre des évolutions différenciées : les garçons connaissent une baisse plus forte que les filles de leur opinion dans la sphère pédagogique, mais elle est entièrement compensée par une augmentation plus forte dans la sphère sécuritaire et même dans la sphère relationnelle ↘ **Figures 4 et 5**.

LES FACTEURS INFLUANT SUR LE CLIMAT SCOLAIRE AU NIVEAU DE L'ÉTABLISSEMENT

L'organisation interne de l'établissement exerce une influence sur la qualité du climat scolaire, les résultats des études sont encore une fois clairs sur ce sujet [Hoy, 1997, 1998]. Le fonctionnement d'un établissement se caractérise par les différents dispositifs mis en place, mais aussi par les relations maintenues dans cet espace.

Depuis les années 1980, les résultats des études portant sur le climat scolaire ont montré qu'il ne dépendait pas uniquement de la composition sociale des établissements, mais aussi de la capacité des établissements à se construire comme unités pédagogiques et éducatives autonomes [COUSIN, 1993]. Il semblerait qu'il existe une capacité des établissements à produire

un « climat favorable à la réussite » indépendant de la population qu'ils accueillent [COUSIN, 1993]. La littérature montre que le climat scolaire ressenti par les élèves n'est pas seulement imputable aux caractéristiques individuelles ou familiales des élèves, mais peut aussi être influencé par l'établissement dans lequel les élèves poursuivent leur scolarité [DEBARBIEUX, 1996 ; COUSIN et GUILLEMET, 1992 ; COUSIN, 1993, 2000 ; DEBARBIEUX, ANTON *et alii*, 2012] et son implantation géographique [CARRA et SICOT, 1997].

MURRAY conçoit que les forces environnementales puissent affecter les comportements humains [d'après HALL et LINDZEY, 1970]. Le climat scolaire peut donc dépendre d'une organisation interne. Cette observation trouve son sens avec l'équation de Lewin qui stipule que le comportement est fonction de la personne impliquée et de son environnement [BRUNET et SAVOIE, 1999]. Les caractéristiques individuelles interagissent avec celles de l'environnement. Cette relation a été formalisée sous la forme d'une équation : $C = f(P \times E)$, où C est le comportement, P la personnalité et E l'environnement. Cette relation tend à expliquer pourquoi des populations comparables, scolarisées dans des établissements semblables, peuvent connaître des différences d'appréciation du climat scolaire. La bonne santé des établissements scolaires ne doit pas se mesurer uniquement avec les indicateurs de performance et de réussite, ou avec le recensement des actes de violence. Il est nécessaire de prendre en compte l'environnement dans lequel les élèves poursuivent leur scolarité [DEBARBIEUX, 2000 ; JANOSZ, GEORGES, PARENT, 1998 ; DEBARBIEUX, ANTON *et alii*, 2012]. Les dimensions organisationnelles et environnementales viennent jouer un rôle non négligeable dans l'évaluation de la qualité du climat scolaire au collège [JANOSZ, GEORGES, PARENT, 1998]. Chaque collège possède un environnement interne spécifique. Des différences en termes de gouvernance de l'équipe de direction peuvent avoir des conséquences pour des établissements semblables. Ainsi, les recherches ont démontré qu'à organisation formelle et population similaire, le ressenti pouvait être différent [DEBARBIEUX, 2000].

Dans l'objectif d'analyser le climat scolaire au niveau établissement, il est nécessaire d'agréger les données relatives aux élèves. À chaque établissement scolaire appartenant à l'échantillon, correspond une valeur moyenne de l'indice de climat scolaire. Cette démarche nous oblige à respecter une double contrainte : la première est de déterminer les variables reflétant le plus justement le climat scolaire d'une part et d'effectuer une moyenne de cet indice pour le comparer avec des données relatives aux établissements et à leur environnement d'autre part. Ainsi, l'indice moyen de climat scolaire au niveau de l'établissement sera l'indicateur privilégié dans les analyses qui suivent.

Dans notre étude, le climat scolaire varie sensiblement d'un établissement à un autre, sans que cette information soit déterminante : cet « effet établissement » varie de 2 % à 10 % selon les questions. Les questions où il est fait explicitement référence à l'établissement, concernant l'ambiance ou les locaux, ne sont pas forcément celles qui donnent lieu aux plus grands écarts entre établissements. Sur un thème « objectif » comme la vétusté des locaux, il y a plus d'écarts dans l'opinion des élèves au sein d'un même établissement qu'entre établissements. Par ailleurs, cet ordre de grandeur dans les écarts entre établissements correspond à peu près à ce que l'on trouve dans les études portant sur les compétences. Le bien-être des élèves dépend donc d'éléments environnementaux, mais surtout individuels [JEANTHEAU et MURAT, 1998]. Les élèves d'un même établissement tendent à avoir une vision proche du climat scolaire, mais les variations entre élèves dans un établissement sont sensiblement plus fortes qu'entre les établissements. Cependant, à ce stade de l'analyse il paraît intéressant d'étudier les variables relatives aux individus indépendamment de celles relatives à l'établissement. Ces résultats rejoignent ceux des études menées dans d'autres pays comme le Canada, où la taille de ces

effets est systématiquement beaucoup plus élevée pour la classe (nous avons choisi le niveau élèves, faute d'avoir la classe) que pour l'établissement.

Analyse descriptive de l'indice de climat scolaire au niveau établissement

Les moyennes par établissement sont proches de celles observées au niveau individuel ↘ **Tableau 3**. En revanche, les écarts-types sont sensiblement plus petits, du fait que les écarts entre établissements sont bien plus faibles que ceux entre élèves.

Le nombre de victimations citées par les élèves est la variable ayant le plus d'influence sur le climat scolaire, expliquant à elle seule presque 30 % de la variance ↘ **Tableau 4**. La performance scolaire de l'établissement est aussi assez nettement liée au climat scolaire : la note à l'écrit du DNB (diplôme national du brevet) ou le taux de retard en troisième expliquent plus d'un cinquième de la variance de l'indice de climat scolaire. Les corrélations restent assez fortes avec des éléments décrivant les difficultés socio-scolaires de la population accueillie (proportions d'élèves en retard en sixième, de milieu défavorisé, etc.). Les informations sur le quartier jouent un peu moins. Le fait que l'on puisse mettre en relation l'indice de climat scolaire avec un certain nombre de variables est plutôt rassurant quant à la qualité de la mesure. Encore faut-il que les relations soient dans le sens attendu, ce qui demande donc de les détailler un peu.

↘ **Tableau 3** Moyennes des scores de l'indice de climat scolaire des collégiens

	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Sphère de la pédagogie	3,11	0,12	2,7	3,4
Sphère de l'ambiance générale	3,32	0,10	3,0	3,6
Sphère de la sécurité	3,41	0,13	2,9	3,7
Climat scolaire général	3,25	0,10	2,9	3,5

Lecture : en 2013, l'indice moyen de climat scolaire global pour les établissements est de 3,25/4 avec un écart-type de 0,1.

Champ : France métropolitaine + DOM, collèges publics et privés sous contrat.

Source : MENESR-DEPP, enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2013.

↘ **Tableau 4** Corrélation entre quelques variables et l'indice du climat scolaire chez les collégiens

	R ² (en %)	Paramètres estimés
Nombre de victimations	29 %	- 0,07
Note au DNB	26 %	0,03
Retard en troisième	21 %	0,00
Retard en sixième	16 %	- 0,01
Pourcentage d'élèves défavorisés	9 %	0,00
Pourcentage d'HLM dans le quartier	6 %	- 0,13
Pourcentage d'élèves en Segpa	2 %	0,00
Pourcentage de filles	1 %	0,00
Pourcentage de foyers imposables	1 %	0,00

Lecture : le nombre moyen de victimations citées par les collégiens explique 29 % de la variance de l'indice.

Quand le nombre de victimations augmente de 1, l'indice baisse de 0,07.

Champ : France métropolitaine + DOM, collèges publics et privés sous contrat.

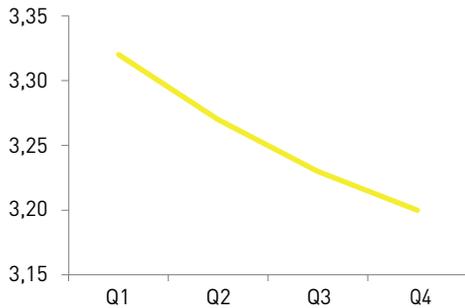
Source : MENESR-DEPP, enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2013.

Plus précisément, le nombre moyen de victimations joue négativement sur le climat scolaire : quand le nombre moyen de victimations augmente de 1, le climat scolaire diminue de 0,07. Alors que pour le quart des collèges connaissant le moins de victimation l'indice de climat scolaire est de 3,33 en moyenne, il n'est plus que de 3,17 pour le quart des collèges subissant le plus de victimations ↘ **Figure 6**. La baisse du climat scolaire est encore plus importante dans les établissements de l'éducation prioritaire le plus fortement touchés par le nombre de victimations ↘ **Figure 8**. La pression continue, les victimations répétées quotidiennement à l'école participent à la dégradation du climat scolaire et à l'augmentation du sentiment d'insécurité, là encore la recherche est claire [DEBARBIEUX, 2007].

Si le sentiment d'insécurité repose sur des problèmes de violences, il peut aussi dépendre de l'implantation territoriale du collège et des caractéristiques de l'établissement. Le sentiment de sécurité dans le collège n'est pas la variable qui joue le plus fortement dans la construction de cette sphère. C'est le sentiment d'insécurité dans le quartier autour du collège, qui semble avoir le plus d'importance. Ce constat justifie l'introduction de données de quartier dans notre modèle explicatif du climat scolaire et dans la recherche de ses déterminants. Il est intéressant de noter que pour les collèges de l'éducation prioritaire faisant partie du quart des collèges les moins touchés par la violence, l'indice de climat scolaire moyen est légèrement plus élevé que dans les milieux urbains et ruraux. Il est encore impossible de déterminer le sens de la relation entre le climat scolaire et le nombre de victimations. Est-ce le climat scolaire qui influe sur le nombre de victimations ou le contraire ? De plus, la présence de nombreux HLM dans le quartier semble jouer négativement sur le climat scolaire. En revanche, la proportion de familles non imposables dans le quartier où se situe le collège est liée positivement avec l'indice de climat scolaire. L'influence de ces variables reste toutefois assez faible.

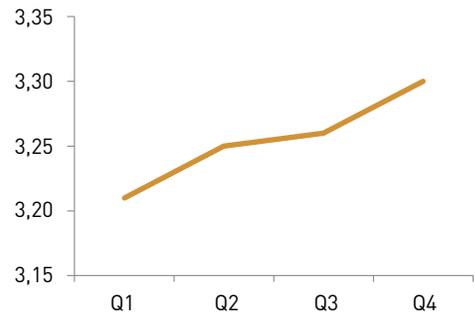
Les variables relatives aux résultats des élèves semblent jouer un rôle important dans l'estimation du climat scolaire. La corrélation entre le climat scolaire et la note moyenne aux épreuves écrites du DNB est presque aussi forte que pour le nombre moyen de victimations ($R^2 = 26\%$). Cette variable est liée positivement au climat scolaire : quand la moyenne augmente de 1 point, l'indice de climat scolaire moyen augmente de 0,03. L'indice de climat scolaire

↘ **Figure 6** Indice moyen de climat scolaire par quartile du nombre de victimations



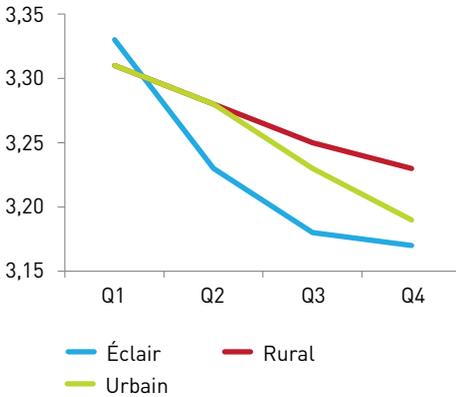
Lecture : l'indice moyen déclaré par 25 % des établissements les moins exposés aux faits de violence (Q1) est de 3,32, contre 3,2 pour les 25 % des établissements les plus fortement touchés par les faits de violence (Q4).

↘ **Figure 7** Indice moyen de climat scolaire par quartile des notes au DNB



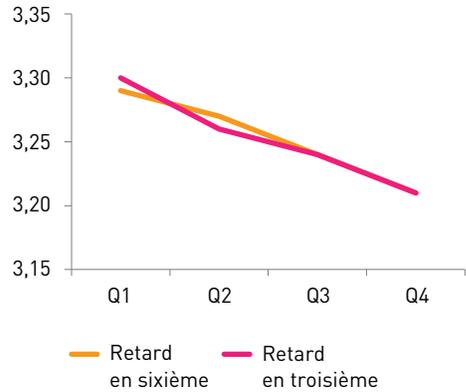
Lecture : l'indice moyen relevé dans le quart d'établissements ayant les résultats les plus faibles au brevet (Q1) est de 3,21, contre 3,30 pour les établissements ayant les meilleurs résultats (Q4).

↘ **Figure 8** Indice moyen de climat scolaire par quartile du nombre de victimations selon le type d'établissement



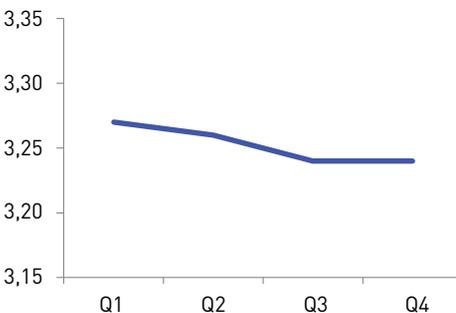
Lecture : l'indice moyen de climat scolaire déclaré par 25 % des établissements les moins exposés aux faits de violence (Q1) est de 3,32 quel que soit le type d'établissement rural ou urbain. En revanche, il est de 3,19 pour les 25 % d'élèves les plus touchés par les faits de violence dans les collèges urbains contre 3,17 pour les 25 % des élèves les plus touchés par la violence dans les collèges Éclair (Q4).

↘ **Figure 9** Indice moyen de climat scolaire par quartile de collégiens en retard à l'entrée en sixième et en troisième



Lecture : l'indice moyen relevé dans le quart d'établissements ayant le taux de retard en sixième le plus faible (Q1) est de 3,28, contre 3,21 pour les 25 % d'établissements ayant la plus forte proportion d'élèves en retard (Q4).

↘ **Figure 10** Indice moyen de climat scolaire par quartile de collégiens défavorisés socialement



Pour les figures 6 à 10 :

Champ : France métropolitaine + DOM, collèges publics et privés sous contrat.
Source : MENESR-DEPP, enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2013.

augmente de près de 0,1 point entre le quart des collèges ayant les moins bons résultats au DNB et le quart des plus performants ↘ **Figure 7**. Un écart de même ampleur apparaît pour le retard en troisième ↘ **Figure 9**. Il est légèrement moins important pour le taux de retard en sixième. Toutefois, là encore, il est difficile d'identifier clairement le sens d'influence : il est possible qu'un bon climat soit un préalable favorable à l'obtention de bons résultats au brevet pour les élèves, mais à l'inverse une situation d'échec sur le plan pédagogique peut entraîner une dégradation du climat scolaire.

La composition sociale des établissements est aussi corrélée au climat scolaire. Les collèges ayant le plus de collégiens défavorisés socialement ont un indice moyen de climat scolaire moins bon que les autres (3,24 contre 3,27) ↘ **Figure 10** p. 93. Tout comme les victimations ou les résultats scolaires des élèves, la relation entre le climat scolaire et l'origine sociale n'est pas déterminée. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les élèves socialement favorisés désertent plus souvent les collèges où le climat scolaire est mauvais, mais la concentration des difficultés sociales peut aussi conduire à une dégradation du climat scolaire.

Comme toutes ces variables entretiennent entre elles des relations assez fortes, il apparaît clairement que l'indice de climat scolaire doit être mis en relation avec l'ensemble des variables présentées ci-dessus dans le cadre d'un modèle économétrique. L'interprétation des résultats restera délicate, car le sens d'influence entre les variables n'est pas déterminé. Pour tenir compte de la complexité plus ou moins grande des relations entre les facteurs explicatifs et le climat scolaire, nous avons construit trois modèles. Le premier intègre les variables que l'on peut considérer comme influençant le climat scolaire, sans en dépendre en retour. Ce sont essentiellement des variables individuelles, propres aux élèves, agrégées au niveau de l'établissement ou du quartier. Le deuxième intègre les données relatives aux personnels de l'établissement et le dernier prend en compte le nombre de victimations ou les performances scolaires, les données pour lesquelles on soupçonne le plus une circularité dans la relation avec le climat scolaire.

Une modélisation globale du climat scolaire

Une de nos hypothèses est que le quartier dans lequel se trouve l'établissement peut avoir une influence sur le climat scolaire. Le sens de la relation vis-à-vis du climat scolaire est plus clair : c'est l'environnement qui joue sur le climat scolaire et non l'inverse. Le climat scolaire varie selon le type de commune où se trouve l'établissement (urbaine ou rurale). En effet, le climat scolaire est meilleur en milieu rural et connaît plus de variation dans les établissements de l'éducation prioritaire, souvent situés dans des quartiers connaissant des difficultés sociales. Les données concernant le quartier ont été extraites de la base IRIS (Ilots regroupés pour l'information statistique, avec environ 2 000 ménages). Elles expliquent 9 % de la variance de l'indice de climat scolaire. Si nous ajoutons les données relatives aux élèves, agrégées par établissement, la variance expliquée passe à 22 %.

Certaines données qui étaient significatives en analyse univariée deviennent non significatives dans ce premier modèle ↘ **Tableau 5**. La proportion de garçons ne semble pas avoir d'impact sur le climat scolaire. En revanche, les difficultés scolaires initiales des élèves, mesurées par le retard à l'entrée en sixième, dégradent sensiblement le climat scolaire. C'est aussi le cas, moins nettement, des difficultés sociales, que mesure la proportion d'élèves de PCS (professions et catégories socioprofessionnelles) défavorisée. Si le taux de chômage a une relation négligeable avec l'indice de climat scolaire, la proportion de HLM reste importante et dans une moindre mesure le revenu médian, toujours dans un sens qui n'était pas forcément attendu (le climat scolaire baisse quand le revenu augmente).

Pour améliorer le modèle, il faut analyser et prendre en compte les effets de l'établissement et des personnels sur le climat scolaire. Les variables caractérisant l'établissement sont la taille et l'appartenance à l'éducation prioritaire. Dans le modèle incluant ces deux variables, l'appartenance à l'éducation prioritaire apparaît liée négativement au climat scolaire, en accord avec les statistiques descriptives déjà présentées ↘ **Tableau 6**. Toutefois, en tenant

📄 **Tableau 5** Modèle 1 : effets des données du quartier de l'établissement et de ses élèves sur le climat

		Collège
R ²		22,4
Constante		3,34***
Les élèves	Pourcentage de garçons	0,10
	Pourcentage d'élèves défavorisés	- 0,09*
	Taux de retard en sixième	- 0,50***
Le quartier	Taux de chômage	- 0,15
	% de logements HLM	- 0,09**
	Revenu médian	- 0,008*

Note de lecture : le nombre d'étoiles indique le seuil de significativité du coefficient (* significativité à 10 % ; ** significativité à 5 % ; *** significativité à 1 %), une absence d'étoile signalant une non-significativité.

En collège, quand le taux de retard en sixième augmente d'un point, le climat baisse de 0,5 point d'indice, ce coefficient étant significatif au seuil de 1 %. Pour les pourcentages, le coefficient indique l'influence d'une augmentation de 1 point ; pour le revenu médian, il s'agit de l'augmentation de 1 000 euros.

Champ : France métropolitaine + DOM, collèges publics et privés sous contrat.

Source : MENESR-DEPP, enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2013.

📄 **Tableau 6** Modèle 2 : effets des données du quartier de l'établissement, de l'établissement lui-même et de ses élèves sur le climat

		Collège	
		Modèle avec toutes les variables	Modèle avec les variables « établissement »
R ²		22,5	5,7
Constante		3,34***	3,21***
Les élèves	Pourcentage de garçons	0,2	
	Pourcentage d'élèves défavorisés	- 0,1*	
	Taux de retard en sixième	- 0,5***	
Le quartier	Taux de chômage	- 0,16	
	% de logements HLM	- 0,09**	
	Revenu médian	- 0,009*	
L'établissement	Effectif total	- 0,0006	- 0,001
	Appartenance à l'éducation prioritaire	0,04*	- 0,06**

Note de lecture : le nombre d'étoiles indique le seuil de significativité du coefficient (* significativité à 10 % ; ** significativité à 5 % ; *** significativité à 1 %), une absence d'étoile signalant une non-significativité.

En collège, quand le pourcentage de logements sociaux augmente de 1 point, le climat baisse de 0,09 point d'indice, ce coefficient étant significatif au seuil de 5 %. Pour les pourcentages, le coefficient indique l'influence d'une augmentation de 1 point ; pour le revenu médian, il s'agit de l'augmentation de 1 000 euros ; pour l'effectif total, il s'agit d'une augmentation de 100 élèves.

Champ : France métropolitaine + DOM, collèges publics et privés sous contrat.

Source : MENESR-DEPP, enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2013.

compte de l'impact des difficultés sociales et scolaires des élèves sur le climat scolaire, le coefficient associé à l'éducation prioritaire s'inverse, indiquant un possible effet positif de cette politique sur la perception des élèves. En revanche, la taille de l'établissement ne semble pas avoir d'impact sur la vision du climat scolaire par les élèves.

Nous ne présenterons pas le modèle avec les données sur le personnel, car elles sont indisponibles pour le secteur privé. Cela nous obligerait à retirer de l'analyse tous les établissements de ce secteur. Signalons seulement que sur le secteur public, parmi les variables disponibles, (le pourcentage d'enseignants féminins, l'âge moyen des enseignants, le taux de départ des enseignants), la concentration d'enseignants en début de carrière est plutôt liée négativement au climat scolaire (peut-être parce qu'on les affecte dans des établissements « difficiles »). Le taux de demandes de départ est fortement lié au climat scolaire : cela veut probablement dire que les enseignants veulent quitter un établissement au climat dégradé ; un turn-over important peut aussi être peu favorable à de bonnes relations dans l'établissement.

Le dernier modèle, incluant les données sur la violence et les performances, explique près de 54 % de la variance de l'indice ↘ **Tableau 7**. C'est en introduisant le nombre moyen de victimations par établissement que le pourcentage de variance expliquée augmente significativement.

↘ **Tableau 7** Modèle 3 : effet de l'ensemble des données de l'établissement et des élèves sur le climat

		Collège	
		Modèle avec toutes les variables	Modèle avec les variables « performances » et « violence »
R ²		53,7	51,7
Constante		3,45***	3,25***
Les élèves	Pourcentage de garçons	- 0,1	
	Pourcentage d'élèves défavorisés	- 0,03	
	Taux de retard en sixième	- 0,1	
Le quartier	Taux de chômage	- 0,13	
	Pourcentage de logements HLM	- 0,03	
	Revenu médian	0	
L'établissement	Effectif total	- 0,001*	
	Appartenance à l'éducation prioritaire	- 0,05**	
Performances	Note au DNB	0,02***	0,02***
	Taux de retard en troisième	- 0,01*	- 0,1**
Violence	Nombre de victimations	- 0,06***	- 0,06***

Note : le nombre d'étoiles indique le seuil de significativité du coefficient (* significativité à 10 % ;

** significativité à 5 % ; *** significativité à 1 %), une absence d'étoile signalant une non-significativité. En collège, quand le nombre de victimations augmente d'une unité, le climat baisse de 0,06 point d'indice, ce coefficient étant significatif au seuil de 1 %. Pour les pourcentages, le coefficient indique l'influence d'une augmentation de 1 point ; pour le revenu médian, il s'agit d'une augmentation de 1 000 euros ; pour l'effectif total, l'augmentation de 100 élèves.

Champ : France métropolitaine + DOM, collèges publics et privés sous contrat.

Source : MENESR-DEPP, enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2013.

Dans le modèle général, très peu de variables sont significativement liées au climat scolaire. Seuls le nombre moyen de victimations et la note au DNB sont significatifs au seuil de 1 %. Le retard en troisième est plus fortement lié au climat scolaire dans le second modèle qui ne prend en compte que les données relatives aux performances et aux victimations. Ce constat laisse à penser que le climat scolaire est plus un fait individuel qu'environnemental.

CONCLUSION

Les enquêtes de victimation, existant en France depuis 1994, apparaissent comme des outils complémentaires aux enquêtes plus « administratives » auprès des chefs d'établissement. Ce type d'enquête a vu le jour avec l'objectif de trouver des indicateurs alternatifs ou complémentaires à l'hégémonie des indicateurs standards utilisés par l'éducation nationale pour évaluer l'efficacité du système scolaire (la compétence ou la réussite scolaire, le nombre d'actes de violence signalés).

Les différences entre établissements ont principalement été abordées à travers le prisme du climat scolaire. Il est aujourd'hui reconnu que cette notion est pluridimensionnelle et qu'elle ne dépend pas uniquement de caractéristiques individuelles. Les méthodes multidimensionnelles devraient fournir un complément d'information susceptible d'aider les décideurs dans l'interprétation d'un score relatif au climat scolaire d'un établissement, mais aussi celui des élèves. L'intérêt d'utiliser une échelle est de pouvoir faire un diagnostic sur le climat scolaire en France.

Notre étude renforce les résultats des autres études menées sur les déterminants du climat scolaire, à savoir que les établissements n'ont qu'une action indirecte sur le climat scolaire. L'essentiel du climat scolaire se joue à un niveau individuel ou à un autre niveau, celui de la classe. La plus grande proportion de variance relève du niveau des élèves, mais il existe une part non négligeable de variance entre les établissements (9 % en moyenne). Ce taux de variance expliquée par l'établissement est proche des résultats des études menées en France [BRESSOUX, 1994 ; FORTINOS, 2006]. L'organisation institutionnelle joue un rôle non négligeable dans l'évaluation du climat scolaire avec une part importante de variance expliquée par la qualité des relations entretenues avec les enseignants et le sentiment de bien apprendre. Le collège peut être perçu comme une organisation à l'intérieur de laquelle s'entrecroisent et évoluent plusieurs générations. Cette mixité intergénérationnelle peut jouer sur le climat scolaire en le faisant varier d'un niveau de formation à un autre.

▾ BIBLIOGRAPHIE

- AFSA C., 2014, *Construire un indicateur synthétique*, Document de travail, série « Méthodes », n° 2014-M02, MENESR-DEPP.
- ANDERSON C. S., 1982, « The search for school climate: a review of the research », *Review of Educational Research*, vol. 52, n° 3, p. 368-420.
- BRESSOUX P., 1994, « Les effets de la formation initiale et de l'expérience professionnelle des instituteurs », *Les dossiers d'Éducation et formations*, n° 36, MEN-DEPP.
- BRUNET L., 2001, *Climat organisationnel et efficacité scolaire*, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation : www.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm
- BRUNET L., SAVOIE A., 1999, *Le climat de travail*, Montréal, Éditions logiques.
- CARRA C., 2009, *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF.
- CARRA C., SICOT F., 1997, « Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation », in CHARLOT B., EMIN J. C., *La violence à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin.
- COUSIN O., 2000, « Politiques et effets-établissements dans l'enseignement au secondaire », in Van Zanten A., 2000, *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La découverte.
- COUSIN O., 1993, « L'effet-établissement. Construction d'une problématique », *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 3, p. 395-419.
- COUSIN O., GUILLEMET J.-P., 1992, « Variations des performances scolaires et effet d'établissement », *Éducation & formations*, n° 31, MEN-DEPP, p. 23-29.
- CROCKER L., ALGINA J., 1986, *Introduction to Classical and Modern Test Theory*, New York, Holt, Rinehart, and Winston.
- DEBARBIEUX E., 2011, *À l'école des enfants heureux... enfin presque... : résultats de l'enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*, Paris, Observatoire international de la violence à l'école – Unicef.
- DEBARBIEUX E., 2008, *Les dix commandements contre la violence à l'école*, Paris, Odile Jacob.
- DEBARBIEUX E., 2007, « Évolution et mesure de la violence à l'école en France : 1966-2006 », in Rapport annuel de l'Observatoire national de la délinquance, Paris, INHES, p. 111-122.
- DEBARBIEUX E., 2006, *Violences à l'école : un défi mondial ?* Paris, Armand Colin.
- DEBARBIEUX E., 2000, La violence à l'école, in Van Zanten A. (dir.), *L'école. L'état des savoirs*, Paris, la Découverte, p.399-406.
- DEBARBIEUX E., 1999, *La violence en milieu scolaire 2 – Le désordre des choses*, Paris, ESF.
- DEBARBIEUX E., 1996, *La violence en milieu scolaire 1 – État des lieux*, Paris, ESF.
- DEBARBIEUX E., ANTON N., ASTOR R. A., BENBENISHTY R., BISSON-VAIVRE C., COHEN J., GIORDAN A., HUGONNIER B., NEULAT N., ORTEGA RUIZ R., SALTET J., VELTCHOFF C., VRAND R., 2012, *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*, rapport au comité scientifique de la direction de l'enseignement scolaire, MEN-DGESCO, Observatoire international de la violence à l'école.
- DEBARBIEUX E., MONTOYA Y., 2007, *Analyse critique de littérature sur les 65 modalités de prévention, de prise en charge et de gestion des passages à l'acte violents d'adolescents dans des établissements relevant au moins pour une partie de leur public, de la protection de l'enfance en France et au Québec*, rapport à l'Observatoire national de l'enfance en danger, Paris, ONED.
- DEBARBIEUX E., MONTOYA Y., 2004, *Victimisations et microviolences dans les écoles françaises. Enquêtes de victimation 1996-2004*, Paris, MEN.
- DEBARBIEUX E., MONTOYA Y., BLAYA C., DAGORN J., RUBI S., 2003, *Micro-violences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges*, rapport au ministre de l'Éducation nationale.
- DUBET F., 1991, *Les lycéens*, Paris, Seuil.
- ÉVRARD L., 2011, « Résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011 », *Note d'information*, n° 11.14, MENJVA-DEPP.
- FOTINOS G., 2006, *Le climat scolaire des lycées et collèges. État des lieux, analyse, propositions*, MGEN, CASDEN, FAS-USU.

GRISAY A., 1997, « Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège », *Les dossiers d'Éducation et formations*, n° 88, MEN-DEP.

HALL C. S., LINDZEY G., 1970, *Theories of Personality*, New York, Wiley.

HALPIN A. W., CROFT D. B., 1963, *The Organizational Climate of Schools*, Chicago, Midwest Administration Center, University of Chicago.

HUBERT T., « La mesure du climat scolaire », *Document de travail*, série Méthodes, MENESR-DEPP, à paraître.

HUBERT T., 2013, « La perception du climat scolaire par les collégiens reste très positive », *Note d'information*, n° 13.26, MEN-DEPP.

HOY W. K., HANNUM J. W., 1997, "Middle school climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement", *Educational Administration Quarterly*, vol. 33, n° 3, p. 209-311.

HOY W. K., HANNUM J. W., TSCHANNEN-MORAN M., 1998, "Organizational Climate and Student Achievement: a Parsimonious and Longitudinal View", *Journal of School Leadership*, vol. 8, p. 336-359.

HOY W. K., TARTER J., BLISS J. R., 1990, "Organizational climate, school health and effectiveness: a comparative analysis", *Educational Administration Quarterly*, vol. 26, n° 3, p. 260-279.

JANOSZ M., GEORGES P., PARENT S., 1998, « L'environnement socioéducatif à l'école secondaire, un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu », *Revue Canadienne de Psychoéducation*, vol. 27, n° 2, p. 285-306.

JEANTHEAU J.-P., MURAT F., 1998, « Perception du collège et de la vie scolaire par les élèves en fin de troisième », *Les dossiers d'Éducation et formations*, n° 104, MENRT.

KAISER H. F., 1958, "The Varimax Criterion For Analytic Rotation in Factor Analysis", *Psychometrika*, vol. 23, p. 187-200.

KESKPAIK S., 2011, « L'analyse factorielle exploratoire », *Document de travail, série Méthodes*, n° M03, MENESR-DEPP.

KILLIAS M., 1991, *Précis de Criminologie*, Berne, Staempfli et C^{ie}.

LIKERT R., 1974, *Le gouvernement participatif de l'entreprise*, Paris, Gauthier-Villars.

MEURET D., 2000a, « Établissements scolaires : ce qui fait la différence », *L'Année sociologique*, vol. 50, n° 2, p. 545-556.

MEURET D., 2000b, *Les recherches sur l'efficacité et l'équité des établissements scolaires : leçons pour l'inspection*, Simposio Internacional de inspeccion educativa, Madrid, décembre 2000, Université de Bourgogne, IREDU.

MEURET D., MARIVAIN T., 1997, « Inégalités de bien-être au collège », *Les dossiers d'Éducation et formations*, n° 89, MEN-DEPP.

REISS A., 1967, "Studies in Crime and Law Enforcement in Major Metropolitan Areas", *President's Commission on Law Enforcement and Administration of Justice*, Washington, DC, U.S Government Printing Office.

SOULLEZ C., RIZK C., 2008, « Le rôle des enquêtes de victimation dans la mesure de la délinquance », *Cahiers de la sécurité, Risques environnementaux sommes-nous prêts ?* INHES.

SWEETLAND R. W., HOY W. K., 2000, "School Characteristics and Educational Outcomes: Toward an Organizational Model of Student Achievement In Middle Schools", *Educational Administration Quarterly*, vol. 36, n° 5, p. 703-729.

ZAUBERMAN R., ROBERT P., 1995, *Du côté des victimes. Un autre regard sur la délinquance*, Paris, L'Harmattan.



L'ABSENTÉISME DES ÉLÈVES SOU MIS À L'OBLIGATION SCOLAIRE

Un lien étroit avec le climat scolaire et le bien-être des élèves

Sophie Cristofoli

MENESR-DEPP, bureau des études sur les établissements et l'éducation prioritaire.

L'absentéisme des élèves est un phénomène complexe, difficile à définir et donc à mesurer. Il s'agit pourtant d'un enjeu d'importance. Plusieurs études, menées depuis plus de vingt ans, ont montré que l'absentéisme des élèves était souvent précurseur de la déscolarisation ou du décrochage scolaire, qu'il était un symptôme lié non seulement aux conditions de scolarité, mais aussi à la situation socio-familiale et à certains facteurs personnels. Il peut être l'expression d'un malaise, voire d'un mal-être, chez l'élève concerné. Étroitement lié au climat scolaire, il en est un des indicateurs. Les enquêtes PISA 2012 et victimation 2013 présentent chacune des questions sur le climat scolaire, le bien-être de l'élève et son assiduité scolaire. Ces deux enquêtes ciblent uniquement des élèves soumis à l'obligation scolaire, des adolescents de 15 ans pour l'une et des collégiens pour l'autre. Ces données vont être exploitées ici afin d'apporter quelques éclairages sur les liens complexes que l'absentéisme entretient avec les caractéristiques sociales et familiales des élèves, leur rapport à l'école et leurs performances scolaires. L'objectif de cet article est de mettre en évidence l'association de l'absentéisme avec le bien-être de l'élève et d'apporter quelques éléments descriptifs de cette relation.

En France, la loi du 28 mars 1882 (loi Ferry) a introduit la notion d'obligation scolaire et, avec elle, l'absentéisme, induit par des manquements abusifs ou répétés à ladite obligation scolaire. L'absentéisme peut ainsi apparaître comme un problème en tant que tel, comme un dysfonctionnement dans l'institution scolaire. L'élève absentéiste commettant une infraction aux règles de l'école, cette approche peut conduire à proposer des sanctions, comme à une certaine époque, la suppression des allocations familiales ↘ **Encadré** p. 102. Ce refus des règles par l'élève absentéiste explique aussi qu'il soit parfois vu comme un délinquant potentiel [BLAYA, 2003].

Or, la plupart des études sur les élèves absentéistes montrent que les absences répétées à l'école sont souvent le symptôme ou l'élément précurseur de bien des difficultés concernant l'élève absentéiste lui-même, plutôt que le fonctionnement régulier de l'institution [COSTA-LASCOUX, 2002].

L'absentéisme scolaire est ainsi reconnu comme allant souvent de pair avec d'autres troubles et conduites à risque. Il peut être l'expression d'un échec ou d'un désinvestissement scolaire, mais aussi de difficultés personnelles, relationnelles et sociales [CHOQUET et HASSLER, 1997].

Ainsi, l'absentéisme peut être relié à deux problèmes de plus grande ampleur : la déscolarisation et le décrochage. La déscolarisation constitue d'une certaine façon le stade ultime de l'absentéisme, quand le jeune âgé de moins de 16 ans n'est plus un élève, car il a cessé complètement de fréquenter l'institution scolaire. Même marginale, il s'agit d'une situation particulièrement préoccupante, ce qui a justifié un appel à projets de recherche en 1999, que la DEPP¹ a coordonné avec d'autres institutions². Cependant, l'absentéisme ne conduit pas

Lois et décrets relatifs à l'absentéisme scolaire

Depuis la loi du 28 mars 1882, les lois et décrets n'ont cessé de se multiplier, modifiant ou même parfois abrogeant les précédents.

– Décret n° 66-104 du 18 février 1966, relatif au contrôle de la fréquentation et de l'assiduité scolaire et aux sanctions que comportent, au regard du versement des prestations familiales et en matière pénale, les manquements à l'obligation scolaire.

– Loi n° 98-1165 du 18 décembre 1998 tendant à renforcer le contrôle de l'obligation scolaire. Abrogée par l'ordonnance n° 2000-549 du 15 juin 2000.

– Loi n° 2002-1094 du 29 août 2002 pour la sécurité intérieure comprenant un article relatif aux manquements à l'obligation scolaire prévoyant d'aggraver les sanctions encourues eu égard au fait que l'absentéisme scolaire contribue à faciliter le passage à la délinquance. Ce projet de loi a provoqué la constitution du groupe de travail interministériel (intérieur, santé et famille, affaires sociales, justice, éducation nationale, ville) piloté par Luc Machard, délégué interministériel à la famille, relatif aux manquements à l'obligation scolaire.

– Décret n° 2004-162 du 19 février 2004 modifiant le décret n° 66-104 du 18 février 1966. Ce décret peut être considéré comme la suite du rapport Machard, il supprime le dispositif

de sanction au regard du versement des prestations familiales, jugé inefficace et inéquitable, et renforce, parallèlement, la sanction pénale réprimant le manquement à l'obligation scolaire avec la mise en place d'une contravention de quatrième classe, le montant maximum de l'amende s'élevant à 750 euros.

– Loi n° 2010-1127 du 28 septembre 2010, dite « Loi Ciotti », visant à lutter contre l'absentéisme scolaire en réinstaurant la suspension des allocations familiales en cas d'absences répétées.

– Loi n° 2013-108 du 31 janvier 2013 qui abroge la loi « Ciotti » du 28 septembre 2010.

– Décret n° 2014-1376 du 18 novembre 2014, relatif à la prévention de l'absentéisme et au contrôle de l'assiduité scolaire. Il est le dernier décret en date relatif à la prévention de l'absentéisme scolaire. Il prévoit la procédure à suivre en cas d'absence injustifiée d'un élève ou d'absences répétées dans un même mois sans motif légitime. L'autorité académique est saisie et adresse un avertissement aux personnes responsables de l'enfant.

En cas de persistance du défaut d'assiduité scolaire, les membres concernés de la communauté éducative sont réunis pour proposer aux responsables de l'enfant une procédure d'accompagnement adaptée et contractualisée.

1. On conviendra, par commodité, d'utiliser le sigle DEPP, pour dénommer l'ensemble des services et directions qui ont précédé l'actuelle direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance avec des missions d'évaluation (notamment la DPD).

2. Appel à projets « les processus de déscolarisation » commandité par le ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, la direction de la protection judiciaire de la jeunesse du ministère de la Justice, le Fond d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations, et la délégation interministérielle à la Ville et au développement social urbain.

nécessairement à la déscolarisation. D'ailleurs, bien que ce concept n'ait plus beaucoup de sens dans le second cycle où la plupart des élèves ont dépassé l'âge de l'obligation scolaire, l'absentéisme y reste un sujet crucial.

Le décrochage correspond au cas des jeunes qui quittent le système scolaire sans diplôme. Le lien avec l'absentéisme n'est pas aussi mécanique que pour la déscolarisation (un parcours sans aucune absence peut s'achever par un échec à l'examen sans nouvelle tentative), mais la recherche montre que l'échec scolaire et le décrochage sont souvent précédés ou accompagnés par des absences répétées. Par ailleurs, des études internes du ministère en arrivent aux mêmes conclusions : vaincre l'absentéisme est un enjeu d'importance dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire [IGEN-IGAENR, 2013].

LA MESURE DE L'ABSENTÉISME

Indépendamment de ces liens complexes avec la déscolarisation et le décrochage, l'absentéisme est un phénomène difficile à définir et à mesurer. Il convient tout d'abord de désigner les absences que l'on va retenir dans le repérage des élèves absentéistes. En effet, pour aboutir à une mesure bien standardisée, il faut définir une période d'observation et une fréquence pour les absences. Les résultats obtenus risquent d'être très sensibles à ces deux paramètres. Pour obtenir un indicateur représentatif, la période d'observation doit être assez longue, mais si elle l'est trop, une partie des absences risque d'être oubliée. La place dans l'année scolaire est aussi importante : l'absentéisme tend à croître au fil de l'année scolaire ; assez logiquement, il est plus faible dans une période qui comporte des vacances scolaires. Définir un seuil d'absence est aussi un exercice délicat et il paraît utile d'en retenir au moins deux. Dans le cadre des enquêtes administratives, il est souvent fait référence au seuil réglementaire de quatre demi-journées d'absence par mois pour repérer l'absentéisme, mais un seuil à dix demi-journées est aussi utilisé pour définir l'« absentéisme lourd ». La fréquence de collecte des données est mensuelle, alors que pour les enquêtes ponctuelles, comme celles qui interrogent directement les élèves, le recueil a lieu une seule fois dans l'année.

Ensuite, la plus grande part des absences des élèves sont justifiées, notamment par des problèmes de santé : en 2013-2014, les élèves du second degré public ont perdu en moyenne 5 % de leur temps d'enseignement du fait de leurs absences, et ce taux tombe à 1,2 % si l'on se limite aux absences non justifiées [CRISTOFOLI, 2015]. La « justification » des absences est aussi une question délicate. Si nombre d'absences ne sont pas régularisées (c'est-à-dire sans motif d'excuse), d'autres le sont avec un motif qui semble illégitime aux responsables de l'établissement, et seront donc aussi considérées comme « non justifiées ».

En termes de collecte de données et d'observations, deux points de vue sont envisageables pour étudier l'absentéisme : l'un se fondera sur le repérage administratif des établissements, l'autre interrogera directement les élèves, pour leur demander la fréquence de leurs absences. La première approche recueillera généralement des données globales par établissement (même si une récupération de données individuelles anonymes est théoriquement possible), la seconde permettra de collecter des données sur les caractéristiques des élèves et leur rapport à l'école.

Par ailleurs, la question de la justification des absences que nous avons évoquée est alors une raison de divergence non négligeable. Les élèves peuvent considérer que leurs absences

ont été justifiées, alors que les responsables de l'établissement ne sont pas de cet avis. On ne peut exclure que ces derniers ne soient pas au fait de toutes les absences dans leur établissement ou qu'ils ne les rapportent pas systématiquement. Malgré les garanties d'anonymat, la parfaite sincérité des élèves ne peut pas non plus être assurée.

LES DIFFÉRENTES FORMES D'ABSENTÉISME

Au-delà de cette définition de l'absentéisme visant la plus grande rigueur, on peut considérer de nombreuses manifestations de l'absentéisme, qui ne sont pas toutes facilement repérables. D'ailleurs, ils sont plusieurs à en avoir distingué différentes formes [TOULEMONDE, 1998 ; COSTA-LASCOUX, 2002 ; BLAYA, 2003].

– **L'absentéisme chronique** : celui-là est continu et répété, il montre la difficulté d'intégration scolaire de l'élève qui se place en marge de l'institution. Il se caractérise par certains traits chez les absentéistes tels que le fort rejet de l'école, le retard scolaire, les amitiés avec des pairs qui sont eux aussi absentéistes, des frères et sœurs absentéistes.

– **L'absentéisme perlé** : c'est lorsque l'élève manque un cours par-ci, par-là, à sa convenance, c'est un absentéisme occasionnel et discontinu. On retrouve dans cette catégorie le « zapping » ou l'absentéisme choisi : pour certains élèves, l'absentéisme n'est pas un rejet de l'école, mais simplement le résultat de préférences accordées à d'autres activités (sport, repos, travail) ; c'est ce que TOULEMONDE identifie comme l'absentéisme de consumérisme scolaire : les élèves utilisent l'enseignement à la carte et les options sont particulièrement concernées par l'absentéisme, les élèves leur accordant souvent moins d'importance.

– **L'absentéisme par défaut de motivation** : celui où l'élève perd le sens de l'école. Il est un « présent-absent ». Cet absentéisme ne s'appuie donc plus sur la seule absence physique. BLAYA, quant à elle, les nomme les absents de l'intérieur ou *drop in* : ce sont les élèves qui, malgré leur présence, ne participent absolument pas à l'activité de la classe. Leur manque de mobilisation scolaire rejoint l'absentéisme quant aux effets sur la scolarité. La prolongation massive des études vers le lycée accompagnée d'une incertitude des débouchés professionnels sur le marché du travail se sont traduites par une augmentation du nombre d'élèves concernés.

– **Le vrai-faux absentéisme** : pour TOULEMONDE et COSTA-LASCOUX, l'élève est présent dans le lycée, en dehors de la classe, cette forme d'absentéisme est liée à l'absentéisme par défaut de motivation. On retrouve aussi dans cette catégorie, l'absentéisme de retard : le fait d'arriver systématiquement en retard en cours, signe d'une certaine démobilité, parfois acceptée par les enseignants.

– **L'absentéisme de respiration** : il s'agit des absences liées au stress et au besoin de récupérer. Il est la conséquence de la lourdeur des programmes, des évaluations et des horaires.

– **L'absentéisme contraint** : il résulte d'une décision de l'institution, exclusion provisoire de la classe, exclusion temporaire ou définitive de l'établissement. Cette exclusion de cours peut être intentionnellement provoquée par des élèves afin de ne pas assister au cours.

Dans ces derniers cas (vrai-faux absentéisme, absentéisme de respiration et absentéisme contraint), on notera que l'élève n'est pas entièrement responsable de son absence, mais qu'elle est aussi le résultat du fonctionnement de l'institution.

– **L'absentéisme de confort** : absences le samedi matin, la veille ou le lendemain des vacances. Il révèle l'érosion de la règle de droit ou de la règle tout court.

– **L'absentéisme couvert par les parents** : cet absentéisme risque d'échapper au repérage administratif, si des motifs d'excuse valables sont donnés par les parents. Cette attitude des parents peut provenir d'une culture anti-scolaire, d'un certain « laxisme », ou de l'aide dont ces parents ont besoin de la part de leurs enfants³.

– **L'absentéisme par nécessité économique** : les élèves s'absentent pour cause de « petits boulots ».

L'absentéisme entretient donc des liens complexes avec les caractéristiques sociales des élèves, leur rapport à l'école et leurs performances scolaires. L'objectif de cet article est d'apporter quelques éléments descriptifs sur ces liens. Qui sont les élèves absentéistes ? Dans quel milieu social vivent-ils ? Quelle est leur vision du climat scolaire dans l'établissement ? Quel est leur rapport avec l'institution scolaire ? Quel est leur rapport avec leurs camarades ? Quel est le lien entre l'absentéisme et les résultats scolaires ? Y a-t-il une corrélation entre absentéisme et violence ?

Il convient ici de préciser que les données disponibles vont nous permettre d'apporter des éléments de réponse uniquement pour les collégiens, ainsi que les adolescents de 15 ans. Elles ne permettent donc pas, par exemple, de donner d'indication fiable sur le comportement en lycée professionnel où l'absentéisme est élevé [CRISTOFOLI, 2015].

LA PLACE DE L'ABSENTÉISME DES ÉLÈVES DANS LES ENQUÊTES SUR L'ÉDUCATION

Au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, plusieurs dispositifs ont été successivement mis en place pour mesurer l'absentéisme. Déjà en 1993, grâce à un partenariat entre l'Inserm (Institut national de la santé et de la recherche médicale) et l'inspection générale de l'Éducation nationale, une enquête nationale auprès d'environ 12 000 élèves du second degré considérait l'absentéisme sous l'angle de l'évitement scolaire (de façon assez proche de ce qui va être fait par la suite). Ensuite, l'enquête ABVI (absentéisme et violence), remplie par les chefs d'établissements puis supprimée à la fin de l'année scolaire 2000-2001, comportait des questions sur le nombre d'élèves absentéistes (avec deux seuils, l'un à douze demi-journées d'absences non justifiées par trimestre, l'autre à 40 demi-journées pour l'absentéisme lourd). Enfin, une enquête a été menée par la DEPP en 2002 auprès des inspections académiques sur les signalements relatifs aux manquements à l'obligation et à l'assiduité scolaires, pour l'ensemble des élèves soumis à l'obligation scolaire. Ce dispositif fut précurseur de l'enquête mensuelle menée auprès des services académiques à partir de la rentrée 2003.

3. Rappelons que la mise en place de l'obligation scolaire par la loi Ferry, plus particulièrement en ce qui concerne la scolarisation des filles et des enfants des campagnes, s'est heurtée aux réticences des parents, qui préféraient les voir participer aux tâches ménagères ou travailler dans les champs [dossier réalisé à partir des fonds d'archives des services de la bibliothèque et des Archives : www.senat.fr/evenement/archives/D42].

Le groupe de travail interministériel mis en place le 1^{er} octobre 2002 et piloté par MACHARD, chargé de faire un état des lieux du phénomène, a constaté l'hétérogénéité des éléments chiffrés, les données quantitatives issues de différentes sources ne s'appuyant pas sur des critères d'absentéisme homogènes, pas plus que sur une périodicité régulière de recueil. Le rapport MACHARD [2003] a ainsi mis en évidence la nécessité de disposer d'un instrument de mesure pertinent, fiable et pérenne de l'absentéisme scolaire.

Depuis la rentrée 2003, grâce à l'enquête nationale menée chaque année par la DEPP, nous disposons d'une mesure mensuelle de l'absentéisme au niveau des établissements du second degré⁴. Outre l'intérêt d'une comparaison dans le temps de l'absentéisme, cette enquête permet de relier ce phénomène aux caractéristiques des établissements : ainsi, dans les lycées professionnels, le taux d'absentéisme est sensiblement supérieur à celui des collèges et des lycées d'enseignement général et technologique [CRISTOFOLI, 2015].

En revanche, cette enquête ne permet pas d'appréhender les caractéristiques individuelles des élèves absents. Cette approche peut être envisagée, grâce à deux enquêtes conduites par la DEPP : l'enquête nationale de victimation en milieu scolaire de 2013, et l'enquête PISA (Programme international de suivi des acquis des élèves) menée avec l'OCDE en 2012. Ces enquêtes comportent à la fois des questions sur la fréquence des absences et un ensemble d'informations très riches sur les élèves, en particulier leur milieu familial (surtout dans PISA), mais aussi des questions sur leur vision du climat scolaire dans l'établissement.

Les deux enquêtes ont été sollicitées, car elles ont chacune des atouts et des faiblesses⁵. L'enquête PISA 2012 donne une image particulièrement riche des caractéristiques sociales pouvant influencer sur l'absentéisme. Les mesures des compétences en lecture et en mathématiques, objectif principal de cette enquête, peuvent aussi être utilisées. Cependant, du fait de son champ et de son mode de passation (4 515 élèves âgés de 15 ans révolus, interrogés au mois de mai), l'enquête PISA présente des limites pour l'étude de l'absentéisme. La distinction entre le facteur « âge » (les élèves « en retard » ont-ils un comportement particulier ?) et « niveau » (les élèves en lycée diffèrent-ils des élèves au collège) ne peut pas être mise en évidence : d'un côté, on trouve des élèves en retard au collège, de l'autre des élèves « à l'heure » au lycée. La mesure de l'absentéisme peut aussi être interrogée : l'absentéisme identifié par l'enquête PISA risque de concerner un grand nombre d'élèves car il repose sur les seules absences du mois de mai, mois où le phénomène d'absentéisme connaît un essor attendu, du fait de l'approche de la fin de l'année scolaire, cumulée à l'arrivée des beaux jours, ainsi que de la présence de nombreux jours fériés grevant les semaines de cours et favorisant les « ponts »...

La mesure de l'absentéisme dans l'enquête nationale de victimation et de climat scolaire est plus adaptée : elle se fonde sur l'ensemble de la période allant de la rentrée jusqu'à la date de collecte (fin mars, début avril). Par ailleurs, elle est menée uniquement sur des élèves de collège (16 415 élèves répondants). Elle ne renseigne donc pas le phénomène dans le second

4. Cette enquête est menée directement auprès d'un échantillon de 1 000 établissements du second degré public, et est complétée par une enquête auprès des DA-SEN, uniquement sur la question des élèves signalés au DA-SEN pour absentéisme, sur le champ des premier et second degrés des secteurs public et privé.

5. Par ailleurs, dans les deux enquêtes, ce sont des données déclaratives et il est possible qu'un biais de désirabilité (tendance de l'enquêté à répondre ce qu'il pense qu'on attend de lui) ne soit pas à exclure. Cependant, le nombre de déclarations d'absence est, on va le voir, non négligeable et, en particulier grâce à la confidentialité bien affirmée des données, les élèves n'hésitent pas à faire part d'opinions négatives quand ils en ont.

cycle (l'enquête qui a été menée en 2015 dans les lycées, en cours de traitement, permettra de corriger ce problème). Cependant, elle donne une vision plus précise des différences selon le retard scolaire et selon la classe fréquentée. En revanche, la description du milieu familial dans cette enquête est extrêmement pauvre.

Les deux enquêtes ont par ailleurs en commun d'interroger les élèves sur l'opinion qu'ils ont de l'école, en distinguant différentes dimensions (l'ambiance générale, les relations avec les pairs, celles avec les enseignants, etc.), l'enquête de victimation et de climat scolaire ayant la particularité d'interroger aussi sur les violences subies par l'élève.

Rappelons que ces deux enquêtes ciblent des populations du second degré, assez jeunes : des collégiens pour l'enquête de victimation ; des élèves de 15 ans, au mieux en seconde, pour PISA.

L'ABSENTÉISME DANS PISA 2012

Quelle mesure de l'absentéisme retenir ?

À travers les questions suivantes, l'enquête PISA propose deux mesures de l'absentéisme⁶ :

- « *Au cours des deux dernières semaines de classe complètes, combien de fois avez-vous « séché » toute une journée de cours ?* »
- « *Au cours des deux dernières semaines de classe complètes, combien de fois avez-vous « séché » certains cours ?* »

Les élèves sont presque deux fois plus à avoir « séché » au moins un cours sur la période étudiée que ceux ayant « séché » au moins une journée entière de cours (16,8 % contre 9,9 %). Nous avons décidé de considérer comme « absentéistes » ceux ayant « séché » au moins toute une journée durant les deux dernières semaines de classe complètes, car cela donne une vision sans doute plus proche de l'absentéisme que le fait de sécher un cours, à une période où, comme nous l'avons dit, cet acte est tentant. Ceci dit, même avec cette vision plus restrictive, nous allons appeler ici « absentéistes » des élèves pour lesquels les absences déclarées ont eu un caractère ponctuel sur les deux dernières semaines, qui ne correspond pas forcément à de l'absentéisme. Cela signifie que les corrélations mises en évidence sont sans doute atténuées par l'élargissement du repérage des « absentéistes ». Il convient de préciser que lorsque les calculs sont conduits avec les seuils plus élevés (« absent » ou a « séché » trois fois ou plus lors des deux dernières semaines de cours) les variables discriminantes restent les mêmes, ce qui confirme la robustesse de nos résultats et nous conforte dans notre choix de mesure de l'absentéisme pour cette enquête.

Sur cette question, la place de la France par rapport aux autres pays n'est pas trop mauvaise : au niveau de l'ensemble des pays de l'OCDE, le taux d'absentéisme s'établit à 14,5 %, soit 5 points au-dessus du taux français [OCDE, 2014]. Le taux d'absentéisme est particulièrement fort, en Argentine, en Turquie, en Italie et en Jordanie (plus de 40 %) ; à l'inverse, le taux d'absentéisme est très bas dans de nombreux pays asiatiques (notamment en Chine, au Japon et en Corée), mais aussi en Islande, aux Pays-Bas, en Irlande, en Allemagne et en Belgique.

6. Le questionnaire interroge également les élèves sur le fait d'arriver en retard en cours. Cette question n'a pas été exploitée ici.

L'influence du milieu social

En France, il y a une faible différence selon le sexe : les filles sont moins absentéistes (8,7 %) que les garçons (10,3 %).

Si nous considérons le niveau d'enseignement et le retard scolaire, les redoublants (en collège) et les élèves en Segpa (section d'enseignement général et professionnel adapté) ou CPA (classe préparatoire à l'apprentissage) sont les moins assidus (15,1 % et 19,6 % ont manqué au moins une journée de cours). Les « absentéistes » ne sont que 5,8 % pour les lycéens de 15 ans en enseignement général et technologique, et 12,6 % pour ceux qui sont en seconde professionnelle (élèves n'ayant jamais redoublé). Signalons que si nous considérons ceux qui ont « séché » au moins une fois certains cours, il n'y a aucune distinction selon le sexe ou le niveau d'enseignement, ce qui semble confirmer le caractère moins marquant de cette mesure de l'absentéisme. Les caractéristiques de ceux qui ont « séché » quatre fois ou plus dans les deux dernières semaines, quant à elles, suivent bien les mêmes tendances que celles de nos « absentéistes ».

Le milieu social et familial a une influence non négligeable sur l'absentéisme ↘ **Tableau 1**. Les enfants vivant seuls avec leur mère ont tendance à être plus absents que les autres (13 % contre 9 % s'ils vivent avec deux parents). Plus le niveau d'études atteint par la mère est élevé, moins les enfants sont absentéistes : 8 % des enfants dont la mère a étudié au-delà du collège sont absentéistes contre 14 % si elle ne l'a pas dépassé. L'écart est nettement moins marqué selon le niveau de scolarité du père. Cependant, le statut d'activité de celui-ci est important : 21 % des élèves dont le père ne travaille pas sont absentéistes.

Dans PISA, la profession est présentée sous la forme d'une échelle quantitative, classant les métiers dans la nomenclature ISCO (*International Standard Classification of Occupations*), selon le niveau d'études et le revenu moyen [LE DONNÉ et ROCHER, 2010]. Pour simplifier la présentation, nous avons pour les pères et pour les mères, réparti les élèves en quatre groupes égaux, en les ayant d'abord classés par ordre croissant d'indice. Cela conduit à distinguer quatre groupes que nous appellerons « très défavorisés », « défavorisés », « favorisés », « très favorisés ». On retrouve à peu près les mêmes écarts pour les pères et pour les mères : 89 % des élèves d'un milieu social très défavorisé n'ont jamais été absents une journée, contre 94 % parmi les élèves les plus favorisés.

Les enfants dont le père ou la mère sont nés dans un autre pays que la France ont tendance à être plus absentéistes que les autres (6 points de plus), de même si la langue parlée à la maison n'est pas le français (9 points d'écart).

Lien entre l'absentéisme et l'« investissement éducatif » de la famille

En plus des données classiques sur l'élève, la profession et le niveau d'études de ses parents, l'enquête PISA 2012 propose des informations sur son environnement matériel. Certaines de ces variables décrivent des cas trop marginaux (moins de 5 % des individus) pour qu'on les considère comme déterminantes, même si elles accompagnent très souvent l'absentéisme : ne pas avoir de table pour travailler, ne pas avoir d'endroit calme pour travailler, d'ordinateur qui peut servir pour le travail scolaire ou de connexion Internet, etc. ↘ **Tableau 2** p. 110.

Les risques d'absentéisme augmentent de 6,4 points avec le fait de ne pas disposer d'une chambre pour soi. L'assiduité scolaire est liée favorablement à la possession de logiciels éducatifs (4,2 points), ainsi qu'à celle de livres de littérature classique (7,4 points). Lorsqu'il s'agit

Tableau 1 L'absentéisme en fonction du milieu familial

		Effectifs	Jamais absent	Absent		
				Au moins 1 fois	1 ou 2 fois	3 fois ou +
Structure familiale	Père et mère	3 548	91,5	8,5	6,7	1,8
	Mère seule	760	87,3	12,7	9,4	3,3
	Père seul	117	87,9	12,1	10,2	1,8
	Sans père ni mère	90	82,4	17,6	10,8	6,8
Niveau scolaire de la mère	Diplômée du supérieur	1 939	92,1	7,9	6,7	1,2
	Niveau bac ou lycée	1 646	91,7	8,3	6,6	1,8
	Niveau < collège	660	85,9	14,1	10,0	4,1
Statut d'activité du père	Avec emploi	3 811	91,1	8,9	7,2	1,8
	Sans emploi	417	86,9	13,1	9,5	3,6
Profession du père	Très défavorisée	1 002	89,2	10,8	8,8	2,0
	Défavorisée	997	88,0	12,0	8,4	3,6
	Favorisée	1 001	92,2	7,8	7,1	0,7
	Très favorisée	992	94,2	5,8	4,5	1,3
Profession de la mère	Très défavorisée	1 007	89,2	10,8	8,5	2,3
	Défavorisée	968	90,8	9,2	7,3	1,9
	Favorisée	896	92,5	7,5	6,1	1,4
	Très favorisée	950	94,2	5,8	5,3	0,5
Ensemble		4 515	90,5	9,5	7,4	2,1

Champ : France métropolitaine + DOM (sauf La Réunion), élèves de 15 ans.

Source : OCDE, PISA 2012.

de livres utiles au travail scolaire, cette différence passe à 12,7 points (seuls 13,5 % des élèves interrogés ne disposent pas de ce type de livres). Plus globalement, le nombre de livres présents à la maison semble jouer beaucoup sur la propension à une attitude absentéiste, l'écart entre ceux possédant moins de 25 livres chez eux et les autres est de 6,3 points ; il monte même à 8,7 points pour ceux ayant plus de 200 livres, avec des effectifs assez conséquents dans chaque catégorie.

Un indicateur de possession domestique de ressources éducatives (Homed) a été créé pour PISA 2012 en combinant certains critères décrivant l'environnement matériel des élèves⁷. Plus l'indice de possession de ressources éducatives est élevé, moins il y a d'absentéisme : la proportion d'élèves absentéistes est inférieure à 5 % quand l'indice est très élevé (comme pour l'indice fondé sur la profession, nous avons classé la population en quatre groupes égaux par valeur croissante de l'indice) contre plus de 20 % quand l'indice est très bas.

Ces premiers résultats ne suffisent toutefois pas à caractériser un profil d'absentéisme. Les liens entre certaines variables comme le niveau de scolarité des parents, leur statut d'activité et leur profession sont avérés. Comment savoir quelles variables sont plus prépondérantes que d'autres ? De la même façon, les variables de possession ne sont-elles pas liées à d'autres variables telles que le milieu social ?

7. La possession d'un bureau pour étudier dessus, d'un endroit calme pour travailler, d'un ordinateur pouvant être utilisé pour le travail scolaire, de logiciels éducatifs, de livres utiles au travail scolaire, d'ouvrages techniques et d'un dictionnaire.

📄 **Tableau 2** L'absentéisme selon les possessions matérielles

		Effectifs	Jamais absent	Absent		
				Au moins 1 fois	1 ou 2 fois	3 fois ou +
Bureau ou table pour travailler	Oui	4 425	90,9	9,1	7,2	1,9
	Non	75	74,5	25,5	14,8	10,7
Chambre pour vous seul	Oui	3 936	91,5	8,5	6,7	1,8
	Non	553	85,1	14,9	11,0	3,9
Endroit calme pour travailler	Oui	4 263	91,3	8,7	6,9	1,8
	Non	218	79,0	21,0	14,3	6,8
Ordinateur qui peut servir pour travail scolaire	Oui	4 360	91,1	8,9	7,0	1,8
	Non	135	75,5	24,5	14,6	9,9
Logiciels éducatifs	Oui	1 627	93,5	6,5	5,6	1,0
	Non	2 793	89,3	10,7	8,0	2,7
Connexion Internet	Oui	4 415	90,8	9,2	7,1	2,0
	Non	84	81,8	18,2	14,2	4,1
Livres de littérature classique	Oui	2 891	93,4	6,6	5,4	1,2
	Non	1 572	86,0	14,0	10,4	3,6
Livres utiles au travail scolaire	Oui	3 868	92,5	7,5	6,2	1,4
	Non	609	79,8	20,2	13,6	6,6
Ouvrages techniques	Oui	1 916	92,3	7,7	6,3	1,4
	Non	2 417	89,2	10,8	8,2	2,6
Nombre de livres à la maison	0-25 livres	1 544	86,2	13,8	10,4	3,3
	26-200 livres	2 020	92,5	7,5	6,0	1,5
	200 livres et plus	894	94,9	5,1	4,1	0,9
Indicateur de possession domestique de ressources éducatives	Bas	641	79,7	20,3	13,4	6,9
	Plutôt bas	1 501	90,5	9,5	7,7	1,7
	Plutôt haut	1 414	93,2	6,8	5,8	1,1
	Haut	948	94,6	5,4	4,6	0,8

Champ : France métropolitaine + DOM (sauf La Réunion), élèves de 15 ans.

Source : OCDE, PISA 2012.

Un modèle (*logit*) reliant globalement l'absentéisme avec des variables du milieu social et familial a donc été construit. Il permet d'identifier certaines variables qui différencient les élèves absentéistes des autres, et d'avoir ainsi une idée des rôles respectifs joués par différents facteurs dans la tendance à l'absentéisme. Il mesure les risques qu'un élève, compte tenu de ses caractéristiques et de son environnement, soit absentéiste.

Le modèle retenu confirme les liens précédemment constatés entre un comportement absentéiste et la possession de livres, la situation familiale, ainsi que l'origine géographique des parents 📄 **Tableau 3**.

Tableau 3 Mise en relation globale entre l'absentéisme et le milieu familial

	Paramètre estimé		Paramètre estimé
Constante	- 2,36***	Niveau de scolarité de la mère	
Sexe de l'élève		Niveau \leq collège	réf.
Garçon	réf.	Niveau baccalauréat ou lycée	- 0,25
Fille	- 0,19*	Diplômée du supérieur	- 0,02
Situation familiale		Profession du responsable de l'élève	
Père et mère	réf.	Très favorisée	réf.
Mère seule	0,38***	Favorisée	0,13
Père seul	0,35	Défavorisée	0,46***
Autre	0,1	Très défavorisée	0,22
Origine		Satut d'activité du père	
Parents tous deux nés en France	réf.	Avec emploi	réf.
Père ou mère né(e) à l'étranger	0,36**	Sans emploi	0,21
Parents tous deux nés à l'étranger	0,56***	Nombres de livres à la maison	
Langue parlée à la maison		0-25 livres	réf.
Français	réf.	26-200 livres	- 0,42***
Autre	0,42**	200 livres et plus	- 0,81***

*** significatif à 1 % ; ** significatif à 5 % ; * significatif à 10 %.

Lecture : le paramètre associé à la possession de livres utiles au travail scolaire est négatif : un enfant disposant de livres utiles au travail scolaire a une probabilité plus faible d'être absentéiste qu'un enfant n'en ayant pas. On a moins de 1 % de risques de se tromper en l'affirmant (seuil de significativité à 1 %).

La profession du responsable de l'élève correspond à la profession du père lorsqu'elle est renseignée, et à défaut celle de la mère.

Champ : France métropolitaine + DOM (sauf La Réunion), élèves de 15 ans.

Source : OCDE, PISA 2012.

Le paramètre associé au nombre de livres utiles à la maison est le plus important et joue de façon négative. Donc, « toutes choses égales par ailleurs », les enfants entourés par beaucoup de livres chez eux se distinguent comme moins absentéistes. La possession de livres de littérature classique ou de matériel éducatif (logiciels, ouvrages scolaires) chez soi jouerait aussi de façon importante. La prise en compte de ces variables dans le modèle logistique annihile presque complètement les poids du sexe, de la profession de la mère et de la profession du père (les coefficients n'étant plus statistiquement significatifs). Il faut préciser aussi que 83 % des élèves très favorisés déclarent posséder des livres de littérature classique contre 53 % des élèves issus d'un milieu défavorisé. Par ailleurs, 70 % des filles déclarent avoir des livres de littérature à la maison contre 59 % des garçons. Est-ce le signe que les parents ayant une fille ont plus tendance à faire des investissements de ce type, que les filles le demandent davantage, ou qu'elles le repèrent et le déclarent plus que les garçons ? Il est difficile de trancher la question avec ces données, aussi avons-nous choisi, pour les variables liées à la possession de ressources éducatives, de nous limiter à la variable « nombre de livres à la maison », variable régulièrement utilisée comme mesure de l'environnement culturel et matériel [BEN ALI et VOUREC'H, 2015].

Lien entre l'absentéisme et le climat scolaire

L'enquête PISA comporte aussi des variables sur les relations qu'entretiennent les enfants avec leur école au sens large (institution, travail et réussite scolaire, camarades, etc.), leurs

ressentis et leurs sentiments, que nous avons choisies de nommer « variables de bien-être », que l'on peut distinguer en trois catégories : 1. bien-être à l'école (comment ils se sentent dans leur école, y compris avec leurs enseignants) ; 2. utilité de l'école ; 3. relations avec les pairs.

Lorsqu'on ne se sent pas bien dans son école, on est sans doute plus facilement enclin à « sécher » : jusqu'à 11 points d'écart entre les deux positions extrêmes (18 % d'absentéistes quand les élèves ne sont pas du tout d'accord avec le fait de se sentir bien à l'école contre 7 % pour ceux qui sont tout à fait d'accord) ↘ **Tableau 4**. Par ailleurs, le tiers des élèves considérant que la plupart des professeurs ne les traitent pas avec justice, sont plus absentéistes que les autres (12,8 % contre 7,8 % d'entre eux).

Les élèves qui considèrent l'école comme une perte de temps n'hésitent pas à sécher bien plus souvent que les autres : ils ne représentent que 10 % des élèves, mais 22 % d'entre eux sont absentéistes, contre 10 % pour ceux qui ne sont pas d'accord avec cette affirmation et 4 % pour ceux qui ne sont pas du tout d'accord. Une attitude plus défaitiste vis-à-vis de l'école (« *Que j'étudie ou non pour mes contrôles, je n'ai pas de bons résultats à l'école* ») ou des

↘ **Tableau 4** Lien entre absentéisme et bien-être des élèves

		Effectifs	Jamais absent	Absent		
				Au moins 1 fois	1 ou 2 fois	3 fois ou +
Je me sens bien à l'école	Tout à fait d'accord	567	93,3	6,7	5,7	1,0
	D'accord	1 815	92,0	8,0	6,4	1,7
	Pas d'accord	398	84,6	15,4	12,2	3,3
	Pas du tout d'accord	156	82,1	17,9	9,7	8,2
La plupart de mes professeurs me traitent avec justice	D'accord et tout à fait d'accord	2 013	92,2	7,8	6,0	1,8
	Pas d'accord et pas du tout d'accord	899	87,2	12,8	10,0	2,7
L'école a été une perte de temps	D'accord et tout à fait d'accord	303	78,1	21,9	14,8	7,1
	Pas d'accord	1 619	89,8	10,2	8,1	2,1
	Pas du tout d'accord	1 024	96,0	4,0	3,4	0,6
Que j'étudie ou non pour mes contrôles, je n'ai pas de bons résultats à l'école	D'accord et tout à fait d'accord	766	84,7	15,3	10,5	4,8
	Pas d'accord et pas du tout d'accord	2 175	92,9	7,1	5,9	1,2
Des obligations familiales ou autres m'empêchent de consacrer beaucoup de temps à l'école	D'accord et tout à fait d'accord	865	87,0	13,0	9,7	3,3
	Pas d'accord et pas du tout d'accord	2 076	92,2	7,8	6,2	1,7
Je me fais facilement des amis à l'école	Tout à fait d'accord	1 173	89,0	11,0	8,9	2,2
	D'accord	1 552	92,5	7,5	5,6	1,9
	Pas d'accord et pas du tout d'accord	2 31	86,9	13,1	10,2	2,9
Les autres élèves ont l'air de m'apprécier	Tout à fait d'accord	635	89,6	10,4	8,8	1,6
	D'accord	2 088	91,5	8,5	6,5	2,0
	Pas d'accord et pas du tout d'accord	211	84,8	15,2	10,3	4,9

Note : pour pouvoir travailler sur des effectifs satisfaisants, certaines modalités ont été regroupées.

Champ : France métropolitaine + DOM (sauf La Réunion), élèves de 15 ans.

Source : OCDE, PISA 2012.

problèmes personnels (« *Des obligations familiales ou autres m'empêchent de consacrer beaucoup de temps à l'école* ») favorisent l'absentéisme. Des études antérieures ont déjà mis en évidence que l'absentéisme est plus marqué chez ceux qui se ressentent comme de mauvais élèves [MACHARD, 2003].

On observe une tendance plus complexe reliant l'absentéisme et l'aspect relationnel avec les camarades. Certes, les élèves, très minoritaires, qui semblent avoir des difficultés à se faire des amis sont 13 % à avoir manqué au moins une journée de cours. En revanche, les élèves « tout à fait d'accord » avec le fait de se faire facilement des amis et d'être appréciés des autres, ont légèrement plus tendance à être absentéistes que ceux étant juste « d'accord », même si cela ne représente que 3 points d'écart. Avoir un réseau développé d'amis n'est manifestement pas incompatible avec un comportement absentéiste.

Enfin, c'est son objectif principal, PISA fournit une mesure des compétences des individus en lecture et en mathématiques. Le lien entre ces données et l'absentéisme est assez net  **Tableau 5**. Le taux d'absentéisme est de 4 % parmi les élèves ayant eu les meilleurs résultats aux tests de lecture (quartile des plus performants), contre 18 % parmi ceux qui ont les moins bons résultats. La corrélation est du même ordre en mathématiques. Cependant, est-ce parce que les élèves sont plus assidus qu'ils ont de meilleurs résultats ou parce que des mauvais résultats scolaires conduisent au décrochage scolaire, en commençant par des absences répétées à l'école ?

 **Tableau 5** Lien entre absentéisme et compétences en lecture et en mathématiques

		Effectifs	Jamais absent	Absent		
				Au moins 1 fois	1 ou 2 fois	3 fois ou +
Lecture	Performances faibles	1 128	82,4	17,6	12,1	5,5
	Performances assez faibles	1 129	90,3	9,7	8,1	1,7
	Performances assez bonnes	1 128	94,5	5,5	4,7	0,8
	Performances bonnes	1 130	95,7	4,3	4,1	0,3
Mathématiques	Performances faibles	1 128	82,4	17,6	12,4	5,2
	Performances assez faibles	1 127	92,0	8,0	6,3	1,7
	Performances assez bonnes	1 133	92,8	7,2	6,3	1,0
	Performances bonnes	1 127	95,6	4,4	3,9	0,5

Champ : France métropolitaine + DOM (sauf La Réunion), élèves de 15 ans.

Source : OCDE, PISA 2012.

L'ABSENTÉISME DANS L'ENQUÊTE NATIONALE DE VICTIMATION AU COLLÈGE

Pour mesurer l'absentéisme, l'enquête nationale de victimation a l'avantage sur l'enquête PISA de se situer à un moment moins particulier de l'année (mars/avril) et de porter sur une plus large période (de la rentrée scolaire jusqu'à la date d'enquête). Cependant, il convient de rappeler que, là encore, l'on n'aboutit pas exactement à une mesure de l'absentéisme. Celui-ci est légalement caractérisé par des absences non justifiées au moins quatre demi-journées lors d'un mois donné ; dans l'enquête de victimation, les cas les plus graves,

très peu nombreux, se situent à plus de quatre « fois » (sans indication de durée) depuis le début de l'année scolaire. Or, repérer les collégiens qui indiquent « seulement » une ou deux fois paraît intéressant, même si cela ne relève pas à proprement parler de l'absentéisme « légal ». Dans cette étude, par souci de commodité, on qualifiera donc d'« absentéistes » tous les collégiens qui ont déclaré avoir été absents au moins une fois (« *De manière plus générale, t'es-tu déjà absenté sans que tu y sois autorisé ?* »), bien que cela soit une interprétation très élargie du phénomène. De même que dans l'enquête PISA, nous avons confronté nos résultats à ceux obtenus en considérant un seuil plus élevé de mesure de l'absentéisme (absent quatre fois ou plus) et les variables discriminantes restent identiques.

L'influence des caractéristiques des élèves

L'enquête nationale de victimation n'est pas aussi riche que PISA dans la description du milieu social des collégiens, mais fournit quelques résultats complémentaires, en particulier en fonction du niveau scolaire.

Comme déjà démontré par d'autres études [CHOQUET et LEDOUX, 1994 ; ROCHÉ, ASTOR *et alii* 2000], nous constatons que l'absentéisme augmente avec l'âge, la classe et le retard scolaire ↘ **Tableau 6**. Seuls 6 % des collégiens de 12 ans ou moins sont absentéistes, contre 36 % de ceux ayant 16 ans ou plus. Cette relation avec l'âge recouvre deux faits assez différents. D'une part, les élèves de troisième sont trois fois plus absents, sans y être autorisés, que ceux de sixième (25 % contre 8 %). Comme l'indiquait le rapport MACHARD [2003], « *l'absentéisme se développe corrélativement à l'autonomie de l'élève* ». Ce résultat est aussi assez cohérent avec l'étude globale menée sur le climat scolaire [HUBERT, ce numéro, p. 79], qui montre une dégradation de l'opinion des élèves entre la sixième et la troisième, en particulier dans le

↘ **Tableau 6** L'absentéisme en fonction des caractéristiques des élèves

		Effectifs	Absent			
			Au moins 1 fois	1 ou 2 fois	3 ou 4 fois	4 fois ou +
Sexe	Fille	8 215	13,3	10,4	0,9	2,0
	Garçon	8 170	18,7	13,5	2,0	3,2
Âge	16 ans ou plus	895	35,9	23,6	4,1	8,2
	15 ans	3 734	23,6	16,9	2,2	4,5
	14 ans	3 982	17,1	13,1	1,4	2,6
	13 ans	4 120	12,4	9,8	1,0	1,6
	12 ans ou moins	3 640	6,2	5,1	0,6	0,5
Classe	Sixième	4 161	7,8	6,1	0,8	0,9
	Cinquième	4 107	13,0	10,3	0,9	1,8
	Quatrième	4 120	18,3	13,6	1,5	3,2
	Troisième	3 968	25,5	18,0	2,7	4,8
Retard	Oui	2 924	27,1	18,7	2,6	5,8
	Non	13 398	13,5	10,4	1,2	1,9
Ensemble		16 415	16,0	11,9	1,5	2,6

Champ : France métropolitaine + DOM, collèges publics et privés sous contrat.

Source : MENESR-DEPP, enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2013.

domaine pédagogique, même si le sentiment de sécurité s'améliore⁸. D'autre part, le retard scolaire est aussi lié au comportement absentéiste : les collégiens en retard scolaire sont deux fois plus absentéistes que les autres (27 % contre 13,5 %). Dans ce cas, cela peut signifier le lien entre l'absentéisme et les difficultés scolaires, que nous avons mis en évidence avec l'enquête PISA par le croisement avec les performances en mathématiques et en lecture.

Par ailleurs, dans l'enquête de victimation, le lien entre l'absentéisme et le sexe apparaît un peu plus net que dans PISA : au collège, 13 % des filles sont absentes sans autorisation contre 19 % des garçons.

Enfin, concernant le milieu social, l'enquête de victimation ne fournit pas d'information au niveau individuel, mais l'appartenance du collège à un réseau d'éducation prioritaire en donne une image au niveau de l'établissement : l'absentéisme est accentué de 11 points (27 % contre 16 %) dans les établissements classés en Éclair (École, collège, lycée pour l'ambition l'innovation et la réussite). En comparant avec les établissements ruraux hors Éclair, la différence passe à 16 points, montrant ainsi une propension plus urbaine que rurale à l'absentéisme.

Comme ces variables peuvent être corrélées et pour tester la significativité des écarts, comme pour PISA, nous avons construit un modèle logistique reliant l'absentéisme avec ces informations ↘ **Tableau 7**. Il confirme les résultats énoncés précédemment.

↘ **Tableau 7** Mise en relation globale entre l'absentéisme et les caractéristiques des élèves

	Paramètre estimé
Constante	- 1,05***
Sexe de l'élève	
Garçon	réf.
Fille	- 0,42***
Classe de l'élève	
Sixième	- 1,34***
Cinquième	- 0,80***
Quatrième	- 0,37***
Troisième	réf.

	Paramètre estimé
Retard scolaire de l'élève	
Non	réf.
Oui	0,73***
Contexte du collège	
Urbain hors Éclair	réf.
Rural hors Éclair	- 0,48***
Éclair	0,57***

*** significatif à 1 % ; ** significatif à 5 % ; * significatif à 10 %.

Lecture : le paramètre associé à la classe de sixième est négatif ; un élève de sixième a une probabilité plus faible d'être absentéiste qu'un élève de troisième. On a moins de 1 % de risques de se tromper en l'affirmant (seuil de significativité à 1%).

Champ : France métropolitaine + DOM, collèges publics et privés sous contrat.

Source : MENESR-DEPP, enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2013.

8. Cette dégradation des comportements peut par ailleurs être mise en parallèle avec une dégradation de la vision des élèves sur l'absentéisme en tant que problème. Même si les données disponibles sont un peu anciennes : en 1994, à l'entrée en sixième, 91 % des élèves jugent « jamais acceptable » de « sécher un cours ennuyeux » [FABRE-CORNALI et STÉFANO, 1996a] ; ils ne sont plus que 63 % en mai 1995 en troisième [FABRE-CORNALI et STÉFANO, 1996b].

Lien entre l'absentéisme et le climat scolaire

L'enquête nationale de victimation en milieu scolaire propose plusieurs questions sur l'opinion que les élèves ont du collège concernant l'ambiance générale, les relations avec les pairs, celles avec les enseignants [HUBERT, ce numéro, p. 79]. Si l'absentéisme semble lié avec une vision dégradée de l'ambiance générale et surtout des relations avec les enseignants, la corrélation est beaucoup moins nette en ce qui concerne les relations entre élèves **Tableau 8**.

Ainsi, 13 % des collégiens qui se sentent tout à fait bien dans leur établissement sont absentéistes contre 40 % parmi ceux qui ne se sentent pas bien du tout. Une vision positive du

Tableau 8 Lien entre l'absentéisme et le climat scolaire

		Effectifs	Absent			
			Au moins 1 fois	1 ou 2 fois	3 ou 4 fois	4 fois ou +
Bien dans son collège ?	Tout à fait bien	7 264	12,9	9,8	1,1	2,0
	Plutôt bien	7 868	16,9	13,0	1,5	2,4
	Pas très bien	1 045	27,4	19,1	3,6	4,7
	Pas bien du tout	209	39,6	14,3	3,5	21,8
Bien dans sa classe ?	Tout à fait bien	8 927	14,5	10,9	1,4	2,2
	Plutôt bien	5 918	16,4	12,4	1,5	2,5
	Pas très bien	1 221	22,8	16,3	2,1	4,4
	Pas bien du tout	277	29,8	15,8	2,1	11,9
Ambiance entre les élèves	Tout à fait bien	3 086	19,2	13,3	2,0	3,9
	Plutôt bien	10 349	14,6	11,4	1,2	2,0
	Pas très bien	2 601	16,6	11,8	1,9	2,9
	Pas bien du tout	3 25	28,1	16,4	2,2	9,5
Combien de copains dans le collège ?	Beaucoup	9 300	16,7	12,1	1,7	2,9
	Plutôt beaucoup	5 611	14,8	11,5	1,2	2,1
	Pas beaucoup	1 403	16,2	12,7	1,2	2,3
	Pas du tout	65	33,4	4,7	3,6	25,1
Apprend-on bien dans ce collège ?	Tout à fait bien	5 435	9,5	7,3	0,9	1,3
	Plutôt bien	9 385	17,2	13,4	1,5	2,3
	Pas très bien	1 351	30,8	20,3	3,2	7,3
	Pas bien du tout	198	50,8	17,8	4,1	28,9
Relations avec les professeurs	Très bonnes	3 834	7,7	6,0	0,8	0,9
	Bonnes	10 369	14,9	11,9	1,3	1,7
	Pas très bonnes	1 759	34,6	23,2	3,7	7,7
	Mauvaises	401	48,7	20,9	4,6	23,2
Agressivité relations élèves-professeurs	Pas du tout	6 085	10,4	8,1	0,9	1,4
	Pas beaucoup	8 557	17,5	13,6	1,5	2,4
	Plutôt beaucoup	1 234	26,7	17,6	3,5	5,6
	Beaucoup	473	39,2	18,5	4,3	16,4
Relations avec les autres adultes du collège	Très bonnes	5 966	13,2	9,8	1,3	2,1
	Bonnes	8 836	16,1	12,5	1,4	2,2
	Pas très bonnes	1 263	25,1	17,3	2,7	5,1
	Mauvaises	285	37,0	17,3	3,7	16,0

Champ : France métropolitaine + DOM, collèges publics et privés sous contrat.

Source : MENESR-DEPP, enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2013.

« climat pédagogique » (apprend-on bien dans le collège ?) favorise encore plus nettement l'assiduité scolaire : 9 % des collégiens qui répondent « tout à fait bien » sont absentéistes contre 50 % pour ceux qui disent « pas du tout bien ». Quant aux relations avec les professeurs, il y a un bond de 41 points dans l'absentéisme entre ceux qui les jugent très bonnes (8 %) et ceux qui les jugent très mauvaises (49 %). L'écart est un peu moins important en ce qui concerne les relations avec les autres personnels.

Les écarts sont sensiblement moins importants quand on étudie l'opinion des élèves à un niveau moins général. Ainsi, 15 points en termes de taux d'absentéisme séparent ceux qui ont une très mauvaise opinion de l'ambiance dans la classe (30 %) et ceux qui ont une très bonne opinion (15 %) ; l'écart était — on l'a vu — de 27 points quand on s'intéressait à l'ambiance dans le collège.

Mais ce sont surtout les questions relatives aux relations entre élèves, qui nuancent le lien entre absentéisme et vision dégradée du climat scolaire. Certes, 28 % des collégiens qui ne trouvent pas du tout l'ambiance bonne entre élèves et 33 % de ceux qui déclarent n'avoir pas du tout d'amis dans le collège sont absentéistes, mais ils sont très peu nombreux, et la relation pour les autres réponses est moins claire. 19 % des collégiens qui trouvent que l'ambiance est « tout à fait bien » entre élèves sont absentéistes contre 15 % pour « plutôt bien » et 17 % pour « pas très bien ». De même, ceux qui déclarent avoir beaucoup d'amis sont 17 % à être absentéistes, à peu près au même niveau que ceux qui déclarent ne pas en avoir beaucoup (16 %). On retrouve ici le phénomène entrevu dans l'enquête PISA : le profil de l'élève qu'on pourrait qualifier de « cool » (« tout à fait bien » dans sa relation avec les autres élèves et avec beaucoup de copains) peut aller de pair avec une assiduité moins soutenue.

Violences subies et absentéisme

La particularité de l'enquête de victimation est de pouvoir faire le lien entre l'absentéisme et les violences subies.

Tout d'abord, regardons la relation entre le fait de s'absenter de façon non autorisée et celui de ne pas venir au collège par peur de la violence (« Depuis le début de l'année scolaire, est-il arrivé que tu ne viennes pas au collège car tu avais peur de la violence ? »). La corrélation entre les deux informations est forte sans être parfaite.

Parmi les collégiens qui déclarent n'avoir jamais manqué les cours par peur de la violence, 15,3 % se sont absentés sans y être autorisés au moins une fois dans l'année ↘ **Tableau 9** p. 117. Assez logiquement, à partir du moment où ils déclarent avoir eu peur de venir au collège au moins une fois dans l'année à cause de la violence, l'absentéisme touche un quart d'entre eux et jusqu'à plus de la moitié d'entre eux pour ceux qui ont été absents par peur de la violence plus de quatre fois. Cela signifie aussi que la moitié des collégiens qui ont été absents très souvent par peur de la violence n'ont pas déclaré d'absence à la question suivante, plus générale (« De manière plus générale, t'es-tu déjà absenté sans que tu y sois autorisé ? »). En effet, ces élèves ont pu être autorisés par leurs parents à s'absenter ou se sentir autorisés à le faire, lorsqu'ils ont peur de la violence subie dans leur collège.

Pour mesurer le lien entre absentéisme et violence, nous allons utiliser un indice de victimation construit à partir de la synthèse de neuf faits de violence psychologique et physique,

📄 **Tableau 9** Lien entre l'absentéisme et les problèmes de violence

Absent par peur	Effectifs	Absent			
		Au moins 1 fois	1 ou 2 fois	3 ou 4 fois	4 fois ou +
Jamais	15 398	15,3	11,5	1,5	2,3
1 ou 2 fois	823	24,6	18,0	2,3	4,3
3 ou 4 fois	71	38,7	19,3	11,8	7,6
+ de 4 fois	101	56,0	20,6	1,7	33,7
Indice victimation					
Absence de victimation	8 275	12,2	9,5	0,9	1,8
Faible victimation	5 180	18,5	13,5	1,9	3,1
Multivictimation modérée	1 823	20,7	15,4	1,8	3,5
Forte multivictimation - harcèlement	1 137	25,3	16,7	3,1	5,5

Champ : France métropolitaine + DOM, collèges publics et privés sous contrat.

Source : MENESR-DEPP, enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2013.

recensés dans l'enquête [HUBERT, 2013] : avoir reçu un surnom méchant souvent ou plutôt souvent, avoir été moqué pour sa bonne conduite souvent ou plutôt souvent ; avoir été mis à l'écart souvent ou plutôt souvent ; avoir été insulté au moins trois fois ; avoir été humilié ; avoir été bousculé au moins deux fois ; avoir été frappé au moins deux fois ; avoir été la cible d'un lancer d'objet au moins deux fois ; avoir été pris dans une bagarre collective.

Plus l'indice de victimation est élevé (multivictimation modérée ou forte), plus les enfants sont absentéistes : plus d'un quart sont absentéistes lorsque l'indice de victimation est maximum (forte multivictimation, harcèlement). Cela confirme la relation entre l'absentéisme et la violence déjà constatée précédemment dans le croisement entre l'absence non autorisée et l'absence par peur de la violence.

Encore une fois, ces variables, de climat scolaire et de violence, peuvent être corrélées. Nous avons donc construit un modèle logistique reliant l'absentéisme avec ces données pour tester la significativité des écarts 📄 **Tableau 10**. Il faut spécifier ici que les variables de bien-être sélectionnées ne présentent pas de problème de multi-colinéarité et que leurs coefficients restent significatifs quelles que soient les combinaisons réalisées (suppression de l'une ou plusieurs d'entre elles) dans le modèle. Ce modèle confirme tous les résultats observés précédemment grâce aux tris croisés. Ainsi, nous pouvons constater de façon très significative qu'avoir de mauvaises relations avec les professeurs, ou ressentir beaucoup d'agressivité dans les relations entre professeurs et élèves, est extrêmement lié avec le fait d'être absentéiste. Par ailleurs, ce modèle confirme le lien entre une attitude « cool » (ambiance entre les élèves « tout à fait bien » et beaucoup de copains dans le collège) et un comportement absentéiste.

Tableau 10 Mise en relation globale entre l'absentéisme et le climat scolaire

	Paramètre estimé
Constante	- 2,15***
Sexe de l'élève	
Garçon	réf.
Fille	- 0,26***
Classe de l'élève	
Sixième	- 1,24***
Cinquième	- 0,82***
Quatrième	- 0,45***
Troisième	réf.
Retard scolaire de l'élève	
Non	réf.
Oui	0,65***
Contexte du collège	
Urbain hors Éclair	réf.
Rural hors Éclair	- 0,46***
Éclair	0,50***
Indice de victimation	
Absence de victimation	réf.
Faible victimation	0,40***
Multivictimation modérée	0,55***
Forte multivictimation, harcèlement	0,76***
Bien au collège ?	
Tout à fait bien	réf.
Plutôt bien	0,08
Pas très bien	0,33***
Pas bien du tout	- 0,09
Apprend-on bien dans ce collège ?	
Tout à fait bien	réf.
Plutôt bien	0,38***
Pas très bien	0,58***
Pas bien du tout	0,76***
Relations avec les professeurs	
Très bonnes	réf.
Bonnes	0,55***
Pas très bonnes	1,25***
Mauvaises	1,39***
Agressivité relations élèves-professeurs	
Pas du tout	réf.
Pas beaucoup	0,27***
Plutôt beaucoup	0,52***
Beaucoup	0,71***
Ambiance entre les élèves	
Tout à fait bien	réf.
Plutôt bien	- 0,36***
Pas très bien	- 0,46***
Pas bien du tout	- 0,22
Combien de copains dans le collège ?	
Beaucoup	réf.
Plutôt beaucoup	- 0,20***
Pas beaucoup	- 0,29***
Pas du tout	- 0,12

*** significatif à 1 % ; ** significatif à 5 % ; * significatif à 10 %.

Lecture : le paramètre associé à la classe de sixième est négatif : un élève de sixième a une probabilité plus faible d'être absentéiste qu'un élève de troisième. On a moins de 1 % de risques de se tromper en l'affirmant (seuil de significativité à 1 %).

Champ : France métropolitaine + DOM, collèges publics et privés sous contrat.

Source : MENESR-DEPP, enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2013.

L'ABSENTÉISME DES ÉLÈVES SOUMIS À L'OBLIGATION SCOLAIRE : SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Si les filles sont moins sujettes à l'absentéisme que leurs homologues masculins, l'effet du sexe n'est pas des plus importants, en particulier dans l'enquête PISA. Cela rejoint les résultats de l'enquête menée par ROCHÉ et ses collaborateurs [2000] où l'absentéisme était marqué par une quasi-absence d'un effet de sexe.

Le milieu social a sa part, mais son influence semble passer essentiellement par l'investissement éducatif, souvent favorisé dans les milieux aisés.

Au collège, on note aussi une augmentation de l'absentéisme au fil de la scolarité et en cas de retard. L'absentéisme est aussi assez fortement corrélé aux résultats en mathématiques et en lecture.

Finalement, c'est sûrement le climat scolaire et le « ressenti d'élève » qui ont le rôle le plus important dans le comportement absentéiste.

Deux hypothèses prospectives en émergent. D'une part, apparaît une première figure de l'absentéisme : celle de l'élève mal dans sa peau, qui subit son environnement scolaire (rapport conflictuel avec les professeurs, pas très bien dans son collège ou dans sa classe, avec un indice de victimation élevé) et qui se ressent plutôt comme un mauvais élève. L'absentéisme étant souvent associé au mal-être, cette figure conforte des résultats antérieurs [CHOQUET et HASSLER, 1997]. D'autre part, le lien entre bien-être et absentéisme révèle sa complexité à travers l'existence de l'élève absentéiste « cool », très entouré de copains, bien dans sa peau et avec ses pairs quoique pas forcément à l'aise avec les apprentissages et les enseignants.

Au-delà de ces deux « figures » hypothétiques de l'absentéiste, il est intéressant de constater, de façon très significative, à travers les modèles construits avec les données de l'enquête de victimation et les données issues de l'enquête PISA, qu'avoir de mauvaises relations avec les professeurs, les ressentir comme injustes ou non-bienveillants, influent au maximum sur le comportement absentéiste. Or, s'agissant de la politique éducative, il est plus facile, bien que délicat, d'améliorer les relations entre élèves et professeurs plutôt que de modifier le milieu social ou la situation familiale.

Par ailleurs, le lien entre absentéisme et violence est confirmé, bien qu'il ne soit pas possible de savoir si l'absentéisme aggravé conduit à la délinquance. En revanche, les élèves absentéistes sont plus victimes de faits de violence que les autres. Comme le souligne BLAYA [2010], 20 % à 25 % des élèves absentéistes chroniques expliquent leur absence par peur de la violence. Les chiffres de l'enquête nationale de victimation de 2013 confirment ce résultat.

↳ BIBLIOGRAPHIE

- BEN ALI L., VOUREC'H R., 2015, « Évolution des acquis cognitifs au collège au regard de l'environnement de l'élève. Constat et mise en perspective longitudinale », *Éducation & formations*, n° 86-87, MENESR-DEPP, p. 211-233.
- BLAYA C., 2003, *Absentéisme des élèves. Recherches internationales et politiques de prévention*, Université Bordeaux 2, Piref.
- BLAYA C., 2010, *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck.
- CHOQUET M., HASSLER C., 1997, « Absentéisme au lycée », *Les Dossiers d'Éducation et Formations* n° 90, MENRT-DEP.
- CHOQUET M., LEDOUX S., 1994, *Adolescents. Enquête nationale*, Paris, Les éditions de l'Inserm.
- COSTA-LASCOUX J., 2002, *Malaise dans la scolarisation. Les processus de déscolarisation à Corbeil et Grigny (Essonne)*, Cevipof-CNRS, IUFM de Versailles.
- CRISTOFOLI S., 2015, « L'absentéisme des élèves continue à être très élevé dans une partie des lycées professionnels », *Note d'information*, MENESR-DEPP, n° 5.
- FABRE-CORNALI D., STÉFANOÛ A., 1996a, « Les connaissances civiques et les comportements en société des élèves de sixième », *Note d'information*, MENESR-DEP, n° 32.
- FABRE-CORNALI D., STÉFANOÛ A., 1996b, « Les connaissances civiques et les comportements en société à la fin du collège », *Note d'information*, MENESR-DEP, n° 34.
- HUBERT T., 2013, « La perception du climat scolaire par les collégiens reste très positive », *Note d'information*, n° 13.26, MEN-DEPP.
- IGEN-IGAENR, 2013, *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée*, Rapport conjoint de l'inspection générale de l'Éducation nationale et de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, n° 2013-059.
- KESKPAIK S., SALLES F., 2013, « Les élèves de 15 ans en France selon PISA 2012 en culture mathématique : baisse des performances et augmentation des inégalités depuis 2003 », *Note d'information*, n° 13.31, MEN-DEPP.
- LE DONNÉ N., ROCHER T., 2010, « Une meilleure mesure du contexte socio-éducatif des élèves et des écoles. Construction d'un indice de position sociale à partir des professions des parents », *Éducation & formations*, n° 79, MEN-DEPP, p.103-115.
- MACHARD L., 2003, *Les manquements à l'obligation scolaire*, Rapport du ministère délégué à la Famille.
- OCDE, 2014, *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012*, Paris, OCDE.
- ROCHÉ S., ASTOR S., IVALDI G., TOURNIER V., 2000, *Enquête sur la délinquance auto-déclarée des jeunes*, rapport de recherche pour la Fondation MAIF, le ministère de la Justice, la direction générale de la gendarmerie Nationale et la SEMITAG, Saint-Martin-d'Hères, Cerat, IEP Grenoble.
- TOULEMONDE B., 1998, *L'absentéisme des lycéens*, Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale, PARIS, CNDP, Hachette éducation.



LES RELATIONS ENTRE MILIEU SOCIAL, CLIMAT SCOLAIRE ET RÉUSSITE SCOLAIRE EN ISRAËL

Les hypothèses de compensation, de médiation et de modération

Ruth Berkowitz University of Southern California, USA.

Hagit Glickman National Authority for Measurement and Evaluation, Israël.

Rami Benbenishty Bar Ilan University, Israël.

Elisheva Ben-Artzi Bar Ilan University, Israël.

Tal Raz National Authority for Measurement and Evaluation, Israël.

Nurit Lipshtadt National Authority for Measurement and Evaluation, Israël.

Ron Avit Astor University of Southern California, USA.

Il est largement admis parmi les chercheurs et les praticiens qu'un climat scolaire positif peut atténuer l'influence du milieu social des élèves (au niveau individuel et de l'école) sur la réussite scolaire. Néanmoins, les mécanismes exacts de ce phénomène ne sont pas clairs. Cette étude cherche à combler cette lacune, en développant une évaluation fiable et complète du rôle du climat de l'école dans la relation entre le milieu social et la réussite scolaire. Cette étude a spécifiquement testé si le climat de l'école a une influence complémentaire sur les performances académiques, par rapport au milieu social (modèle de compensation), si le milieu social de l'école influe sur son climat scolaire, qui influence à son tour la réussite scolaire (modèle de médiation), ou si la relation entre le milieu social et les performances académiques diffère selon les écoles (modèle de modération).

Cette analyse secondaire d'un échantillon national représentatif d'élèves des 5^e et 8^e années dans les écoles publiques en Israël où l'enseignement est en hébreux, montre que le climat de l'école joue un rôle important dans les résultats scolaires, indépendamment du milieu social de l'élève et de son école. Le climat scolaire a un effet de compensation sur les performances académiques, à la fois aux niveaux de l'école et de l'élève. Le climat scolaire modère aussi la relation entre les performances et le milieu social des élèves. En revanche, l'hypothèse d'effet de médiation du climat de l'école sur la relation entre le milieu social et la réussite scolaire n'est pas confirmée. Ces résultats mettent en évidence la nécessité d'améliorer le climat des écoles, en particulier dans celles scolarisant les populations les plus défavorisées, afin de faire progresser la mobilité sociale et l'égalité des chances.

Les écarts de performances scolaires entre les élèves d'origine socioéconomique, culturelle ou ethnique différente ont été documentés et largement étudiés en Europe, aux États-Unis [FAN, 2012] et en Israël [ZUSSMAN et TZUR, 2008]. Ces écarts ont été souvent expliqués en termes de disparités dans les chances de réussite scolaire selon l'origine des élèves [AKIBA, LE TENDRE, SCRIBNER, 2007 ; BARTON, 2003 ; CLOTFELTER, LADD, VIGDOR, 2005]. La communauté scientifique internationale devrait partager ses résultats pour trouver les moyens de diminuer les écarts de performances scolaires, en ayant des attentes plus élevées et en intervenant sur le climat scolaire.

De nombreuses études ont montré qu'il existait une relation forte entre le statut socioéconomique et la réussite scolaire [par exemple, JENCKS, SMITH *et alii*, 1972 ; LEE, 2002]. Dans son célèbre rapport, COLEMAN [1966] a relié le milieu social des élèves et le rendement scolaire, et avancé que les écoles ne pourraient pas grand-chose pour améliorer les résultats scolaires. Par la suite, les chercheurs qui ont étudié les écoles en tant qu'organisations ont souligné qu'au contraire les écoles pourraient agir efficacement pour augmenter les performances académiques de leurs élèves de milieu défavorisé [LADD et WALSH, 2002]. Le climat scolaire est un facteur important, souvent discuté, qui influencerait positivement les résultats scolaires des élèves les plus défavorisés [BRAND, FELNER *et alii*, 2003 ; McEVROY et WELKER, 2000].

Le climat scolaire se réfère aux modèles d'expérience scolaire et reflète les normes, les objectifs et les valeurs d'une école, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, le *leadership* et les structures organisationnelles. Un climat scolaire positif durable favorise le développement et l'apprentissage des jeunes, nécessaires pour une vie productive satisfaisante dans une société démocratique [National School Climate Council, 2007].

De nombreuses études et politiques ont été construites sur l'hypothèse que le climat scolaire a un impact sur les résultats des élèves, surtout dans les écoles de milieu défavorisé (par exemple, BERLINER, 2008 ; NOGUERA, 2010). Plusieurs pays et systèmes éducatifs ont engagé un débat public sur les indicateurs de climat scolaire, social et émotionnel, et leurs effets sur les performances académiques [BELLER, 2013 ; BRYK, SEBRING *et alii*, 2010]. Des études montrent qu'un climat positif à l'école, mesuré par des attentes élevées des enseignants [WEINSTEIN, GREGORY, STRAMBLER, 2004] et le soutien accordé aux élèves [MA, PHELPS *et alii*, 2009], par la violence à l'école et les conduites déviantes des élèves [ROBERS, ZHANG *et alii*, 2012], par la sécurité [OSHER, DWYER *et alii*, 2012], par l'engagement des élèves à l'école [POWERS, BOWEN, ROSE, 2005], contribue au développement des compétences des élèves et favorise l'obtention de résultats supérieurs à ceux escomptés selon le milieu social des élèves, aux niveaux individuel et collectif. Cependant, beaucoup de ces études ont été menées sur des échantillons de petite taille, non représentatifs, et sur un ensemble restreint de variables mesurant le climat scolaire et les résultats scolaires. Des conclusions fiables et utiles à l'échelle internationale ont été obtenues dans des environnements et des contextes culturels divers. Par conséquent, nous recommandons de mener des comparaisons à l'échelle d'un pays, entre différents groupes culturels (par exemple, en Israël entre Juifs et Arabes) ou entre différents territoires, en utilisant des mesures similaires.

En outre, malgré le grand intérêt et l'accroissement des preuves empiriques montrant les bénéfices d'un climat scolaire positif sur les résultats scolaires des élèves, peu de choses sont connues sur la nature des relations sous-jacentes. La recherche propose des explications diversifiées – souvent sources de confusion – des mécanismes par lesquels le climat scolaire positif contribue à la réussite des élèves.

TROIS MODÈLES DE RELATIONS ENTRE CLIMAT SCOLAIRE, MILIEU SOCIAL ET RÉUSSITE SCOLAIRE

Effet de compensation du climat scolaire

Certains auteurs, qui ont reconnu l'influence fondamentale du milieu social des élèves et des écoles sur les performances scolaires, ont fait valoir qu'un climat scolaire favorable contribuerait positivement aux résultats des élèves, au-delà de l'influence négative du milieu social [par exemple, BRAND, FELNER *et alii*, 2003]. Ces auteurs ont suggéré que le climat scolaire agirait comme un « compensateur » des origines sociales défavorisées, contribuant à des résultats scolaires supérieurs à ceux attendus au regard de l'origine sociale. Un modèle de compensation est une formulation statistique signifiant que le climat est associé aux résultats, indépendamment de l'influence de l'origine sociale sur les résultats scolaires. D'un point de vue théorique, cette explication suggère que l'école a une importance, car elle a un effet indépendant sur les performances des élèves : un meilleur climat scolaire est associé à un rendement scolaire plus élevé. En pratique, ces relations compensatoires soulignent l'importance d'investir des ressources pour promouvoir un climat scolaire positif dans toutes les écoles, mais surtout dans celles accueillant les populations défavorisées, afin de compenser l'impact du milieu social sur les résultats scolaires.

Effet de médiation du climat scolaire

D'autres chercheurs ont montré que le milieu social d'une école influe sur son climat scolaire, qui à son tour influe sur la réussite scolaire [SEBRING, ALLENSWORTH *et alii*, 2006]. Dans certaines populations, le stress lié à la pauvreté, à la criminalité ou à d'autres problèmes sociaux, fait qu'il est plus difficile d'assurer la sécurité et les conditions nécessaires à l'amélioration des compétences des élèves [SEBRING, ALLENSWORTH *et alii*, 2006]. En outre, des études antérieures ont mis en évidence les relations entre la pauvreté de la population et la violence scolaire, ainsi qu'entre la violence scolaire et de faibles compétences ou une perception négative de ses compétences [MA, PHELPS *et alii*, 2009]. Cette explication considère l'influence du climat de l'école comme un « médiateur » de la relation entre l'origine sociale et les performances académiques, par des facteurs tels que le sentiment d'appartenance et la participation de l'élève vis-à-vis de l'école [WANG et HOLOCOMBE, 2010], le sentiment de sécurité de l'élève [BENBENISHTY et ASTOR, 2005] et la violence scolaire [BENBENISHTY, KHOURY-KASSABRI *et alii*, 2005]. Les prémisses sous-jacentes de l'explication par la médiation sont que l'impact apparent du milieu social sur la réussite est médié (au moins partiellement) par le climat de l'école. Le milieu social affecte le climat scolaire (par exemple, un faible milieu social provoque un climat scolaire détérioré) et, à son tour, le climat scolaire influe sur les performances (par exemple, un mauvais climat provoque un faible rendement scolaire). Concrètement, une confirmation de ce modèle impliquerait, par exemple, qu'il serait important de bloquer l'association entre un faible statut socioéconomique et un mauvais climat par des programmes visant à améliorer spécifiquement le climat dans les écoles accueillant des élèves de milieu social défavorisé.

Effet de modération du climat scolaire

Enfin, d'autres chercheurs ont montré que la relation entre le milieu social et les performances académiques diffère selon les écoles et leur climat scolaire. Dans une école avec

un climat positif, la relation entre le milieu social et les résultats serait plus faible que dans les écoles avec un climat moins favorable [par exemple, SEBRING, ALLENSWORTH *et alii*, 2006]. En d'autres termes, la relation entre le milieu social de l'élève ou celui de l'école, et la réussite scolaire pourrait être *modérée* par le climat scolaire. Autrement dit, meilleur est le climat, plus faible est le lien entre statut socioéconomique et réussite scolaire. En pratique, une confirmation du modèle de modération soulignerait l'importance de promouvoir le climat positif à l'école, en particulier dans les écoles accueillant des populations vivant dans la pauvreté, réduisant ainsi l'impact négatif de l'origine sociale sur la réussite scolaire.

OBJECTIFS DE CETTE ÉTUDE

Afin d'être en mesure de se servir du climat scolaire comme un levier pour améliorer les résultats des élèves, il est essentiel de comprendre comment les facteurs évoqués précédemment interagissent. Par conséquent, la présente étude cherche à développer une évaluation plus fiable et complète du rôle du climat scolaire dans la relation entre le milieu social de l'élève, celui de l'école et la réussite scolaire.

Des études précédentes indiquent des différences selon l'âge des élèves en termes d'expériences scolaires. Les élèves les plus jeunes ont des relations plus directes, plus confiantes et plus attentionnées avec leurs enseignants, par rapport aux élèves des niveaux supérieurs [BENBENISHTY et ASTOR, 2005 ; BRAND, FELNER *et alii*, 2003]. En effet, dans les niveaux inférieurs, les élèves restent avec leur enseignant la plus grande partie de la journée, tandis que les élèves plus âgés changent de classe et sont confrontés à différents professeurs [PIANTA et ALLEN, 2008]. Des relations bienveillantes avec les enseignants améliorent l'engagement à l'école et donnent aux élèves les ressources et le soutien social dont ils ont besoin pour leur réussite scolaire [OSHER, DWYER *et alii*, 2012]. En outre, les formes de violence entre élèves sont différentes selon les âges. Une relation négative entre l'âge et le fait d'être harcelé a notamment été suggérée [SMITH, MADSEN, MOODY, 1999] avec une prévalence des harcèlements plus faible dans les écoles secondaires que dans les écoles primaires. Par conséquent, tous les modèles ont été examinés séparément pour les élèves des 5^e et 8^e années.

Notre travail repose sur un modèle empirique de forme écologique et emboîtée [BENBENISHTY et ASTOR, 2005 ; CHEN et ASTOR, 2011a, 2011b ; CHEN et ASTOR, 2012] en examinant comment le climat de l'école influe sur la relation entre le milieu social, celui de l'élève et celui de l'école, et la réussite scolaire. Étant donné que les élèves fréquentant la même école sont exposés au même environnement, s'influencent les uns les autres et sont plus susceptibles de partager les mêmes expériences organisationnelles et structurelles, telles que les méthodes d'enseignement, les enseignants et le climat de l'école, nous avons utilisé une approche multiniveaux qui combine le « micro » (au sein des écoles, ou « niveau élève ») et le « macro » (entre écoles, ou « niveau école »). Les hypothèses à tester sont les suivantes :

- (A) Le climat scolaire compense-t-il l'influence du milieu social sur la réussite des élèves ?
- (B) Le climat scolaire modère-t-il la relation entre le milieu social de l'élève et la réussite scolaire, la relation milieu social-réussite étant plus prononcée pour les écoles avec un climat moins favorable ?

(C) Le climat scolaire est-il une voie de médiation de la relation entre le milieu social des élèves et la réussite scolaire ?

Tous les modèles ont été examinés aux niveaux des élèves et des écoles.

LE SYSTÈME ÉDUCATIF ISRAËLIEN

Le système éducatif israélien est à l'image des différentes populations concernées. Arabes et Juifs sont nettement séparés dans les écoles. Le système éducatif hébraïque se compose de trois principaux secteurs : les écoles publiques non religieuses, qui sont fréquentées par environ 70 % des élèves juifs, les écoles publiques religieuses, fréquentées par environ 20 % d'élèves juifs et les « écoles indépendantes », ultra-orthodoxes. Les écoles ultra-orthodoxes ne sont pas incluses dans la présente étude parce qu'elles ne participent pas à l'enquête *Meitzav*. De plus, en Israël, des écarts importants de performances scolaires existent entre les élèves d'origine sociale favorisée et les autres [ZUSSMAN et TZUR, 2008].

LA MÉTHODE

La conception générale de l'étude

L'autorité nationale pour la mesure et l'évaluation en éducation¹ (RAMA) gère un système de suivi à grande échelle de l'éducation nationale pour les élèves des 5^e et 8^e années d'enseignement, appelé *Meitzav* (en hébreu ; Indicateurs d'amélioration et d'efficacité des écoles). Ce système unique fournit des informations sur le milieu social des élèves, le climat scolaire et la réussite scolaire, informations nécessaires afin de tester les différents modèles de recherche.

Dans la présente étude, des données de deux années consécutives ont été utilisées pour créer un recensement de la moitié de tous les élèves des 5^e et 8^e années qui fréquentaient les écoles publiques supervisées par le ministère israélien de l'Éducation (la moitié de la population nationale est interrogée chaque année). Depuis la création de ce dispositif, les règles ont changé et, pour des raisons éthiques, les liens entre le rendement scolaire, le milieu social et le climat de l'école ne sont plus autorisés. Nous avons donc utilisé les données les plus récentes utilisables pour cette étude (2008 et 2009).

En Israël, le système de niveau de formation n'est pas homogène entre les écoles : certaines écoles « primaires » comportent des classes de la 1^{re} à la 8^e année, d'autres seulement de la 1^{re} et 6^e, tandis que les classes de la 7^e à la 12^e année peuvent appartenir à l'une ou l'autre école, ou être divisées entre les premier et deuxième cycles de l'école secondaire. Par conséquent, afin d'éviter les confusions, dans la présente étude, nous nous référons à l'année d'étude plutôt qu'au niveau de l'école.

En raison de multiples différences culturelles et structurelles entre les écoles utilisant l'hébreu ou l'arabe comme langue d'enseignement, cette étude se concentre uniquement sur les écoles de langue hébraïque. L'échantillon total comprend 53 946 élèves répartis dans 902 écoles de langue hébraïque (le taux de réponse se situe entre 88 % et 92 %).

1. National Authority for Measurement and Evaluation, Israël : http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/Meitzav/Aklim_f.htm

Mesures

Toutes les écoles en Israël ont été classées par le ministère de l'Éducation en quatre groupes égaux (ci-après, « *grappe* »), chaque grappe étant conçue pour représenter toutes les écoles en Israël. Selon le règlement *Meitzav*, chaque année, tous les élèves des 5^e et 8^e années dans deux grappes passent des tests de compétences et des questionnaires sur le climat scolaire. Une grappe est interrogée en mathématiques et en langue maternelle (l'hébreu ou l'arabe), et l'autre grappe est interrogée en sciences et en anglais comme langue étrangère. Dans ce dispositif, les résultats sur les deux niveaux interrogés sont supposés être représentatifs de l'école dans son ensemble. Cette hypothèse n'a pas été testée empiriquement.

Le *Meitzav* comprend deux sous-échelles : tests de compétences et climat scolaire. Les tests de compétences du *Meitzav* évaluent les acquis dans les quatre sujets indiqués précédemment. L'étude actuelle a utilisé les résultats des tests de mathématiques, car ils nous semblaient pouvoir être considérés comme les connaissances les plus probablement acquises à l'école et les moins influencées par les connaissances acquises à la maison. Les résultats des tests de mathématiques sont étalonnés sur une échelle avec une moyenne de 500 et un écart-type de 100 (pour de plus amples informations, voir le site du RAMA).

Les sous-échelles sur le climat scolaire du *Meitzav* comprennent 54 items mesurant différents aspects du climat des écoles. Certains des items ont été jugés par l'équipe de recherche du ministère de l'Éducation comme ayant une faible fiabilité (par exemple, la satisfaction globale des élèves de l'école) ; d'autres items ont seulement été posés dans le questionnaire sur le climat scolaire de 2008 et étaient donc manquants sur une grande part de l'échantillon. Par conséquent, dans la présente étude, nous avons omis 17 items (voir le [tableau 1](#) p. 130 pour la description des items). Comme l'ensemble des items utilisés dans l'article était différent de celui originel, les 37 items restants ont été soumis à une analyse en composantes principales exploratoire avec une rotation des facteurs selon la méthode Varimax, donnant une solution à neuf facteurs (pour des valeurs propres supérieures à 1), expliquant 59,5 % de la variance totale. Une seconde analyse en composantes principales avec la rotation Varimax a été menée sur les neuf scores issus de la première analyse (ces scores de facteurs ont été calculés en faisant la moyenne des scores normalisés produits pour chaque facteur). L'analyse de second ordre a abouti à trois facteurs (pour des valeurs propres supérieures à 1), expliquant 59,6 % de la variance totale. Le premier facteur est composé d'items faisant référence aux relations élèves-enseignants ; le deuxième facteur regroupe des items liés aux comportements à risque ; le troisième facteur rapproche les items faisant référence à la violence scolaire.

Le facteur correspondant à la *relation enseignant-élève positive* ($\alpha^2 = 0,87$) comprend 19 items se référant à sept questions : les retours faits par les enseignants aux élèves pour les aider à développer leurs compétences ; la croyance des enseignants en la capacité des élèves à réussir ; les relations étroites et bienveillantes entre élèves et enseignants ; les relations de confiance entre les élèves et les enseignants ; les attentes élevées et la pression scolaire sur les élèves ; les efforts de l'école pour prévenir la violence. Des scores plus élevés de ce facteur indiquent une relation plus positive entre les élèves et les enseignants.

Le facteur décrivant un *comportement à risque parmi les pairs* ($\alpha = 0,47$) inclut six items faisant référence à trois questions : le comportement approprié des élèves dans la classe,

2. L' α de Cronbach mesure la consistance interne d'un ensemble d'items. Construit à partir des corrélations entre items, il est compris entre 0 (faible corrélation entre les items) et 1 (corrélations très élevées).

le vandalisme à l'école et les gangs à l'école. Les scores plus élevés de ce facteur rendent compte de comportements à risque plus fréquents parmi les pairs.

Le facteur relatif à la *violence scolaire* ($\alpha = 0,60$) est construit à partir de douze items faisant référence à trois questions : la victimation des élèves par des formes directes de violence, la victimation des élèves par des formes indirectes de violence et la perception d'un manque de protection à l'école. Les scores plus élevés témoignent d'un niveau de violence plus fort à l'école.

Le *milieu social* a été déterminé en fonction d'un indice de difficulté sociale (*Social Deprivation Index*, SDI), calculé par le ministère de l'Éducation. Le milieu social décrit le contexte que connaît l'élève, en fonction des caractéristiques des familles : niveau d'éducation des parents, quartier de résidence, revenu, pays d'origine et immigration en provenance des pays pauvres. L'étude actuelle a utilisé cette mesure à la fois pour l'élève et l'école. Le milieu social de l'école est représenté par les percentiles moyens de l'indice pour tous les élèves d'une école, les valeurs allant de 1 à 10. Plus les valeurs sont élevées et meilleur est le milieu social. Le milieu social de l'élève est, quant à lui, calculé en soustrayant la mesure de l'école à celle de l'élève. Par conséquent, la mesure individuelle représente la situation de l'élève par rapport aux autres élèves de son école.

Les écoles publiques hébreophones appartiennent à l'une des deux filières d'enseignement : religieuse ou non religieuse. En plus des différences dans l'application des programmes scolaires ou dans leur structure (de nombreuses écoles religieuses sont non mixtes selon le genre), ces écoles ont tendance à différer en termes de milieu social (les élèves dans le public religieux ont tendance à venir de plus faibles milieux sociaux) [SHAVIT et BLANK, 2012]. Nous avons donc pris en compte le caractère religieux des écoles.

Les corrélations entre les variables de l'étude, bien que significatives, sont faibles ↘ **Tableau 2** p. 131. Ces résultats suggèrent déjà le caractère limité de la contribution globale du climat aux performances scolaires et donc le rôle restreint de médiation du climat scolaire entre milieu social et performances académiques.

L'analyse des données

Nous avons utilisé la modélisation hiérarchique linéaire (HLM), appelée aussi modèle multi-niveaux, une technique d'analyse développée pour étudier des données organisées hiérarchiquement en plusieurs niveaux, tels que les élèves regroupés dans des écoles. L'analyse HLM permet le partage des variances et des covariances en composantes selon les différents niveaux [RAUDENBUSH et BRYK, 2002]. Dans l'étude actuelle, les variables de premier niveau (L1) incluent le milieu social de l'élève, les perceptions par les élèves du climat scolaire et les performances scolaires des élèves. Le second niveau (L2) inclut les caractéristiques de l'école : le milieu social moyen de l'école et son caractère religieux ou non (enseignement religieux ou laïque). Trois modèles linéaires hiérarchiques expliquant les résultats aux épreuves de mathématiques ont été testés. Les différences entre les modèles résident dans les facteurs ajoutés à chacun d'eux : le modèle 1 inclut le milieu social de l'école (L2), et son caractère religieux ou non (L2), ainsi que le milieu social de l'élève (L1). Le modèle 2 ajoute au modèle 1, les trois mesures du climat scolaire du niveau élève (L1). Le modèle 3 ajoute au modèle 2, les interactions entre les facteurs de climat scolaire et le milieu social de l'élève (les deux du niveau L1). En outre, des régressions linéaires ont été utilisées pour examiner seulement les modèles du niveau école par agrégation des variables de niveau (L2) (pour simplifier la présentation, les résultats de ces régressions linéaires ne sont pas donnés ici de façon détaillée). Les analyses ont été effectuées avec les logiciels HLM (7,0) et SPSS (17,0).

📊 **Tableau 1** Statistiques descriptives sur les variables de l'étude

Variables	5 ^e année (n = 27 878)		8 ^e année (n = 25 923)		Étendue ou nombre de modalités
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Milieu social de l'élève	0,02	1,77	0,16	1,67	[- 9 ; 9]
Score en mathématiques	513,06	98,14	511,26	102,25	
Milieu social de l'école	4,62	2,18	4,41	2,12	[1 ; 10]
Relations élèves-enseignants ²					
<i>Teachers make sure students understand them when they teach</i>	4,19	1,02	3,19	1,19	5
<i>Teachers believe in my ability to succeed</i>	4,48	0,85	3,95	1,03	5
<i>Teachers let me believe that I can do well at school</i>	4,29	0,99	3,67	1,10	5
<i>I have close and good relationships with most of the teachers</i>	3,92	1,07	3,36	1,11	5
<i>When I am sad I feel comfortable to speak to one of my teachers</i>	3,19	1,40	2,25	1,23	5
<i>Most teachers care about me, and not only with regards to school work</i>	3,79	1,20	3,13	1,20	5
<i>Most teachers care about how I feel in general and at school</i>	3,74	1,17	2,93	1,17	5
<i>My school makes great efforts to prevent and solve the problem of violence</i>	4,11	1,14	3,36	1,11	5
<i>During breaks there are always teachers who make sure that there is no violence at the school premises</i>	4,49	0,94	2,25	1,23	5
<i>When there is violence at school, teachers know about it</i>	4,09	1,00	3,13	1,20	5
<i>In my school teachers treat students decently</i>	4,04	1,12	3,31	1,13	5
<i>There are no students in my class who are more favorable on the teachers¹</i>	3,54	1,45	2,68	1,34	5
<i>There are no students in my class, that teachers always treat them badly, regardless of what they do¹</i>	4,01	1,30	3,14	1,36	5
<i>Most teachers in my school treat students with respect</i>	4,26	0,97	3,64	1,07	5
<i>Most teachers respect my thoughts and feelings</i>	3,88	1,10	3,21	1,10	5
<i>There are no teachers in my school who disrespect students opinion¹</i>	3,99	1,24	3,17	1,27	5
<i>Most teachers expect their students to make efforts to do well at school</i>	4,47	0,82	4,07	0,93	5
<i>Most teachers expect their students to try and improve their grades</i>	4,44	0,84	4,08	0,91	5
<i>Most teachers expect their students to invest time and effort at their school work</i>	4,41	0,83	3,90	0,95	5
Comportements à risque des pairs ²					
<i>In my class students treat teachers disrespectfully</i>	3,54	0,94	3,10	0,94	5
<i>Very often students are noisy in the classroom and interrupt the class¹</i>	2,65	1,25	2,34	1,09	5
<i>In my class students talk back at the teachers¹</i>	2,79	1,33	2,35	1,14	5
<i>Teachers have to wait a long time before students are quiet at the beginning of lessons¹</i>	2,93	1,26	2,62	1,12	5
<i>During the last month children broke and ruined school property¹</i>	2,57	0,62	2,26	0,72	3
<i>There are gangs of students in my school who bully, pick and hurt other kids¹</i>	3,10	1,30	3,18	1,36	3
Violence à l'école ²					
<i>During the last month I got kicked, hit or punched by a student who wished to hurt me</i>	1,34	0,58	1,20	0,47	3
<i>During the last month a student used a stone, stick, chair or other object to hurt me</i>	1,08	0,31	1,06	0,26	3

Variables	5 ^e année (n = 27 878)		8 ^e année (n = 25 923)		Étendue
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Violence à l'école² (suite)					
<i>During the last month a student beat me hard</i>	1,14	0,40	1,06	0,28	3
<i>During the last month a student threatened to hurt me at school or after school</i>	1,17	0,45	1,08	0,31	3
<i>During the last month a student blackmailed me for money, food or other valuables</i>	1,02	0,18	1,02	0,17	3
<i>During the last month students tried to persuade other kids not to talk to me and not be friends with me</i>	1,26	0,54	1,12	0,38	3
<i>During the last month a student spread rumors about me to hurt me</i>	1,24	0,52	1,19	0,46	3
<i>During the last month I was boycotted, a group of students did not want to play or speak with me</i>	1,11	0,36	1,04	0,22	3
<i>Sometimes I am afraid to go to school because of violence</i>	1,67	1,12	1,43	0,84	5
<i>I feel safe and protected at school</i>	4,13	1,08	3,73	1,10	5
<i>There are places at school in which I am afraid to get</i>	1,56	1,09	1,70	1,09	5
<i>Sometimes I prefer to stay in the classroom during the break because I am afraid of being hurt</i>	1,42	0,95	1,30	0,74	5

1. L'item original a été inversé.

2. Nous avons jugé préférable de laisser les formulations en anglais. Par ailleurs, deux échelles ont été utilisées (1 = *strongly disagree* ; 2 = *disagree* ; 3 = *agree a little* ; 4 = *agree* ; 5 = *strongly agree*) et (1 = *never* ; 2 = *once or twice* ; 3 = *three times or more*).

Tableau 2 Corrélations entre les variables de l'enquête

5 ^e année							
	Score en mathématiques	Milieu social de l'élève	Caractère religieux de l'école	Milieu social de l'école	Relations élèves-enseignants	Comportements à risque des pairs	Violence à l'école
Score en mathématiques	-	0,21***	- 0,09***	0,18***	0,03***	- 0,07***	- 0,15***
Milieu social de l'élève	0,21***	-	- 0,03***	0,02***	- 0,02***	0,00	0,02***
Caractère religieux de l'école	- 0,09***	- 0,03***	-	- 0,17***	- 0,08***	- 0,02**	0,02***
Milieu social de l'école	0,18***	0,02***	- 0,17***	-	0,09***	- 0,01*	0,08
Relations élèves-enseignants	0,03***	- 0,02***	- 0,08***	0,09***	-	- 0,36***	- 0,23***
Comportements à risque des pairs	- 0,07***	0,00	- 0,02**	- 0,01*	- 0,36	-	0,37***
Violence à l'école	- 0,15***	0,02***	0,02***	0,08	- 0,23***	0,37***	-
8 ^e année							
Score en mathématiques	-	0,23***	- 0,03***	0,25***	- 0,08***	- 0,01	- 0,01
Milieu social de l'élève	0,23***	-	0,00	0,04***	- 0,01*	0,03***	0,03***
Caractère religieux de l'école	- 0,03***	0,00	-	- 0,11***	0,02**	- 0,08***	- 0,05***
Milieu social de l'école	0,25***	0,04***	- 0,11***	-	- 0,04***	- 0,02***	0,02**
Relations élèves-enseignants	- 0,08***	- 0,01*	0,02**	- 0,04***	-	- 0,30***	- 0,17***
Comportements à risque des pairs	- 0,01	0,03***	- 0,08***	- 0,02***	- 0,30***	-	0,31***
Violence à l'école	- 0,01	0,03***	- 0,05***	0,02**	- 0,17***	0,31***	-

Significativité : * p < 0,05 ; ** p < 0,01 ; *** p < 0,001.

La nature transversale des données doit être soulignée. Les résultats des tests des élèves et les variables du climat de l'école ayant été recueillis à un moment donné dans le temps, d'autres variables explicatives des tendances et des relations observées dans cette étude auraient pu être prises en compte.

RÉSULTATS

Les écarts entre écoles

Pour tester si l'analyse multiniveaux est justifiée pour ces données, la première étape a consisté à estimer un modèle vide à deux niveaux – sans aucune variable explicative – qui donne une information de référence sur la variance entre écoles (*inter*) et au sein des écoles (*intra*) des résultats des élèves aux tests. Une part très importante de la variance des scores des élèves se situe entre écoles (16,6 % et 20,1 %, respectivement pour les 5^e et 8^e années)

↘ **Tableau 3**. Ainsi, les écarts entre écoles sont suffisamment grands pour justifier une analyse multiniveaux.

↘ **Tableau 3** Modèles multiniveaux « vides » pour décomposer la variance des scores en mathématiques

Année	Variance entre écoles	Variance au sein des écoles	ICC	X ²	df
5	1596,37*	8259,47	16,64 %	5280,02	576
8	2197,77*	8705,74	20,10 %	5602,34	315

Significativité : * $p < 0,001$.

Lecture : les deux premières colonnes donnent respectivement la variance des scores moyens par école et la moyenne des variances des scores entre élèves au sein des écoles. L'ICC (*intraclass correlation*), appelé aussi part de variance expliquée par le niveau école, est calculé en divisant la variance entre écoles par la variance totale (somme des deux colonnes précédentes). Pour tester la significativité de cette part, on effectue un test du Khi^2 avec un nombre de degrés de liberté correspondant au nombre d'écoles.

Test de l'effet de compensation

L'hypothèse qu'un climat scolaire positif aurait un effet cumulatif significatif sur les performances des élèves, au-delà de l'influence du milieu social de l'élève ou de celui de l'école, a été testée aux deux niveaux.

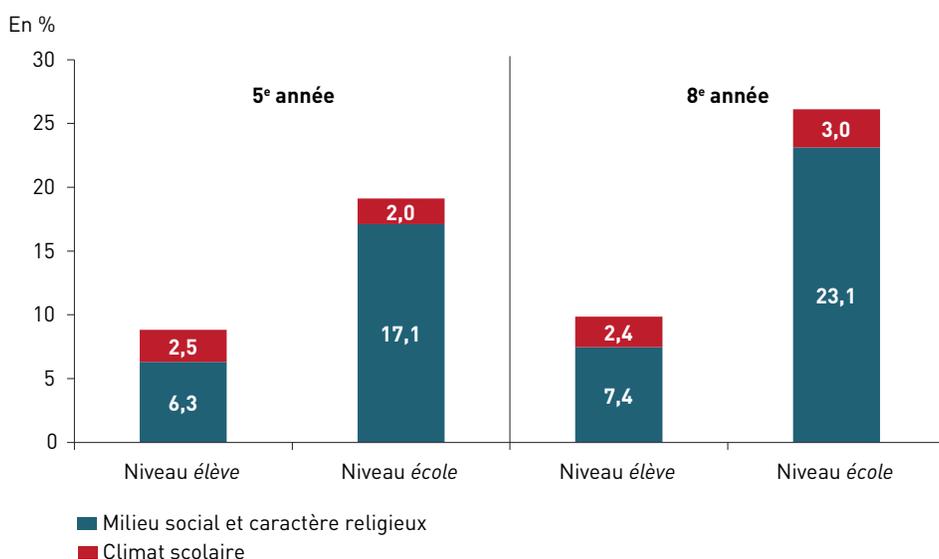
Au niveau *élève*, ces modèles ont testé si, et dans quelle mesure, les élèves qui ont déclaré un meilleur climat scolaire ont également obtenu des résultats supérieurs, indépendamment de l'influence du milieu social ↘ **Tableau 4** p. 134. La constante représente les performances moyennes des élèves et la pente correspond à la force de la relation entre les variables explicatives et le score en mathématiques – plus la pente est élevée (reflétée par les coefficients B), plus la relation est forte. Les résultats pour les élèves et les écoles concernant le modèle de compensation sont également présentés dans la **figure 1**.

Selon le modèle 1, le caractère religieux ou laïque de l'établissement et le milieu social expliquent 6,3 % de la variance entre les écoles des résultats aux tests en 5^e année, et 7,4 % en 8^e année. Les coefficients associés aux deux mesures du milieu social (aux niveaux *élève* et *école*) sont significatifs pour les deux niveaux, ce qui suggère que les élèves, ou les écoles, avec un statut socioéconomique élevé ont obtenu de meilleurs scores par rapport aux élèves,

ou écoles, de statut inférieur. En outre, en 5^e année, les performances des élèves des écoles laïques sont significativement plus élevées que celles des élèves des écoles religieuses. Cependant, ce n'est pas le cas pour les élèves de 8^e année.

Plus important encore, selon le modèle 2, la perception du climat scolaire compte pour 2,5 % en 5^e année, et 2,4 % en 8^e année de part de variance expliquée au sein des écoles des résultats aux tests des élèves. Cependant, pour la 5^e année d'enseignement, seule la violence scolaire est significativement liée, de façon négative, aux scores. En revanche, pour les élèves de 8^e année, ce sont les relations avec les enseignants (de façon positive) et le comportement à risque des pairs (de façon négative) qui contribuent aux résultats des tests.

↘ **Figure 1** Variance expliquée des scores en mathématiques au niveau élève et au niveau école selon le milieu social, le caractère religieux et le climat scolaire



Au niveau *école*, toutes les variables sont des moyennes agrégées. Pour tester l'influence du climat scolaire, indépendamment du milieu social et du caractère religieux ou laïque de l'école, sur les résultats moyens de l'école, deux régressions linéaires multiples hiérarchiques ont été effectuées séparément pour les écoles de 5^e année et de 8^e année. Le milieu social de l'école et son caractère religieux ont été intégrés à l'étape 1, et les trois mesures agrégées du climat scolaire ont été ajoutées à l'étape 2. D'après ce modèle, les rapports de violence à l'école sont associés aux scores moyens, tant pour la 5^e année que pour la 8^e année. Par conséquent, un climat scolaire positif, qui se manifeste par de faibles niveaux de violence à l'école, a une contribution positive de compensation aux scores du test de mathématiques, au-delà de la contribution du milieu social et du caractère religieux ou laïque de l'école.

Test de l'effet de médiation

L'hypothèse que le climat de l'école est un médiateur de la relation entre le milieu social et les résultats aux évaluations des élèves a été testée à la fois aux niveaux *école* et *élève*. Les résultats des modèles multiniveaux apparaissent dans le [tableau 4](#) p. 134 (modèles 1 et 2 seulement).

📄 **Tableau 4 Modèles multiniveaux 1 et 2 du score en mathématiques**

	5 ^e grade (n = 27 878)					
	Modèle 1			Modèle 2		
	Coefficient	Erreur-type	T de student	Coefficient	Erreur-type	T de student
Constante	564,90**	5,50	102,60	564,83**	5,51	102,51
Milieu social de l'école	7,29**	0,76	9,65	7,31**	0,76	9,63
Caractère religieux de l'école	- 15,45**	3,63	- 4,27	- 15,50**	3,64	- 4,26
Milieu social de l'élève	11,89**	1,57	7,55	11,40**	1,56	7,29
Indices de climat scolaire						
Relations élèves-enseignants	-	-	-	- 2,10	3,57	- 0,59
Comportements à risques des pairs	-	-	-	0,63	3,44	0,18
Violence à l'école	-	-	-	- 10,50*	3,24	- 3,24
Variance entre écoles	1 224,50**			1 234,61**		
Variance au sein des écoles	7 739,52			7 534,38		
Part de variance expliquée entre écoles	23,30 %			22,76 %		
Part de variance expliquée au sein des écoles	6,29 %			8,81 %		
Changement dans les écoles	-			2,52 %		

📄 **Tableau 5 Modèles multiniveaux 2 et 3 du score en mathématiques**

	5 ^e grade (n = 27 878)					
	Modèle 2			Modèle 3		
	Coefficient	Erreur-type	T de student	Coefficient	Erreur-type	T de student
Constante	564,83**	5,51	102,51	564,83**	5,51	102,50
Milieu social de l'école	7,31**	0,76	9,63	7,31**	0,76	9,63
Caractère religieux de l'école	- 15,50**	3,64	- 4,26	- 15,50**	3,64	- 4,26
Milieu social de l'élève	11,40**	1,56	7,29	10,93**	1,69	6,46
Indices de climat scolaire						
Relations élèves-enseignants	- 2,10	3,57	- 0,59	- 1,99	3,57	- 0,56
Comportements à risques des pairs	0,63	3,44	0,18	0,50	3,42	0,15
Violence à l'école	- 10,50*	3,24	- 3,24	- 10,79*	3,26	- 3,31
Milieu social de l'élève x Indices de climat scolaire						
Milieu social de l'élève x Relations élèves-enseignants (niveau élève)	-	-	-	2,60	2,69	0,97
Milieu social de l'élève x Comportements à risques des pairs (niveau élève)	-	-	-	- 0,06	2,55	- 0,02
Milieu social de l'élève x Violence à l'école (niveau élève)	-	-	-	- 1,58	2,28	- 0,69
Variance entre écoles	1 234,61**			1 235,67***		
Variance au sein des écoles	7 534,38			7 502,22		
Part de variance expliquée entre écoles	22,76 %			22,59 %		
Part de variance expliquée au sein des écoles	8,81 %			9,16 %		
Changement dans les écoles	2,52 %			0,35 %		

8 ^e grade (n = 25 923)					
Modèle 1			Modèle 2		
Coefficient	Erreur-type	T de student	Coefficient	Erreur-type	T de student
568,59**	7,94	71,65	568,64**	7,94	71,59
12,11**	1,10	10,98	12,11**	1,10	10,96
- 5,32	4,99	- 1,07	- 5,35	5,00	- 1,07
23,72**	1,93	12,28	23,50**	1,90	12,38
-	-	-	15,36**	3,10	4,95
-	-	-	- 14,81**	4,12	- 3,59
-	-	-	3,49	4,65	0,75
1 539,69***			1 549,07***		
8 057,63			7 848,36		
29,94 %			29,51 %		
7,44 %			9,85 %		
-			2,41 %		

Significativité : * p < 0,05 ; ** p < 0,01 ; *** p < 0,001.

Lecture : la constante donne le score des élèves dans la situation de référence (établissements non religieux avec la valeur 0 pour les autres variables, quantitatives). Chaque coefficient donne l'impact pour une unité de la variable sur le score. L'erreur-type donne la précision de ce coefficient et le T de Student permet d'en tester la significativité. La ligne « variance entre écoles » donne la variance résiduelle entre écoles et peut être comparée avec celle du tableau 3 : la différence entre les deux rapportée à la variance du tableau 3 donne la part de variance entre écoles expliquée par le modèle. On peut faire le même calcul pour la variance au sein des écoles.

Le modèle 1 ne comporte que trois informations (milieu social de l'établissement, caractère religieux de l'établissement, milieu social de l'élève).

Le modèle 2 ajoute les 3 indices donnant la vision du climat scolaire par les élèves.

Note : les variables de niveau 1 sont centrées sur la moyenne de l'école.

8 ^e grade (n = 25 923)					
Modèle 2			Modèle 3		
Coefficient	Erreur-type	T de student	Coefficient	Erreur-type	T de student
568,64**	7,94	71,59	568,62**	7,94	71,61
12,11**	1,10	10,96	12,11**	1,10	10,96
- 5,35	5,00	- 1,07	- 5,33	5,00	- 1,07
23,50**	1,90	12,38	24,51**	2,16	11,33
15,36**	3,10	4,95	11,05**	3,29	3,36
- 14,81**	4,12	- 3,59	0,55	2,56	0,21
3,49	4,65	0,75	- 2,02	2,39	- 0,85
-	-	-	3,71	3,15	1,18
-	-	-	- 568,62	7,94	- 71,61
-	-	-	- 12,11	1,10	- 10,96
1 549,07***			1 501,41***		
7 848,36			7 807,59		
29,51 %			31,68 %		
9,85 %			10,31 %		
2,41 %			0,46 %		

Significativité : * p < 0,05 ; ** p < 0,01 ; *** p < 0,001.

Lecture : voir la note de lecture du tableau 4.

Le modèle 3 ajoute les termes d'interaction entre le milieu social de l'élève et sa vision du climat scolaire.

Au niveau *élève*, pour tester l'hypothèse de médiation, les coefficients associés au milieu social dans le modèle 1, qui ne comprend pas la vision du climat scolaire par l'élève, ont été comparés à ceux du modèle 2, qui intègre le climat scolaire. Une diminution significative du coefficient associé au milieu social entre le modèle 1 et le modèle 2 indiquerait que la relation entre le milieu social de l'élève et les résultats aux tests est médiée par le climat scolaire. On parlerait de médiation complète si les coefficients s'avéraient plus faibles dans le modèle 2 que dans le modèle 1, et perdaient leur significativité, et de médiation partielle si les coefficients diminuaient également entre les deux modèles, mais en restant significatifs dans le modèle 2 [BARON et KENNY, 1986 ; MACKINNON, 2008]. Un test de Sobel a été utilisé pour évaluer l'importance de la diminution des effets du milieu social à travers les modèles [SOBEL, 1982]. Le test de Sobel a révélé une réduction non significative dans les effets du milieu social de l'élève après l'ajout du climat scolaire dans la régression à la fois en 5^e et 8^e année ($p > 0,05$). En outre, les résultats ne révèlent pas de corrélations significatives entre le milieu social des élèves et le climat scolaire. L'hypothèse de médiation ne peut pas être retenue.

Au niveau *école*, l'hypothèse de médiation a été testée par deux régressions linéaires multiples hiérarchiques pour la 5^e et la 8^e année d'enseignement. Dans chaque régression, le milieu social de l'école et le caractère religieux ont été intégrés à l'étape 1, et les trois indices de climat scolaire ont été ajoutés à l'étape 2. Pour tester la médiation, nous avons comparé les coefficients associés au milieu social de l'école à l'étape 1 à ceux de l'étape 2, sans inclure les indices de climat scolaire. De même qu'au niveau élève, le test de Sobel a révélé une réduction non significative de ces coefficients après l'ajout des indices de climat, à la fois en 5^e et en 8^e année ($p > 0,05$). Par conséquent, l'hypothèse de la médiation n'est pas confirmée non plus au niveau de l'école.

Test de l'hypothèse de modération

L'hypothèse que la relation entre le statut socioéconomique et les scores aux tests dépend du climat de l'école, a été testée sur trois niveaux : *élève*, *école* et le croisement entre ces deux niveaux.

Au niveau *élève*, nous avons ajouté un troisième modèle aux deux modèles d'origine, comme présenté dans le **tableau 5** p. 134. Le modèle 3 inclut des termes d'interaction entre la perception du climat scolaire de l'élève et son milieu social. Comme on peut le voir, aucun des termes d'interaction n'atteint le seuil de significativité. Cela ne permet donc pas d'affirmer l'existence d'un effet de modération à ce niveau, quel que soit le niveau d'enseignement.

Les modèles permettent aussi de tester si la relation entre le milieu social de l'élève et les résultats aux tests est plus faible dans les écoles avec un climat positif. Tout d'abord, nous avons examiné si la pente de la relation entre le milieu social de l'élève et les résultats aux tests avait une variance entre écoles significativement non nulle, ce qui justifierait l'examen de ces termes d'interaction. Les tests se sont révélés significatifs à la fois en 5^e année et en 8^e année. Ces résultats justifient un examen plus approfondi des effets d'interaction entre le milieu social de l'élève et les résultats aux tests.

Nous utilisons donc le modèle d'analyse des pentes comme variables à expliquer, afin d'explorer les interactions entre les variables de niveaux *élève* et *école* ↪ **Tableau 6** p. 138. Pour les élèves de 5^e année, le climat scolaire au niveau de l'école n'a pas d'effet modérateur sur la

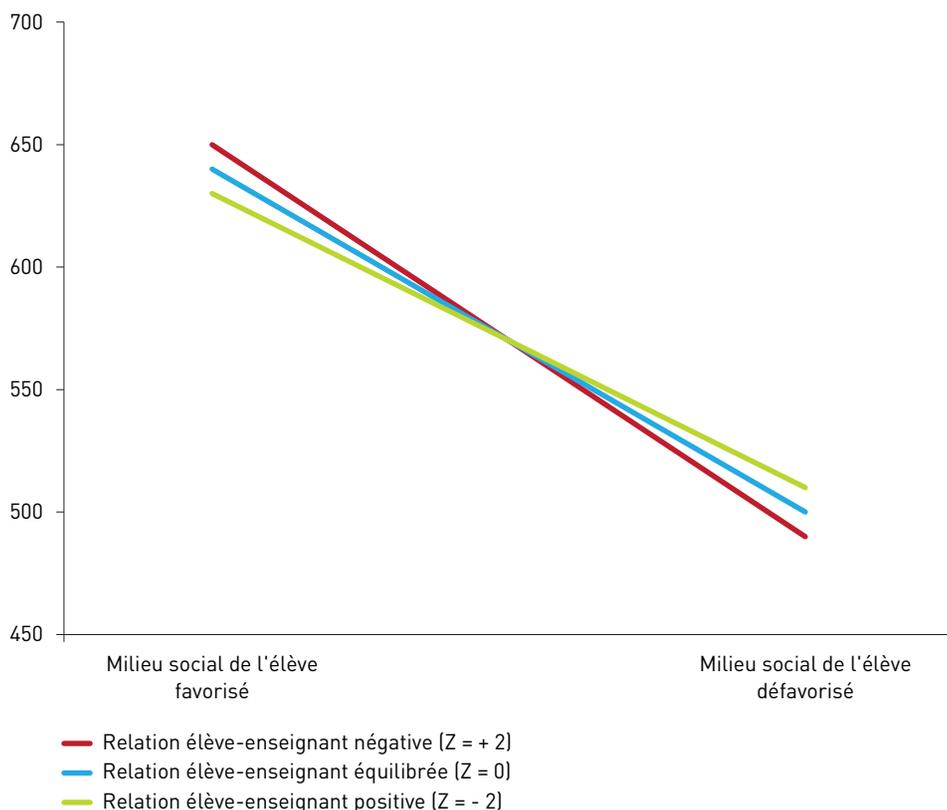
relation entre le milieu social de l'élève et les résultats aux tests. Pour la 8^e année, il y a une interaction significative entre le milieu social de l'élève et relations élèves-enseignants positives. Comme on peut le voir dans la **figure 2**, cette interaction signifie une diminution de l'influence du milieu social de l'élève sur les scores aux tests (un plus petit écart de performances selon le milieu social) lorsque les relations avec les enseignants sont positives dans l'école.

Des modèles de modération ont aussi été testés au niveau *école*, en prenant en compte le milieu social de l'école et le climat scolaire moyen. Comme toutes les variables étaient au niveau de l'école, nous avons effectué des régressions linéaires sur les données agrégées.

Pour chaque régression, le milieu social de l'école, son caractère religieux et les indices de climat scolaire, ont été intégrés à l'étape 1, et les termes d'interaction ont été ajoutés à l'étape 2.

En 5^e année, le terme d'interaction entre milieu social et climat scolaire est non significatif, suggérant l'absence d'effet modérateur. En revanche, pour les écoles de 8^e année, l'utilisation des termes d'interaction augmente de 1 % la part de variance expliquée, de façon significative (au seuil de 5 %). Cependant, aucune des interactions des trois scores de climat scolaire n'est significative, suggérant que l'effet modérateur est non spécifique et joue de façon globale.

↘ **Figure 2** Score en mathématiques en 8^e année en fonction du milieu social des élèves à différents niveaux de l'indice de relation élèves-enseignants



📄 **Tableau 6** Modélisation incluant des indices de climat scolaire de niveau école

	5 ^e année (n = 27 878)			8 ^e année (n = 25 923)		
	Modèle 4			Modèle 4		
	Coefficient	Erreur- type	T de student	Coefficient	Erreur- type	T de student
Constante	559,59***	5,93	94,33	557,80***	9,33	59,76
Milieu social de l'école	6,47***	0,80	8,07	11,55***	1,12	10,27
Caractère religieux de l'école	- 14,46***	3,72	- 3,89	- 10,23*	5,15	- 1,99
Milieu social de l'élève	12,10***	1,60	7,58	20,61***	2,04	10,08
Indices de climat scolaire de niveau élève						
Relations élèves-enseignants	2,66	9,07	0,29	- 23,87*	11,80	- 2,02
Comportements à risques des pairs	9,74	9,55	1,02	29,40*	12,68	2,32
Violence à l'école	- 33,57**	10,90	- 3,08	- 41,00*	17,57	- 2,33
Milieu social de l'élève × Relations élèves-enseignants (niveau école)	- 1,04	2,11	- 0,49	- 7,22***	2,28	- 3,17
Milieu social de l'élève × Comportements à risques des pairs (niveau école)	- 3,10	2,17	- 1,43	1,60	2,35	0,68
Milieu social de l'élève × Violence à l'école (niveau école)	- 0,25	2,55	- 0,10	- 1,05	3,06	- 0,34
Variance entre écoles	1 154,03***			1 451,75***		
Variance au sein des écoles	7 531,50			7 847,17		
Part de variance expliquée entre écoles	27,70 %			33,94 %		
Part de variance expliquée au sein des écoles	8,81 %			9,86 %		

Lecture : le modèle 4 ajoute au modèle 2 les termes d'interaction entre le milieu social de l'élève et le climat scolaire dans l'école comme moyenne des indices par élèves.

Note : les variables de niveau 1 sont centrées sur la moyenne de l'école.

Significativité : * p < 0,05 ; ** p < 0,01 ; *** p < 0,001.

DISCUSSION

L'effet école

Les résultats indiquent qu'il est important de considérer les écoles, comme unités d'études, pour prédire les disparités dans la réussite scolaire, même après contrôle des caractéristiques individuelles des élèves. Cette constatation correspond aux hypothèses sous-jacentes de travaux empiriques multiniveaux, avançant que les écoles sont affectées par des contextes extérieurs tels que le quartier et la population, mais peuvent aussi avoir une influence significative sur les résultats des élèves [BENBENISHTY et ASTOR, 2005].

Influence du milieu social

Cette étude montre aussi que le milieu social est un facteur prédictif majeur des résultats scolaires, tant entre écoles qu'entre élèves au sein des écoles. Ce ne sont donc pas seulement les différences de contexte social global entre écoles qui ont une importance sur les résultats

des élèves, mais aussi le milieu social individuel, ce qui suggère que les enseignants et les écoles ont aussi une responsabilité dans la production des inégalités sociales entre élèves au sein d'une même école.

Ces résultats impliquent que l'investissement de ressources supplémentaires dans les écoles de faible milieu social, ne diminuerait pas nécessairement les écarts sociaux de performances scolaires au sein des écoles. Cela suggère qu'il est nécessaire de poursuivre des recherches approfondies, peut-être grâce à des études multi-méthodes, afin de mieux comprendre comment l'origine sociale des élèves influe sur leurs réalisations académiques, et comment au sein de l'école, les écarts de performances scolaires pourraient être atténués. Par exemple, les attentes des enseignants ont été proposées comme contribuant à l'écart de réussite entre les élèves de différents milieux au sein de la même école [McKOWN et WEINSTEIN, 2008]. Les attentes des enseignants pourraient être modifiées par le développement d'un climat scolaire plus positif, qui préconiserait une politique de lutte contre la discrimination, et améliorerait la tolérance envers les élèves d'origine différente, sur le plan ethnique, ou ayant des besoins éducatifs spécifiques, etc.

Milieu social, climat scolaire et réalisations académiques

En accord avec les recherches antérieures [GREGORY et WEINSTEIN, 2004], les résultats suggèrent que le climat de l'école contribue positivement à la réussite des élèves, indépendamment de leur statut socioéconomique, et donc pourrait compenser (dans une certaine mesure) l'influence négative d'un milieu social défavorisé. L'étude actuelle ne permet pas d'assurer la causalité de la relation entre les variables. Cependant, les corrélations significatives appellent d'autres recherches pour examiner l'impact positif de climat scolaire sur les performances scolaires, en termes de causalité. La preuve de liens causaux pourrait soutenir les efforts visant à promouvoir un climat positif, pour faire en sorte que les élèves vivent leur expérience scolaire en se sentant soutenus et en sécurité, et qu'ils bénéficient de relations positives avec leurs enseignants, non seulement pour améliorer la satisfaction des élèves à l'école et leur bien-être, mais aussi pour améliorer leurs compétences, en particulier pour les élèves les plus défavorisés.

Le climat de l'école a une plus grande contribution à la variance expliquée des résultats aux tests pour les élèves de 5^e année par rapport aux élèves de 8^e année. Ce constat peut être expliqué par des recherches antérieures indiquant que les élèves les plus jeunes sont plus dépendants des personnes adultes importantes dans leur vie, tels que leurs parents ou leurs enseignants, tandis que les élèves plus âgés privilégient les relations avec leurs pairs et développent leur indépendance par rapport aux figures d'autorité adultes [BOWEN, HOPSON *et alii*, 2012]. Ainsi, les recherches futures sont encouragées à examiner les relations du milieu social, le soutien des pairs et des adultes avec les résultats aux tests, chez les plus jeunes et les plus âgés, afin de mieux comprendre les différents mécanismes qui contribuent à la variance dans les résultats scolaires à différents âges.

Le modèle de compensation au niveau de l'école a révélé une importance plus grande de la perception par les élèves de la violence et du sentiment d'insécurité à l'école. Bien que la mesure de la violence scolaire ne contribue pas toujours à l'explication des performances au niveau de l'élève, sa contribution au niveau de l'école est importante pour les deux niveaux de formation. Ces résultats pourraient suggérer que l'expérience personnelle d'un élève de la victimisation n'influence pas nécessairement ses performances scolaires. En revanche,

les élèves des écoles violentes, dans lesquelles règne un sentiment général d'insécurité, obtiennent des scores inférieurs. Ce constat rappelle les recherches antérieures montrant que l'insécurité et la peur chez les élèves sont influencées par l'expérience collective plutôt que par la victimation personnelle [ASTOR, BENBENISHTY *et alii*, 2006]. Ces résultats peuvent indiquer la nécessité de mise en œuvre de programmes d'intervention qui tiennent compte de l'ensemble de la communauté scolaire, plutôt que de se concentrer sur les caractéristiques personnelles des victimes ou des auteurs de violence [DE PEDRO, ASTOR *et alii*, 2013]. À partir d'une revue des évaluations des actions contre le harcèlement en milieu scolaire, VREEMAN et CARROLL [2007] ont conclu que les résultats les plus prometteurs ont été obtenus par des actions collectives. Ces approches multidisciplinaires établissent des règles globales concernant le harcèlement, la formation des enseignants, en lien étroit avec les parents et la participation des membres de la communauté éducative. Dans le contexte d'une plus grande responsabilisation et de plus grandes exigences pour la réussite des enfants d'aujourd'hui, nos résultats suggèrent que l'amélioration du sentiment de sécurité à l'école, non seulement ferait de l'école un lieu plus agréable pour les élèves, mais pourrait aussi améliorer les scores moyens aux tests et les résultats scolaires. Les écoles, en particulier celles qui accueillent les enfants de familles défavorisées recevant des aides sociales, reçoivent une énorme pression pour respecter les règlements nationaux et fédéraux. Il est donc logique de considérer le climat comme une partie intégrante des résultats [COHEN, McCABE *et alii*, 2009, p. 191].

L'hypothèse que le milieu social influe sur le climat scolaire, qui à son tour influe sur la réussite scolaire en dégradant les conditions d'apprentissage [SWERTSEN, FLANAGAN, STOUT, 2009], n'a pas été confirmée par nos travaux, tant aux niveaux élève qu'école. Ces résultats suggèrent qu'il est possible de maintenir et de promouvoir un climat positif dans les écoles de milieu social défavorisé et dans celles situées dans les quartiers pauvres et violents [ASTOR, BENBENISHTY, ESTRADA, 2009].

L'objectif de promotion d'un climat positif dans les écoles de milieu social défavorisé est renforcé par les résultats de recherches antérieures indiquant que plusieurs écoles avaient les mêmes niveaux de violence à l'école, alors qu'ils accueilleraient des publics très différents en termes de milieu social [OLWEUS, 1993]. De même, une autre étude [BENBENISHTY et ASTOR, 2005] a montré que des écoles de milieu sociodémographique similaire avaient des niveaux de violence et de climat scolaire différents.

Des études de cas sur des écoles pacifiques atypiques ont souligné l'importance du *leadership* d'un principal visionnaire, stimulant et fort, qui peut mobiliser les élèves, les enseignants et le personnel pour créer un environnement scolaire attentionné, inclusif et enrichissant, qui finira normalement par développer des résultats positifs pour tous les élèves [ASTOR, BENBENISHTY, ESTRADA, 2009]. Il est possible et important, par conséquent, de maintenir un climat positif à l'école, même dans les écoles situées dans des endroits défavorisés.

L'étude a testé si un climat scolaire positif pouvait diminuer la relation négative entre le milieu social et les résultats aux tests. Testée au niveau élève, cette hypothèse n'est pas confirmée. Une explication possible est que le climat de l'école peut réduire la relation entre le milieu social de l'élève et sa performance seulement quand il est extrêmement positif, car l'effet est peut-être non linéaire sur cette relation. Les futures études qui identifieront les écoles avec un climat très positif et exploreront leurs mécanismes internes pourront trouver des processus de modération dans lequel les scores aux tests des élèves de milieu défavorisé ne sont pas nécessairement déterminés par leur environnement familial.

Ce travail a également examiné si la relation entre le milieu social de l'élève et les résultats aux tests est affaiblie dans les écoles avec un climat positif. Cette hypothèse n'a reçu qu'une confirmation nuancée. Nos résultats suggèrent que les écarts de performances entre élèves de différents milieux sociaux d'une même école sont plus faibles dans les écoles où les élèves connaissent des relations très favorables et positives avec les enseignants. Ces écoles encouragent sans doute des relations élèves-enseignants proches et bienveillantes, qui soutiennent le sentiment de sécurité [WHITLOCK, 2006] et une forte appartenance à l'école [BLUM, 2005]. Ces écoles peuvent également avoir des responsables stimulants qui encouragent l'attention et le soutien pour tous les élèves, ce qui, à son tour, améliore les résultats des élèves parce qu'ils sentent qu'ils ont quelqu'un vers qui se tourner en cas de besoin [ASTOR, BENBENISHTY, ESTRADA, 2009]. Compte tenu de la confirmation limitée de cette hypothèse, il serait souhaitable de la tester à nouveau.

En conclusion, les résultats de la présente étude soulignent l'importance de promouvoir un climat positif dans toutes les écoles, et en particulier celles accueillant les populations vivant dans la pauvreté. Les résultats nuancent la position habituelle que les antécédents familiaux et scolaires sont les seuls facteurs importants pour comprendre les résultats des élèves. Au contraire, il semble que les écoles ont une influence et qu'un climat scolaire positif peut avoir un profond impact sur les résultats des élèves et donc sur la mobilité sociale de ceux qui sont issus de milieu défavorisé. Les décideurs sont donc encouragés à investir davantage de ressources pour améliorer les relations et la sécurité dans les écoles, afin de promouvoir l'égalité des chances pour tous les élèves.

Les limites de l'étude

Il existe plusieurs limites à cette étude qui méritent d'être évoquées. Une évaluation complète du climat scolaire devrait considérer la vision des parents et du personnel scolaire, en plus de celle des élèves [National School Climate Council, 2007]. En effet, le *Meitzav* recueille régulièrement des visions différentes du climat de l'école (enseignants et chefs d'établissement), mais pour des raisons de contraintes éditoriales, seuls les résultats obtenus à partir des réponses des élèves ont été présentés. En outre, l'évaluation du climat scolaire devrait inclure toutes les dimensions qui colorent et forment le processus d'enseignement et d'apprentissage, et les expériences des éducateurs et des élèves dans la construction de l'école [COHEN, PICKERAL, McCLOSKEY, 2008]. Bien que la présente étude ait examiné de nombreux aspects centraux du climat scolaire, y compris la sécurité, les relations, et l'engagement, les données disponibles ne comprennent pas les données complémentaires de vie scolaire, comme les caractéristiques de l'environnement externe de l'école. En résumé, les études futures sont incitées à effectuer des évaluations de portée plus large, en reconnaissant la voix des enseignants et des parents, en plus de celles des élèves, et d'inclure les nombreux aspects du climat de l'école pour permettre des analyses plus complètes.

Enfin, sur un plan plus technique, la cohérence interne du domaine des comportements à risque des pairs est faible. Par conséquent, les conclusions des analyses concernant ce facteur doivent être considérées avec prudence.

▾ BIBLIOGRAPHIE

- AKIBA M., LE TENDRE G. K., SCRIBNER J. P., 2007, "Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries", *Educational Researcher*, vol. 36, p. 369-387.
- ASTOR R. A., BENBENISHTY R., ESTRADA J. N., 2009, "School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools", *American Educational Research Journal*, vol. 46, p. 423-461.
- ASTOR R. A., BENBENISHTY R., VINOKUR A. D., ZEIRA A., 2006, "Arab and Jewish elementary school students' perceptions of fear and school violence: Understanding the influence of school context", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76, p. 91-118.
- BARON R. M., KENNY D. A., 1986, "The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 51, p. 1173-1182.
- BARTON P. E., 2003, *Parsing the achievement gap: Baselines for tracking progress*, Princeton, New Jersey, Educational Testing Service, www.ets.org/Media/Research/pdf/PICPARSING.pdf
- BELLER M., 2013, *Assessment in the service of learning: Theory and practice*, Ramat Gan, Israël, National Authority for Measurement and Evaluation in Education.
- BENBENISHTY R., ASTOR R. A., 2005, *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*, Oxford University Press.
- BENBENISHTY R., KHOURY-KASSABRI M., ROZINER I., ASTOR R., 2005, *The relationship between school climate, school violence and academic achievements*, [en hébreu], Jérusalem, Hebrew University, Paul Baerwald School of Social Work.
- BERLINER D. C., 2008, "Letter to the president", *Journal of Teacher Education*, vol. 59, p. 252-256.
- BLUM R., 2005, *School connectedness: Improving the lives of students*, Baltimore, MD, Johns Hopkins University, Bloomberg School of Public Health, <http://cecp.air.org/download/MCMonographFINAL.pdf>
- BOWEN G. L., HOPSON L. M., ROSE R. A., GLENNIE E. J., 2012, "Students' perceived parental school behavior expectations and their academic performance: A longitudinal analysis", *Family Relations*, vol. 61, n° 2, p. 175-191.
- BRAND S., FELNER R., SHIM M., SEITSINGER A., DUMAS T., 2003, "Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety", *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, p. 570-588.
- BRYK A. S., SEBRING P. B., ALLENSWORTH E., EASTON J. Q., LUPPESCU S., 2010, *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*, University of Chicago Press.
- CHEN J. K., ASTOR R. A., 2012, "School variables as mediators of personal and family factors on school violence in Taiwanese junior high schools", *Youth & Society*, vol. 44, p. 175-200.
- CHEN J. K., ASTOR R. A., 2011a, "School engagement, risky peers, and student-teacher relationships as mediators of school violence in Taiwanese vocational versus academically oriented high schools", *Journal of Community Psychology*, vol. 39, p. 10-30.
- CHEN J. K., ASTOR R. A., 2011b, "Students' personal traits, violence exposure, family factors, school dynamics and the perpetration of violence in Taiwanese elementary schools", *Health Education Research*, vol. 26, p. 150-166.
- CLOTFELTER C. T., LADD H. F., VIGDOR J., 2005, "Who teaches whom? Race and the distribution of novice teachers", *Economics of Education Review*, vol. 24, p. 377-392.
- COHEN J., McCABE L., MICHELLI N. M., PICKERAL T., 2009, "School climate: Research, policy, practice, and teacher education", *The Teachers College Record*, vol. 111, n° 1, p. 180-213.
- COHEN J., PICKERAL T., McCLOSKEY M., 2008, "The challenge of assessing school climate", *Educational Leadership*, vol. 66, n° 4, www.ascd.org/publications/educational_leadership/dec08/vol66/num04/toc.aspx
- COLEMAN J. S., 1966, *Equality of educational opportunity*, Washington, DC, U.S. Government Printing Office.
- DE PEDRO K., ASTOR R. A., GILREATH T., BENBENISHTY R., 2013, "Victimization among students in military-connected schools: The role of school climate", paper accepted for presentation at the American Educational Research Association Conference, San Francisco, California.

- FAN F., 2012, "The relationship between the socio-economic status of parents and students' academic achievements in social studies", *Research in Education*, vol. 87, n° 1, p. 99-103.
- GREGORY A., WEINSTEIN R. S., 2004, "Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents", *Journal of Adolescent Research*, vol. 19, p. 405-427.
- JENCKS C., SMITH M., ACLAND H., BANE M.J., COHEN D., HINTIS H., MICHELSON S. *et alii*, 1972, *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*, New York, Basic Books.
- LADD H. F., WALSH R. P., 2002, "Implementing value-added measures of school effectiveness: Getting the incentives right", *Economics of Education Review*, vol. 21, p. 1-17.
- LADSON-BILLINGS G., 2006, "From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in U.S. schools", *Educational Researcher*, vol. 35, n° 7, p. 3-12.
- LEE J., 2002, "Racial and ethnic achievement gap trends: Reversing the progress toward equity?", *Educational Researcher*, vol. 31, n° 1, p. 3-12.
- MA L., PHELPS E., LERNER J. V., LERNER R. M., 2009, "The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied", *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 30, p. 628-644.
- MACKINNON D. P., 2008, *Introduction to statistical mediation analysis*, New York, Lawrence Erlbaum.
- MCEVOY A., WELKER R., 2000, "Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review", *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, vol. 8, p. 130-140.
- McKOWN C., WEINSTEIN R. S., 2008, "Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap", *Journal of School Psychology*, vol. 46, p. 235-261.
- NATIONAL AUTHORITY FOR MEASUREMENT AND EVALUATION IN EDUCATION, *School climate and pedagogical environment questionnaires. General description of students' questionnaires*, [en hébreu], <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/Meitzav/Aklim.f.htm>
- NATIONAL SCHOOL CLIMATE COUNCIL, 2007, *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*, www.ecs.org/school-climate.
- NOGUERA P., 2010, *A new vision for school reform. The Nation*, www.thenation.com/article/new-vision-school-reform
- OLWEUS D., 1993, *Bullying at school: What we know and what we can do*, Malden, Massachusetts, Blackwell.
- OSHER D., DWYER K. P., JIMERSON S. R., BROWN J. A., 2012, "Developing safe, supportive, and effective schools: Facilitating student success to reduce school violence", in JIMERSON S. R., NICKERSON A. B., MAYER M. J., FURLONG M. J., (dir.) *Handbook of school violence and school safety: International research and practice*, 2^e éd., New York, Routledge, p. 27-44.
- PIANTA R. C., ALLEN J. P., 2008, "Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: Changing teachers' interactions with students", in *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs*, p. 21-39.
- POWERS J. D., BOWEN G. L., ROSE R. A., 2005, "Using social environment assets to identify intervention strategies for promoting school success", *Children & Schools*, vol. 27, p. 177-187.
- RAUDENBUSH S. W., BRYK A. S., 2002, *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*, 2^e éd., Thousand Oaks, California, Sage.
- ROBERS S., ZHANG J., TRUMAN J., SNYDER D. T., 2012, *Indicators of school crime and safety: 2011*, Washington D.C., U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics and U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Bureau of Justice Statistics, <http://bjs.ojp.usdoj.gov/content/pub/pdf/iscs11.pdf>
- SEBRING P. B., ALLENSWORTH E., BRYK A. S., EASTON J. Q., LUPPESCU S., 2006, *The essential supports for school improvement*, Chicago, Illinois, Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago.

SHAVIT Y., BLANK C., 2012, "School discipline and achievement in Israel", in ARUM R., VELEZ M., (dir.) *Improving learning environments: School discipline and student achievement in comparative perspective*, Palo Alto, California, Stanford University Press, p. 104-136.

SMITH P. K., MADSEN K. C., MOODY J. C., 1999, "What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied », *Educational Research*, vol. 41, n° 3, p. 267-285.

SOBEL M. E., 1982, "Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models", in LEINHARDT S., (dir.) *Sociological methodology 1982*, San Francisco, California, Jossey-Bass, p. 290-313.

SYVERTSEN A. K., FLANAGAN C. A., STOUT M. D., 2009, "Code of silence: Students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan", *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, p. 219-232.

VREEMAN R. C., CARROLL A. E., 2007, "A systematic review of school-based interventions to prevent bullying", *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, vol. 161, n° 1, p. 78.

WANG M. T., HOLCOMBE R., 2010, "Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school", *American Educational Research Journal*, n° 47, p. 633-662.

WEINSTEIN R. S., GREGORY A., STRAMBLER M. J., 2004, "Intractable self-fulfilling prophecies: Fifty years after Brown v. Board of Education", *American Psychologist*, vol. 59, p. 511-520.

WHITLOCK J. L., 2006, "Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence", *Applied Developmental Science*, vol. 10, p. 13-29.

ZUSSMAN N., TSUR S., 2008, *The effect of Israeli students' socioeconomic background on their achievements in the matriculation examinations* [en hébreu], Jérusalem, Bank of Israel, Research Department, www.boi.org.il/deptdata/mehkar/seker84/surv84_6.pdf

ÉLÈVES HANDICAPÉS OU PORTEURS DE MALADIES CHRONIQUES

Perception de leur vie et de leur bien-être au collège

Emmanuelle Godeau

Service médical du rectorat de Toulouse
INSERM UMR 1027 – Université Paul-Sabatier, Toulouse.

**Mariane Sentenac,
Dibia Liz Pacoricona Alfaro et
Virginie Ehlinger**

INSERM UMR 1027 - Université Paul-Sabatier, Toulouse.

En cohérence avec une dynamique internationale d'inclusion scolaire, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire en France a largement augmenté ; leur vécu scolaire mérite désormais d'être considéré.

En 2014, une enquête pilote a été conduite en France. Elle est adossée à l'enquête internationale HBSC (Health behaviour in school-aged children) et a collecté des données comparables à celles des collégiens « valides », chez des collégiens porteurs de maladies chroniques/de handicap, scolarisés individuellement ou collectivement en unités localisées d'inclusion scolaire (ULIS), sur leur santé, leurs comportements de santé et leur vécu scolaire.

Après accord parental, 7 023 collégiens tirés au sort ont complété en classe un auto-questionnaire anonyme standardisé, pendant qu'une version adaptée du questionnaire (raccourcie, simplifiée, illustrée, etc.) a été administrée en classe à 700 élèves d'ULIS.

Le ressenti des élèves en classe ordinaire déclarant une maladie chronique, un handicap avec restriction de participation à l'école diffère de celui de leurs pairs valides : moins bonne satisfaction concernant leur vie, part supérieure de victimes de brimades, santé perçue plus négative, plus de redoublements. Les réponses des élèves scolarisés en ULIS tendent à être plus positives que celles des valides pour les indicateurs de santé perçue, mais la part de ceux qui se déclarent victimes de brimades est supérieure.

Dans un contexte international où de nombreux pays se sont positionnés pour une scolarisation en milieu ordinaire de tous les enfants quels que soient leurs besoins spécifiques, la problématique de l'inclusion (*inclusive education*) devient essentielle. En France, la loi n° 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005¹, affirme notamment le droit pour chaque élève à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile. Cette scolarisation peut être individuelle (l'enfant en situation de handicap suit sa scolarité au sein d'une classe ordinaire comme n'importe quel élève, mais avec un certain nombre d'adaptations pour pallier ses déficiences) ou collective : unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), qui regroupent au maximum douze élèves en situation de handicap, qui sont inclus dans d'autres classes selon leur niveau et les matières sur une partie variable du temps scolaire². Ces dernières années, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés dans les écoles ordinaires de France a largement augmenté [LE LAIDIER et PROUCHANDY, 2012], ce qui est en soi une première source de satisfaction [BLANC, BONDONNEAU, CHOISNARD, 2011], à analyser toutefois avec précaution, notamment en termes de cursus et d'accès à l'emploi [EBERSOLD, 2010, 2012 ; OCDE, 2010]. En outre, au-delà des chiffres, la pleine réussite de l'inclusion scolaire de ces jeunes nécessite aussi de prendre en compte leur vécu à l'école.

Nos travaux ont montré que les enfants présentant un handicap (moteur, sensoriel, cognitif), une maladie chronique ou toute autre condition (hyperactivité, dyslexie, etc.) perçue comme une « différence » par leurs camarades dits valides, sont plus à risque d'être la cible d'attitudes et de comportements négatifs [VIGNES, GODEAU *et alii*, 2009 ; SENTENAC, GAVIN *et alii*, 2011 ; SENTENAC, ARNAUD, GAVIN *et alii*, 2012]. En outre, dans les collèges enquêtés bénéficiant d'un dispositif de scolarisation collective (ULIS³), où les élèves accueillis présentaient principalement des handicaps psychiques ou cognitifs, les attitudes étaient plus négatives [HORVATH et GODEAU, 2008 ; VIGNES, GODEAU *et alii*, 2009 ; GENOLINI et GODEAU, 2011]. Nous avons également montré que les élèves en situation de handicap scolarisés en classe ordinaire sont plus souvent victimes de brimades de la part de leurs pairs que les élèves valides [SENTENAC, GAVIN *et alii*, 2011 ; SENTENAC, ARNAUD, GAVIN *et alii*, 2012], sans pour autant que l'impact sur leur santé soit plus délétère [SENTENAC, GAVIN *et alii*, 2013]. De même, le fait de déclarer un handicap n'avait pas d'impact majeur sur leur perception de l'école [SENTENAC, ARNAUD, GODEAU, 2012]. Peu de travaux se sont intéressés à la qualité de vie des jeunes handicapés, en particulier présentant des troubles cognitifs [TOWNSEND-WHITE, PHAM, VASSOS, 2012]. L'étude de facteurs associés à la qualité de vie d'enfants présentant une paralysie cérébrale a montré que les enfants avec une déficience intellectuelle légère à modérée rapportaient une moins bonne qualité de vie en termes d'« humeur et émotion » et d'« autonomie » [SENTENAC, EHLINGER, ARNAUD, 2010]. La concordance parent-enfant concernant l'évaluation de la qualité de vie de l'enfant a souvent été étudiée [WHITE-KONING, ARNAUD *et alii*, 2005 ; SHELDRIK, NEGER *et alii*, 2012 ; GOLUBOVIĆ et ŠKRBIĆ, 2013] montrant un accord très relatif entre

1. Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, Journal officiel n° 36, p. 2353.

2. Voir : www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html

3. Dans le second degré, les ULIS sont susceptibles d'accueillir des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives ou mentales (dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole), des troubles envahissants du développement (dont l'autisme), des troubles des fonctions motrices (dont les troubles dyspraxiques), de la fonction auditive, de la fonction visuelle et des troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante) (circulaire n° 2010-088 du 18-6-2010). Cependant à ce jour, la plupart des ULIS accueillent surtout des élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives.

les réponses. Bien que ces points de vue puissent être différents, ils sont complémentaires. Ainsi, il apparaît essentiel de tout mettre en œuvre pour que l'enfant, y compris en situation de handicap, donne lui-même son opinion sur sa vie.

Notre équipe coordonne pour la France l'enquête internationale *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC), conduite tous les quatre ans sous l'égide du bureau Europe de l'Organisation mondiale de la santé, auprès d'élèves scolarisés en milieu ordinaire et âgés de 11, 13 et 15 ans [CURRIE, ZANOTTI *et alij*, 2012 ; GODEAU, NAVARRO, ARNAUD, 2012]. Il s'agit de la seule enquête généraliste sur la santé, les comportements de santé et le vécu des jeunes à l'école, conduite sur un échantillon national représentatif d'élèves, permettant en outre une auto-évaluation des situations de handicap (élève en milieu ordinaire se déclarant porteur d'une maladie chronique ou d'un handicap). Pour autant, les élèves en intégration collective en ULIS étaient jusque-là exclus de l'échantillon, pour plusieurs raisons, dont notamment :

- la faiblesse des effectifs (la montée en puissance de ces dispositifs dans le secondaire étant récente) ;
- l'anticipation de difficultés de compréhension des questions par les élèves (concepts abstraits, rappel au temps, échelles de réponse, etc.) ;
- la complexité de l'adaptation des méthodes à cette population (facilitation de la compréhension, maîtrise de l'acquiescement et de la désirabilité sociale) [SCOTT, WISHART, CURRIE, 2011].

Pour la première fois en 2014, nous avons conduit une déclinaison expérimentale de l'enquête HBSC propre aux élèves scolarisés en ULIS, qui permet de décrire leurs comportements de santé et leur vécu à l'école⁴, et de les comparer aux données collectées en même temps sur un échantillon représentatif national de collégiens, se déclarant porteurs ou non d'une maladie chronique ou d'un handicap. Si elle n'est pas centrée sur la mesure de la qualité de vie à l'école, l'enquête HBSC comprend toutefois plusieurs indicateurs subjectifs qui y contribuent largement.

L'objectif principal de notre article est dès lors d'analyser le vécu scolaire et la perception de leur vie des élèves en situation de handicap scolarisés individuellement ou collectivement (en ULIS) au collège. Ces données seront mises en perspective avec celles de leurs camarades n'ayant pas déclaré de handicap ou de maladie chronique.

LES SOURCES DE DONNÉES : ENQUÊTE HBSC ET HBSC/ULIS 2014

La France a mené en 2014 la sixième vague consécutive de l'enquête HBSC. La méthode d'échantillonnage et le recueil des données suivaient les exigences du protocole international ↘ **Encadré** p. 148. Entre avril et juin 2014, les élèves des classes sélectionnées ont complété en classe un questionnaire auto-administré standardisé, strictement anonyme, composé des questions internationales issues des travaux du réseau de chercheurs HBSC, complétées de questions nationales. Au même moment, une version adaptée (plus courte et simplifiée, illustrée, etc.) du questionnaire standardisé a été administrée en classe à des élèves d'ULIS par un enquêteur ↘ **Encadré** p. 149. Les enquêtes se sont déroulées après accord parental, sous la responsabilité d'un enquêteur, le plus souvent personnel infirmier de l'Éducation nationale.

4. Appel à recherche AAR 2012, handicap et perte d'autonomie (financement A13011BS-DREES/CNSA).

Méthodologie des enquêtes HBSC/ULIS

Le champ de l'enquête HBSC française en 2014 était constitué des élèves scolarisés du CM2 à la première année de lycée, dans des établissements publics et privés sous contrat en France métropolitaine. Les élèves interrogés étaient scolarisés au sein de classes tirées au sort par le service statistique du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, DEPP) par un sondage aléatoire en grappes à deux degrés (établissements, puis classes). Dans le primaire, au sein de chaque école, une classe de CM2 était sélectionnée au hasard, tandis que dans le second degré, deux divisions/classes étaient tirées au sort. Un équilibrage sur le type de commune des établissements (catégorisation Insee : rural, ville isolée, banlieue, centre d'agglomération), le secteur public/privé de l'établissement, la localisation en éducation prioritaire (Éclair) et le niveau de formation a permis d'optimiser la représentativité de l'échantillon. Au total, 543 classes regroupées dans 323 établissements scolaires (103 écoles

élémentaires, 185 collèges et 35 lycées) ont été sollicitées ; 88,6 % des classes sélectionnées ont effectivement participé à l'enquête.

Le taux de participation global des élèves des classes participantes s'élevait à 85,7 % (5,7 % de refus parentaux, 0,6 % de refus élèves, 8,1 % d'absents). Après nettoyage des données, l'échantillon final comptait 10 434 élèves du CM2 à la seconde, dont 7 023 collégiens, objets de l'analyse présentée ici.

Concernant l'enquête conduite auprès des élèves d'ULIS, l'échantillon initial comportait 77 établissements. Au total, 94,9 % des établissements/ULIS ont participé à l'enquête. Parmi les 943 élèves des classes participantes, 242 (25,7 %) n'ont pas complété de questionnaire (12,2 % de refus parentaux, 1,6 % de refus élèves, 11,7 % d'élèves absents durant la passation, le plus souvent en inclusion, et deux élèves (0,2 %) jugés d'emblée incapables de répondre). Après l'exclusion d'un questionnaire aux réponses aberrantes, 700 questionnaires de collégiens en ULIS ont été analysés.

Les données de 7 023 élèves scolarisés entre la sixième et la troisième qui ont participé à l'enquête à travers toute la France (métropolitaine) ont été redressées (pondérations tenant compte à la fois des probabilités de sondage des classes et d'un calage sur marges destiné à améliorer la représentativité de l'échantillon final en termes de sexe, âge et niveau de formation). Les données de 700 élèves scolarisés dans 75 ULIS dans toute la France ont été analysées.

Mesure des maladies chroniques et du handicap chez les élèves en milieu ordinaire

Selon leurs réponses aux questions « *Es-tu porteur d'une maladie chronique ou d'un handicap (comme diabète, allergie ou infirmité motrice cérébrale) ayant été diagnostiqués par un médecin ?* » et « *Est-ce que ta maladie chronique ou ton handicap gênent ta présence et ta participation à l'école ?* », trois groupes d'élèves ont été constitués : élèves déclarant ne pas avoir de handicap ou de maladie chronique ; élèves déclarant avoir un handicap ou une maladie chronique qui ne restreint pas leur participation à l'école ; élèves déclarant avoir un handicap ou une maladie chronique qui restreint leur participation à l'école.

Par définition tous les élèves d'ULIS sont en situation de handicap, la question de la participation à l'école ne leur a donc pas été posée.

Les indicateurs chez les élèves d'ULIS

Toutes les questions et les modalités de réponse ont été simplifiées dans le but de faciliter la compréhension des élèves. Les mots/concepts importants ont été conservés autant que possible, soulignés dans certaines questions, voire complétés d'une explication standardisée donnée par l'enquêteur. Des barres de taille et d'intensité de gris croissant ont été utilisées pour objectiver certaines échelles de réponse (perception de sa vie [CANTRIL, 1965], goût pour l'école, santé perçue, brimade). Dans le cas où les modalités de réponse de l'enquête HBSC étaient conservées, le même codage a été appliqué afin de faciliter les comparaisons. Dans le cas où le nombre de modalités de réponse avait été réduit, le codage appliqué visait à obtenir les mêmes catégories que celles de l'enquête HBSC.

Les particularités concernant chaque indicateur sont détaillées ci-dessous.

Perception globale de sa vie. « *Comment trouves-tu ta vie en général ?* »

Réponses de 0 « *Je déteste ma vie* » à 10 « *J'adore ma vie* ».

Santé perçue. « *Pour toi, ta santé est-elle ... ?* »

Réponses proposées : « *excellente ? bonne ? assez bonne ? mauvaise ?* ».

Goût pour l'école. « *Aimes-tu le collège ?* »

Réponses proposées : « *beaucoup, un peu, pas beaucoup, pas du tout* ».

Exigences scolaires perçues. L'indicateur était également construit à partir des deux questions :

« *Pour toi, le travail d'école est-il difficile ?* » et « *Pour toi, le travail d'école est-il fatigant ?* »

Réponses proposées : « *Non ; oui un peu ; oui beaucoup* ». Le codage des réponses a conduit aux trois mêmes modalités de réponse : exigences scolaires élevées, regroupant les élèves qui ont déclaré percevoir le travail scolaire comme très fatigant ou très difficile ; exigences scolaires basses, regroupant les élèves ne le trouvant ni fatigant ni difficile. Le reste des élèves ont été considérés comme percevant des exigences scolaires moyennes.

Brimades subies. Quatre questions illustrées relatives aux différents types de brimades ont été posées (la notion de rappel au temps étant supprimée) :

— « *Combien de fois s'est-on moqué de toi, en te donnant un surnom méchant ou en t'insultant ou en te menaçant ?* »

— « *Combien de fois un autre élève t'a-t-il embêté en te donnant des coups, en te bousculant ?* »

— « *Combien de fois un autre élève t'a piqué tes affaires ou volé de l'argent ?* »

— « *Combien de fois un autre élève a essayé de t'embrasser alors que tu n'en avais pas envie ?* ».

Réponses proposées : « *Jamais ; c'est arrivé une ou deux fois ; quelques fois ; toutes les semaines* »

En complément, une affiche et des brochures individuelles explicitant chacune des questions à l'aide d'illustrations représentant les différents types de brimades (moquerie, violence physique, vol/racket, et harcèlement sexuel) ont été distribuées aux classes participantes et présentées par l'enquêteur avant la passation.

Pour chaque forme de brimade, les réponses ont été dichotomisées entre les élèves ayant été victimes au moins une fois et les autres, puis regroupées en victimes ou pas pour être comparables au mieux aux données collectées en classe ordinaire.

Mesure de la perception globale de la vie

Pour caractériser leur satisfaction vis-à-vis de leur vie actuelle, les élèves devaient se positionner sur une échelle graduée, de 10 représentant « *la meilleure vie possible pour toi* » à 0 représentant « *la pire vie possible pour toi* ». Il est habituel de considérer cette échelle, dite échelle de Cantril [CANTRIL, 1965], comme la mesure d'une composante fondamentale du bien-être, voire du bonheur [HELLIWELL, LAYARD, SACHS, 2013]. Ainsi, un score supérieur ou égal à 6 peut être interprété comme une perception de sa vie par le répondant plutôt satisfaisante. Pour les analyses suivantes, les réponses des élèves ont été regroupées en deux catégories, score ≥ 6 contre score < 6 . Dans le questionnaire destiné aux élèves d'ULIS, la question était simplifiée et les réponses objectivées par des barres de taille croissante entre 0 et 10.

Mesure de la santé perçue

La perception qu'ont les élèves de leur santé a été recueillie à partir d'une question globale formulée de la manière suivante : « *Dirais-tu que ta santé est...* » avec quatre possibilités de réponses : « *excellente, bonne, assez bonne, mauvaise* ». Pour l'analyse, les jeunes qui déclarent une « *excellente* » santé perçue s'opposent aux trois autres catégories regroupées. La question posée aux élèves d'ULIS était simplifiée.

Mesure du goût pour l'école

Le fait d'aimer l'école a été mesuré ainsi : « *Actuellement, que penses-tu du collège ?* », avec quatre options de réponses : « *je l'aime beaucoup, je l'aime un peu, je ne l'aime pas beaucoup, je ne l'aime pas du tout* », regroupées en deux catégories, aimer l'école, contre ne pas l'aimer. Pour les élèves d'ULIS la question était simplifiée avec les mêmes modalités de réponse, mais illustrées.

Mesure des exigences scolaires

Les élèves ont pu exprimer leur accord ou leur désaccord sur une échelle de Likert en cinq points avec les phrases suivantes : « *Je trouve le travail scolaire difficile* » et « *Je trouve le travail scolaire fatigant* ». Cela a permis de créer une variable « *Exigences scolaires* » à trois modalités : élevées, moyennes et basses selon le niveau d'accord ou de désaccord déclaré. Pour les élèves d'ULIS, la question et les modalités de réponse étaient simplifiées.

Mesure des brimades subies

Les brimades subies ont été mesurées à l'aide de la question suivante : « *Tous les combien as-tu été brimé(e) à l'école ces deux derniers mois ?* » admettant cinq modalités de réponse : « *je n'ai pas été brimé(e) à l'école ces deux derniers mois* », « *ce n'est arrivé qu'une ou deux fois* », « *deux ou trois fois par mois* », « *environ une fois par semaine* », « *plusieurs fois par semaine* ». Du fait de la difficulté à traduire le terme « *bullying* » dans certaines langues, cette question était complétée d'une définition standardisée. Les réponses ont été dichotomisées entre les élèves se déclarant victimes au moins une fois et les autres.

Pour faciliter la compréhension des élèves d'ULIS, une question par type de brimade leur a été posée avec des modalités de réponses simplifiées.

Analyses statistiques

La distribution bivariée des indicateurs de qualité de vie et du bien-être à l'école est étudiée en fonction du statut vis-à-vis de la maladie chronique/du handicap et du sexe parmi les élèves scolarisés en classe ordinaire au collège (HBSC 2014), et en fonction du sexe parmi les élèves scolarisés en ULIS. Le niveau de signification des différences de prévalences observées est

examiné à l'aide du test du χ^2 de Pearson (tenant compte des grappes d'établissements, et des poids de redressement pour les élèves de l'enquête HBSC). Des analyses multivariées ont ensuite été menées sur les données des élèves en classe ordinaire ayant déclaré une maladie chronique/un handicap restreignant la participation, et sur les données des élèves d'ULIS : nous avons examiné les associations entre la perception globale de la vie et les indicateurs du bien-être à l'école, la santé perçue et les facteurs socio-économiques (localisation de l'établissement en zone Éclair, en zone RRS, indicateur socio-économique individuel : score Fas)⁵. Des modèles de régression logistique, ajustés sur le sexe et l'âge, ont été réalisés sur les deux échantillons. Dans un premier temps, les variables indépendantes significativement associées au seuil de 20 % à un score ≥ 6 à l'échelle de Cantril étaient incluses dans le modèle. Le modèle a ensuite été réduit afin de ne conserver que les variables significativement associées (au seuil de 5 %) au niveau de satisfaction de la vie.

Le niveau minimum de signification des tests statistiques a été fixé à 5 %.

LES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

La population interrogée

Sur les 7 023 collégiens (48,7 % de filles ; âge moyen 13,5 ans) considérés dans l'enquête HBSC nationale, 6 700 ont renseigné leur statut vis-à-vis du handicap/de la maladie chronique : 80,6 % déclarent ne pas avoir de handicap ou de maladie chronique, 15,1 % le déclarent sans restriction de leur participation, et 4,2 % déclarent un handicap/une maladie chronique avec restriction de participation. Le statut vis-à-vis du handicap/de la maladie chronique ne diffère pas significativement en fonction du sexe ni du niveau de formation. En revanche, le pourcentage d'élèves redoublants est significativement plus élevé parmi les élèves déclarant un handicap ou une maladie chronique avec restriction de la participation (24,6 % contre 16,7 % parmi les élèves sans handicap ni maladie chronique) ↘ **Tableau 1** p. 152.

Parmi les élèves handicapés, des difficultés fonctionnelles ou cognitives sont significativement plus souvent rapportées par les élèves déclarant un handicap restreignant la participation. De même, les élèves de ce dernier groupe déclarent significativement plus souvent des handicaps sensoriels, des troubles du langage ou de la parole ou être porteurs d'un handicap intellectuel ou psychique (données non présentées).

5. Pour les élèves en classe ordinaire, nous disposions d'un indicateur individuel du niveau socio-économique : le score Fas [CURRIE, MOLCHO et alii, 2008]. Depuis 2014, le niveau socioéconomique est approché par 6 items : « Est-ce que ta famille a une voiture (ou une camionnette) ? », « Est-ce que tu as une chambre pour toi tout(e) seul(e) ? », « Combien d'ordinateurs ta famille possède-t-elle (compte les ordinateurs portables et les tablettes mais pas les consoles de jeux ni les smartphones) », « Ta famille a-t-elle un lave-vaisselle à la maison ? », « Combien de salles de bain (une pièce avec une baignoire ou une douche ou les deux) y a-t-il à la maison ? » et « Combien de fois as-tu, avec ta famille, voyagé en dehors de la France pour partir en vacances l'année dernière ? ». Ces items sont ensuite rassemblés pour construire un indicateur à trois catégories : niveau bas, moyen, élevé. Parmi les collégiens, le score Fas est bas dans 9,8 % des cas, moyen dans 30,2 % des cas et élevé dans 60,2 % des cas (sans différence significative selon l'âge, mais avec une différence significative selon le sexe, les garçons obtenant des scores Fas élevés un peu plus souvent que les filles : 62,7 % contre 57,1 %).

📄 **Tableau 1 Répartition des élèves de classe ordinaire par sexe, niveau de formation et redoublement, en fonction du statut vis-à-vis du handicap/de la maladie chronique**

	Aucun(e)		Sans restriction		Avec restriction		Total	
	En %	IC 95 %	En %	IC 95 %	En %	IC 95 %	En %	IC 95 %
Sexe								
Garçon	51,1	[49,7 ; 52,5]	51,7	[48,3 ; 55,0]	53,3	[47,9 ; 58,7]	51,3	[50,1 ; 52,4]
Fille	48,9	[47,5 ; 50,3]	48,3	[45,0 ; 51,7]	46,7	[41,3 ; 52,1]	48,7	[47,6 ; 49,9]
p = 0,735								
Niveau de formation								
Sixième	24,9	[19,8 ; 30,7]	26,0	[20,1 ; 32,9]	28,8	[21,3 ; 37,8]	25,2	[20,1 ; 31,0]
Cinquième	25,7	[21,1 ; 30,9]	23,8	[18,7 ; 29,8]	23,5	[17,6 ; 30,7]	25,3	[20,8 ; 30,5]
Quatrième	24,9	[20,4 ; 30,0]	24,6	[19,4 ; 30,7]	25,9	[19,2 ; 34,0]	24,9	[20,4 ; 30,1]
Troisième	24,5	[20,0 ; 29,7]	25,6	[20,1 ; 31,9]	21,7	[15,7 ; 29,3]	24,6	[20,0 ; 29,7]
p = 0,666								
Retard scolaire								
« En avance »	3,2	[2,7 ; 3,9]	4,0	[2,8 ; 5,5]	0,5	[0,1 ; 3,4]	3,2	[2,7 ; 3,9]
« À l'heure »	80,0	[78,0 ; 81,9]	82,4	[79,1 ; 85,2]	74,9	[69,0 ; 79,9]	80,2	[78,3 ; 82,0]
« En retard »	16,7	[14,7 ; 18,9]	13,7	[11,0 ; 16,9]	24,6	[19,5 ; 30,6]	16,6	[14,7 ; 18,7]
p < 0,001								

Lecture : le lien entre le sexe et le statut en termes de handicap n'est pas statistiquement significatif (p = 0,735). La proportion de garçons parmi les élèves sans handicap ou maladie chronique est de 51,1 % dans l'échantillon. Compte tenu des erreurs d'échantillonnage, elle a en fait 95 % de chance de se trouver entre 49,7 % et 52,5 %.

Champ : élèves de collège.

Source : enquête HBSC nationale 2014.

Sur les 700 élèves scolarisés en ULIS, 61,9 % étaient des garçons, âgés de 11,3 à 21,6 ans (moyenne d'âge 14,2 ans), sans différence significative selon le sexe 📄 **Tableau 2**. Pour la suite des analyses, les élèves ont été regroupés en deux catégories d'âge : < 14 ans et ≥ 14 ans.

La **figure** p. 154 et le **tableau 3** présentent les indicateurs de qualité de vie et du bien-être à l'école en fonction du statut vis-à-vis du handicap.

Perception globale de sa vie (Échelle de Cantril)

En classe ordinaire, la proportion d'élèves rapportant un niveau de satisfaction de leur vie élevé est globalement similaire parmi les élèves sans handicap ni maladie chronique (82,8 %) et les élèves avec un handicap/une maladie chronique ne restreignant pas leur participation (80,7 %). Elle est significativement plus faible chez ceux dont le handicap restreint la participation (69,6 %). Enfin, tous types d'élèves confondus, en classe ordinaire, la proportion d'élèves rapportant un niveau de satisfaction de leur vie élevé est plus faible chez les filles (77,9 %), comparées aux garçons (85,7 %). Chez les élèves d'ULIS, la proportion d'élèves rapportant un niveau élevé de satisfaction de leur vie est globalement importante (86,2 % en moyenne) et comme chez leurs camarades, significativement plus faible chez les filles (81,4 %).

Tableau 2 Répartition par sexe et par âge des élèves d'ULIS

	n	%	[IC 95 %]
Sexe			
Garçon	433	61,9	[57,9 ; 65,7]
Fille	267	38,1	[34,3 ; 42,1]
Âge en deux catégories			
< 14 ans	321	46,0	[41,7 ; 50,4]
≥ 14 ans	377	54,0	[49,7 ; 58,3]

Champ : élèves d'ULIS.

Source : enquête ULIS.

Tableau 3 Répartition de la perception de sa vie et du bien-être à l'école en fonction du statut vis-à-vis du handicap ou de la maladie chronique et du sexe

	Élèves 6 ^e - 3 ^e (HBSC)						Élèves d'ULIS	
	Pas de handicap ni de maladie chronique		Handicap/maladie chronique sans restriction		Handicap/maladie chronique avec restriction			
	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon
Échelle de Cantril (score 6-10)	79,0 [77,3 ; 80,6]	86,4 [84,9 ; 87,8]	75,7 [71,3 ; 79,6]	85,5 [82,0 ; 88,4]	65,3 [56,0 ; 73,5]	73,4 [65,2 ; 80,2]	81,4 [76,7 ; 85,4]	89,0 [85,1 ; 92,1]
Santé perçue								
Excellente	34,3 [32,4 ; 36,3]	46,3 [44,0 ; 48,7]	22,5 [18,6 ; 26,8]	32,0 [27,8 ; 36,4]	14,9 [9,7 ; 22,4]	21,8 [16,0 ; 28,9]	47,7 [41,7 ; 53,8]	55,4 [49,6 ; 61,0]
	53,6 [51,7 ; 55,4]	45,7 [43,4 ; 48,0]	55,0 [50,7 ; 59,1]	55,5 [51,1 ; 59,8]	47,3 [39,7 ; 55,1]	46,2 [38,2 ; 54,4]	33,3 [27,9 ; 39,3]	34,2 [29,3 ; 39,5]
Bonne	10,9 [9,6 ; 12,3]	7,3 [6,3 ; 8,4]	20,2 [17,0 ; 23,8]	9,7 [7,2 ; 12,8]	30,5 [22,5 ; 39,9]	21,1 [13,9 ; 30,7]	16,3 [12,5 ; 21,0]	8,1 [5,7 ; 11,5]
	1,3 [0,9 ; 1,8]	0,7 [0,4 ; 1,2]	2,4 [1,4 ; 4,1]	2,9 [1,7 ; 4,9]	7,3 [3,9 ; 13,1]	10,9 [6,4 ; 18,0]	2,7 [1,1 ; 6,5]	2,3 [1,2 ; 4,4]
Assez bonne	25,8 [23,3 ; 28,6]	19,0 [17,0 ; 21,1]	29,5 [25,2 ; 34,2]	20,0 [15,7 ; 25,1]	28,4 [20,8 ; 37,6]	22,1 [15,1 ; 31,1]	47,4 [40,8 ; 54,1]	33,7 [28,7 ; 39,1]
	Mauvaise							
Aimer beaucoup l'école	23,9 [21,9 ; 26,0]	25,9 [23,7 ; 28,3]	23,7 [19,7 ; 28,3]	28,5 [24,3 ; 33,1]	20,4 [14,4 ; 28,2]	12,3 [7,7 ; 19,0]	15,5 [10,8 ; 21,9]	17,8 [13,6 ; 22,9]
	56,3 [54,2 ; 58,4]	52,7 [50,3 ; 55,2]	56,6 [51,9 ; 61,2]	49,6 [44,8 ; 54,4]	46,0 [37,1 ; 55,0]	50,4 [41,0 ; 59,8]	68,2 [61,2 ; 74,4]	57,2 [51,8 ; 62,5]
Exigences scolaires	19,8 [17,9 ; 21,8]	21,3 [19,4 ; 23,4]	19,7 [15,7 ; 24,4]	21,9 [18,2 ; 26,1]	33,6 [25,3 ; 43,1]	37,3 [28,7 ; 46,9]	16,3 [11,7 ; 22,2]	25,0 [20,9 ; 29,6]
	26,8 [24,8 ; 28,9]	28,7 [26,8 ; 30,6]	32,6 [28,4 ; 37,2]	32,8 [28,5 ; 37,4]	47,7 [39,5 ; 55,9]	40,1 [31,2 ; 49,7]	73,0 [66,8 ; 78,5]	68,8 [63,0 ; 74,0]
Brimades subies								

Lecture : en classe ordinaire, 79,0 % des collégiennes sans handicap ni maladie chronique ont donné un score à l'échelle de Cantril ≥ 6, et 86,4 % des collégiens sans handicap ni maladie chronique ont donné un score à l'échelle de Cantril ≥ 6. En ULIS, 81,4 % des filles ont donné un score à l'échelle de Cantril ≥ 6 (89,0 % des garçons).

Ces résultats sont affectés d'une incertitude due à l'échantillonnage. Ainsi, la proportion de filles sans handicap ni maladie chronique avec un score supérieur ou égal à 6 sur l'échelle de Cantril a en fait 95 % de chance d'être comprise entre 77,3 % et 80,6 %.

Champ : élèves de collège et élèves d'ULIS.

Source : enquête HBSC nationale 2014 et enquête ULIS.

Goût pour l'école

Parmi les collégiens scolarisés en classe ordinaire, 22,8 % (19,3 % des garçons et 26,5 % des filles) rapportent aimer beaucoup l'école, sans différence selon le statut vis-à-vis du handicap ou de la maladie chronique.

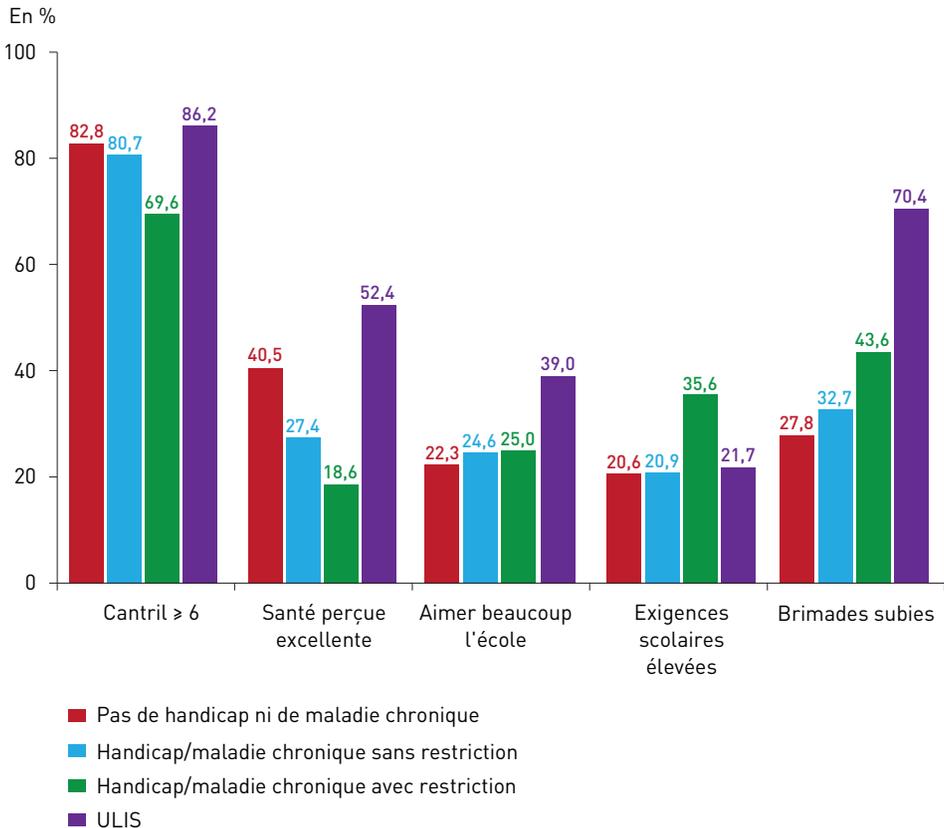
Les élèves scolarisés en ULIS déclarent bien plus souvent aimer beaucoup l'école (39,0 %), surtout les filles (47,4 % contre 33,7 %).

Exigences scolaires

Globalement, environ deux élèves sur dix (20,3 % des filles et 22,1 % des garçons) perçoivent les exigences scolaires comme élevées au collège. Ce pourcentage atteint 35,6 % parmi les élèves présentant un handicap ou une maladie chronique limitant leur participation, sans différence significative selon le sexe.

En ULIS, les garçons trouvent plus souvent les exigences scolaires élevées que les filles (25,0 % contre 16,3 %) qui sont près de deux tiers à percevoir des exigences scolaires moyennes.

📉 **Figure 1** Qualité de vie et bien-être à l'école en fonction du statut vis-à-vis du handicap ou de la maladie chronique



Note : p-value < 0,001 pour tous les tests du Khi² comparant les quatre groupes d'élèves.

Champ : élèves du collège et élèves d'ULIS.

Source : enquête HBSC nationale 2014 et enquête ULIS.

Brimades subies

Près de 30 % des élèves de classe ordinaire déclarent avoir été victimes de brimades au cours des deux derniers mois (28,5 % chez les filles, 29,8 % chez les garçons). La fréquence d'élèves déclarant avoir subi des brimades est d'autant plus élevée qu'ils présentent un handicap ou une maladie chronique et que ceci restreint leur participation. Parmi les élèves rapportant un handicap ou une maladie chronique limitant la participation, la proportion de victimes atteint ainsi 47,7 % chez les filles et 40,1 % chez les garçons.

Près de sept élèves d'ULIS sur dix déclarent avoir subi au moins une forme de brimade, sans différence significative selon le sexe. Rappelons que pour les élèves en ULIS, la notion des deux mois précédents a été supprimée.

Santé perçue

Globalement, plus des trois quarts des élèves de classe ordinaire jugent leur santé bonne (50,3 %) ou excellente (37,6 %). La perception de la santé est moins positive chez les filles que chez les garçons, handicapés ou non. On note une perception plus négative de la santé chez les élèves en situation de handicap, plus encore chez ceux qui déclarent un handicap ou une maladie chronique limitant la participation : alors que 34,3 % des filles sans handicap (respectivement 46,3 % des garçons) jugent leur santé excellente, la proportion de filles avec un handicap sans restriction de participation dans ce cas est de 22,5 % (garçons, 32,0 %) et chute à 14,9 % chez les filles dont le handicap restreint leur participation (garçons, 21,8 %).

En revanche, chez les élèves d'ULIS, la proportion d'élèves jugeant leur santé excellente reste élevée (52,4 %), avec la même différence significative entre garçons (55,4 %) et filles (47,7 %).

Facteurs associés à la perception globale de la vie et en situation de handicap

Les résultats des modèles de régression logistique appliqués sur les données des 253 élèves de classe ordinaire dont le handicap ou la maladie chronique restreint leur participation et sur les données des 700 élèves d'ULIS sont présentés dans les **tableaux 4a et 4b** p. 156.

Dans les deux modèles, ajustés sur les covariables, les exigences scolaires jugées élevées sont associées à une probabilité plus faible de donner un score élevé (≥ 6) à l'échelle de Cantril, mais seulement chez les moins de 14 ans en classe ordinaire comme chez les élèves d'ULIS. Par ailleurs, en ULIS, les filles qui déclarent ne pas avoir été brimées rapportent significativement plus que les autres filles un score de Cantril élevé.

Dans les deux modèles, les indicateurs de niveau socioéconomique de l'établissement ne sont pas associés à la probabilité de donner un score à l'échelle de Cantril élevé. En classe ordinaire, les élèves dont le handicap ou la maladie chronique restreint la participation rapportent plus souvent un score à l'échelle de Cantril élevé lorsqu'ils présentent un score Fas élevé que lorsqu'ils présentent un score Fas bas.

Enfin, le modèle de régression chez les élèves d'ULIS montre que les élèves qui perçoivent leur santé comme excellente donnent plus fréquemment un niveau de satisfaction de leur vie élevé que les autres ; tandis que chez les collégiens dont le handicap ou la maladie chronique restreint la participation, aimer beaucoup l'école est significativement associé à une probabilité supérieure de donner un niveau de satisfaction de la vie élevé.

↳ **Tableaux 4** Estimation de la régression logistique visant à expliquer un score élevé (≥ 6) à l'échelle de Cantril en fonction des indicateurs de bien-être scolaire, en tenant compte de l'âge, du sexe et du contexte social.

↳ **Tableau 4a** Parmi les élèves de sixième à la troisième de classe ordinaire déclarant un handicap ou une maladie chronique avec restriction de la participation

Variable	β	exp (β)	IC 95 %	p
Sexe				
Référence : Fille	0,00	1,00		0,132
Garçon	0,51	1,67	[0,86 ; 3,25]	
Aimer beaucoup l'école				
Référence : Non	0,00	1,00		0,033
Oui	0,82	2,28	[1,07 ; 4,86]	
Échelle FAS				
Référence : Niveau bas	0,00	1,00		0,002
Niveau moyen	0,65	1,92	[0,71 ; 5,19]	0,200
Niveau élevé	1,69	5,40	[1,91 ; 15,27]	0,001
Exigences scolaires – Élèves de moins de 14 ans				
Référence : Basses/Moyennes	0,00	1,00		< 0,001
Élevées	- 1,50	0,22	[0,10 ; 0,51]	
Exigences scolaires – Élèves de 14 ans ou plus				
Référence : Basses/Moyennes	0,00	1,00		0,330
Élevées	0,48	1,61	[0,62 ; 4,23]	

Pseudo R² : 0,125

↳ **Tableau 4b** Parmi les élèves d'ULIS

Variable	β	exp (β)	IC 95%	p
Santé perçue excellente				
Référence : Non	0,00	1,00		< 0,001
Oui	1,17	3,21	[1,87 ; 5,52]	
Exigences scolaires – Élèves de moins de 14 ans				
Référence : Basses/Moyennes	0,00	1,00		< 0,001
Élevées	- 1,45	0,24	[0,11 ; 0,49]	
Exigences scolaires – Élèves de 14 ans ou plus				
Référence : Basses/Moyennes	0,00	1,00		0,408
Élevées	- 0,27	0,76	[0,40 ; 1,46]	
Brimades subies chez les garçons				
Référence : Oui	0,00	1,00		0,536
Non	0,22	1,25	[0,61 ; 2,53]	
Brimades subies chez les filles				
Référence : Oui	0,00	1,00		0,003
Non	2,13	8,43	[2,17 ; 32,85]	

Pseudo R² : 0,1278

Lecture : le modèle reliant un score élevé à l'échelle de Cantril et les variables explicatives (sexe, goût pour l'école, niveau économique, exigences scolaires), se voit attribuer un pseudo R² de 12,5 %. Les coefficients de la régression logistiques (β) peuvent, en passant par l'exponentiel, être interprétés comme des rapports de cotes : il y a ainsi 1,67 fois plus de chance de trouver un garçon avec un score élevé et une fille avec un score faible que la situation inverse. On peut également dire que les garçons présentent plus souvent un score élevé que les filles. Cette valeur de 1,67 est affectée d'une erreur d'échantillonnage : il y a en fait 95 % de chance que la vraie valeur soit comprise entre 0,86 et 3,25. Ainsi, le coefficient ne peut être déclaré comme statistiquement différent de 0, ni par conséquent le rapport de cotes différent de 1 ($p = 0,132$). La fréquence d'un score élevé à l'échelle de Cantril ne diffère donc pas significativement entre filles et garçons.

N : 253 observations.

β : coefficient estimé.

exp(β) : rapport de cotes estimé.

IC 95% : intervalle de confiance à 95 % autour du rapport de cotes.

p : p-value au test de Wald.

Pseudo R² : R² de Mc Fadden.

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Pour la première fois en France, une large enquête visant à explorer le bien-être et la perception de leur vie par des collégiens s'est intéressée à tous les élèves, quels que soient leurs conditions et leur mode de scolarisation, dans une perspective inclusive. Il en ressort que les réponses des élèves scolarisés en classe ordinaire déclarant un handicap ou une maladie chronique avec restriction de participation à l'école diffèrent de celles de leurs homologues sans handicap ou avec handicap/maladie chronique sans restriction, dans les domaines de leur satisfaction concernant leur vie (altérée), du fait de se déclarer victimes de brimades (augmenté), de leur santé perçue (dégradée) ou leur taux de redoublement (supérieur), dans le sens attendu [SENTENAC, 2011 ; SENTENAC, ARNAUD, GAVIN *et alii*, 2012 ; SENTENAC, ARNAUD, GODEAU, 2012 ; SENTENAC, GAVIN *et alii*, 2013 ; CHAMPALOUX et YOUNG, 2015]. Les élèves d'ULIS en revanche se distinguent par leur tendance à des réponses supérieures dans tous les domaines mesurés. Comme l'indiquent les résultats des modèles de régression, parmi les élèves les plus jeunes (moins de 14 ans), ceux qui jugent excessives les exigences scolaires ont une perception de leur vie altérée. Par ailleurs, la perception globale de la vie des collégiens en classe ordinaire déclarant un handicap ou une maladie chronique restreignant leur participation et des élèves d'ULIS est altérée par des facteurs différents : niveau socio-économique plus bas et goût pour l'école dégradé pour les premiers ; victimisation (uniquement chez les filles) et santé perçue moins bonne pour les seconds.

L'approche de « situation de handicap » adoptée dans cette étude est celle proposée par l'OMS en 2001 [World Health Organisation, 2001], où le handicap est défini comme une restriction de la participation sociale engendrée par l'interaction négative de la personne et son « problème de santé » avec son environnement. Elle comprend donc à la fois la maladie chronique invalidante et le handicap, sans impliquer forcément dans ce dernier cas une reconnaissance du handicap par la maison des personnes handicapées (MDPH). Comme dans l'enquête HBSC de 2010 [GODEAU, NAVARRO, ARNAUD, 2012], une majorité de collégiens ayant déclaré avoir un handicap ou une maladie chronique ne perçoit pas de restriction à sa participation à l'école. En outre, davantage d'élèves rapportent des troubles du langage, de la parole ou de l'audition parmi ceux avec restriction de participation, alors que les asthmatiques et les allergiques constituent l'essentiel des élèves déclarant une situation de handicap sans restriction. Dès lors, déclarer une restriction pourrait être considéré comme le témoin d'un handicap *versus* une maladie chronique moins invalidante, d'où notre choix de nous centrer ici sur les élèves avec restriction de leur participation à l'école. L'école s'adapte de plus en plus aux besoins éducatifs particuliers de ces élèves, néanmoins percevoir une restriction à sa participation à l'école peut témoigner de difficultés de cette dernière à répondre à des besoins en lien avec certaines situations de handicap. Le taux de redoublement plus important observé chez les élèves rapportant un handicap avec restriction de participation reflète également les difficultés rencontrées par le système scolaire « ordinaire » à s'adapter aux besoins particuliers de certains élèves [CHAMPALOUX et YOUNG, 2015]. Enfin, les élèves présentant des troubles cognitifs ou psychiques scolarisés en milieu ordinaire étant le plus souvent accueillis en ULIS, nos données permettent ainsi d'approcher la perception de leur vie et de leur vécu au collège par les principales catégories de jeunes en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire, collectivement comme individuellement.

À l'adolescence, l'école occupe une place centrale dans la vie des jeunes, en termes d'enjeux et de temps passé entre ses murs, notamment dans notre pays [OCDE, 2014]. Dès lors, les

relations entre événements survenant dans le cadre scolaire, vécu scolaire et appréciation globale de leur vie par les élèves ne sont plus à prouver. Cette appréciation est une composante importante du bien-être, lequel est à son tour lié à la santé perçue [HUEBNER, SULDO *et alii*, 2004]. L'appréciation globale de sa vie par un sujet est relativement stable dans le temps comparée à d'autres facteurs plus subjectifs [PAVOT et DIENER, 1993], c'est notamment pourquoi l'OCDE l'utilise pour comparer les pays en termes de bonheur [HELLIWELL, LAYARD *et alii*, 2013]. Nos constats en termes de genre et d'âge, quel que soit le statut au regard du handicap/la maladie chronique, sont cohérents avec ceux de la littérature et les collégiens de France ne se distinguent pas de leurs homologues des 43 pays ayant participé à l'enquête HBSC en 2010 concernant l'appréciation de leur vie [CURRIE, MOLCHO *et alii*, 2012 ; CAVALLO, DALMASSO *et alii*, 2015].

Concernant plus particulièrement les jeunes porteurs de handicap, des travaux réalisés auprès d'enfants atteints de paralysie cérébrale et capables de s'exprimer retrouvent une qualité de vie similaire à celle d'enfants en population générale [DICKINSON, PARKINSON *et alii*, 2007 ; MAJNEMER, SHEVELL *et alii*, 2007 ; SENTENAC, EHLINGER, ARNAUD, 2010]. Si dans l'analyse de DICKINSON la sévérité de la déficience est aussi associée à une moins bonne qualité de vie, les déficiences n'expliquaient qu'une part minime de la variation de cette variable [SENTENAC, EHLINGER, ARNAUD, 2010], suggérant l'influence d'autres déterminants sociaux et environnementaux. Nos résultats montrent globalement des indicateurs de bien-être et de perception de sa vie altérés chez les élèves déclarant un handicap ou une maladie chronique avec restriction de participation à l'école, comparés à leurs homologues sans handicap ou avec handicap sans restriction. Cela appuie l'hypothèse qu'un environnement non adapté à l'élève limite sa participation sociale, ce qui impacte sa qualité de vie. La tendance inverse que nous observons en ULIS à déclarer une grande satisfaction concernant sa vie est cohérente avec le constat fait par les psychologues ayant mené des entretiens auprès des élèves d'UPI/ULIS dans le cadre d'une recherche conduite par notre équipe sur les attitudes de collégiens face au handicap [SORDES-ADER, COMELAS, MEDJEBEUR, 2008]. Cela peut en partie relever de leur forte réceptivité à la désirabilité sociale [FINLAY et LYONS, 2001], de leur immaturité, comme en témoigne la plus grande proximité de leurs résultats avec ceux des élèves plus jeunes [GODEAU, NAVARRO, ARNAUD, 2012], ou de la mauvaise adéquation des mesures avec leur condition [TOWNSEND-WHITE, PHAM, VASSOS, 2012]. Enfin, on peut également supposer que les conditions de scolarisation des élèves en ULIS sont moins contraignantes, générant moins de stress et d'exigences qu'en milieu ordinaire, non seulement par rapport à des élèves « valides », mais aussi par rapport à des élèves potentiellement vulnérabilisés par leur handicap ou leur maladie chronique.

Enfin, nos données démontrent clairement que les élèves en situation de handicap, quelle qu'elle soit, sont plus souvent victimes de brimades comparés aux autres élèves, ce qui rejoint des constats antérieurs [SENTENAC, 2011 ; SENTENAC, ARNAUD, GAVIN *et alii*, 2012 ; SENTENAC, GAVIN *et alii*, 2013]. Pour autant, toutes choses égales par ailleurs, et à l'inverse de ce que nous observons chez les élèves d'ULIS, la victimisation ne reste pas liée à l'appréciation globale de leur vie par les élèves déclarant un handicap ou une maladie chronique avec restriction.

Il faut rester prudent dans la comparaison des résultats entre élèves de classe ordinaire et élèves d'ULIS. Le recueil de données épidémiologiques sur la santé par un auto-questionnaire chez des élèves d'ULIS est un travail plutôt innovant et pose des questions méthodologiques, notamment en termes de validité des réponses. Certaines adaptations du questionnaire limitent les comparaisons, témoignant de la tension entre maximiser la compréhension par des jeunes avec troubles cognitifs et conserver la comparabilité des mesures. Prenons

par exemple les brimades qui ont été évaluées de façon globale auprès des élèves de classe ordinaire. Pour les élèves d'ULIS, différents types de brimades ont été explicités et évalués séparément et sans rappel aux deux derniers mois, conduisant à un risque de surestimation du phénomène en ULIS. À l'inverse, certains élèves de classe ordinaire ont pu ne pas déclarer certaines formes de brimades non détaillées dans leur questionnaire.

D'autre part, l'identification des élèves en situation de handicap dans l'enquête HBSC est basée sur une approche non axée sur le diagnostic, mais davantage sur une approche non-catégorielle [VAN DER LEE, MOKKINK *et alij*, 2007] facilitant les réponses des plus jeunes. Cela limite néanmoins l'interprétation des résultats et l'identification de problématiques qui peuvent être propres à certains diagnostics [CHAMPALOUX et YOUNG, 2015] et qui dès lors ne peuvent être ici individualisées (notamment entre maladies chroniques invalidantes et handicaps, reconnus ou non). Le caractère auto-déclaratif de ces données peut aussi être discuté. Des travaux réalisés par notre équipe (non publiés) suggéraient notamment que des élèves présentant des troubles du langage et de la parole avaient plus de difficultés à s'identifier comme porteurs d'un handicap ou d'une maladie chronique, comparés par exemple à des jeunes avec un handicap moteur. Enfin, la causalité des événements ne peut pas être établie, étant donné le caractère transversal de l'enquête, et notamment en ce qui concerne la relation entre être victime de brimades et ne pas être satisfait de sa vie. En effet, des études ont montré par exemple que des jeunes ayant une perception négative de leur bien-être étaient plus souvent victimes de brimades [GINI et POZZOLI, 2009].

Une autre limitation de cette étude est liée à la méthode d'analyse utilisée. Les modèles de régression utilisés supposaient une absence de corrélation forte entre les différentes variables explicatives. Des modèles tenant compte des liens entre les variables explicatives des modèles auraient permis d'investiguer plus finement les relations complexes entre les indicateurs de qualité de vie et de bien-être à l'école. Cependant, les valeurs VIF (*variance inflation factor*) restent faibles (toujours < 3), indiquant que le problème de multicollinéarité entre les variables est restreint. En conséquence, bien que nous sachions que les indicateurs mesurés sont associés entre eux et s'influencent mutuellement, il est peu probable que l'effet de telle ou telle variable ait été masqué par une autre variable qui lui était très associée.

Ces réserves faites, il n'en reste pas moins que c'est la première fois qu'une étude visant à collecter des données déclaratives sur la santé, les comportements de santé et le vécu à l'école d'élèves en situation de handicap scolarisés au collège – que ce soit de manière individuelle ou collective (ULIS) – a été réalisée dans de vastes échantillons. Après une phase pilote, l'ensemble du protocole de l'enquête HBSC a été adapté aux élèves d'ULIS afin de collecter des informations directement auprès de ces élèves, en assurant notamment une bonne participation à l'enquête et un taux de données manquantes à chaque question très faible.

En conclusion, il apparaît que la satisfaction concernant leur vie, éprouvée par les élèves en situation de handicap, diffère de celle de leurs pairs valides, altérée chez ceux en scolarisation ordinaire et supérieure chez les élèves d'ULIS. Ces constats incitent à moduler les interventions en direction de ces publics et à adapter les messages de prévention qui leur sont destinés afin d'améliorer leur vécu et leur inclusion scolaires.

▾ BIBLIOGRAPHIE

BLANC P., BONDONNEAU N., CHOISNARD M.-F., 2011, *La scolarisation des enfants handicapés*, France, Présidence de la République.

CANTRIL H., 1965, *The pattern of human concerns*, New Brunswick, New Jersey, Rutgers University Press.

CAVALLO F., DALMASSO P., OTTOVA-JORDAN V., BROOKS F., MAZUR J., VALIMAA R., GOBINA I., GASPARD DE MATOS M., RAVEN-SIEBERER U., The Positive Health Focus Group, 2015, "Trends in life satisfaction in European and North-American adolescents from 2002 to 2010 in over 30 countries", *European Journal of Public Health*, vol. 25, n° 2, p. 280-282.

CHAMPALOUX S., YOUNG D., 2015, "Childhood chronic health conditions and educational attainment: a social ecological approach", *Journal of Adolescent Health*, vol. 56, n° 1, p. 98-105.

CURRIE C., MOLCHO M., BOYCE W., HOLSTEIN B., TORSHEIM T., RICHTER M., 2008, "Researching health inequalities in adolescents: The development of the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Family Affluence Scale", *Social Science & Medicine*, vol. 66, n° 6, p. 1429-1436.

CURRIE C., ZANOTTI C., MORGAN A., CURRIE D., DE LOOZE M., ROBERTS C., SAMDAL O., SMITH O., BARNEKOW V., 2012, *Social determinants of health & wellbeing among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009-2010 survey*, Copenhagen, WHO Regional Office for Europe.

DICKINSON H., PARKINSON K., RAVEN-SIEBERER U., SCHIRRIPIA G., THYEN U., ARNAUD C., BECKUNG E., FAUCONNIER J., McMANUS V., MICHELSEN S., PARKERS J., COLVER A., 2007, "Self-reported quality of life of 8-12-year-old children with cerebral palsy: a cross-sectional European study", *Lancet*, vol. 369, n° 9580, p. 2171-2178.

EBERSOLD S., 2012, *Les transitions vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des jeunes adultes handicapés*, Paris, OCDE.

EBERSOLD S., 2010, « Idéologie de la réussite, réinvention des institutions et reconfiguration du handicap », *Alter*, vol. 4, n° 4, p. 318-328

FINLAY M., LYONS E., 2001, "Methodological issues in interviewing and using self-report questionnaires with people with mental retardation", *Psychological Assessment*, vol. 13, n° 3, p. 319-335.

GENOLINI J.-P., GODEAU E., 2011, « Climats de scolarisation et inclusion des élèves ayant un handicap mental dans le système éducatif français : comment faire du handicap un projet d'éducation civique ? », in CURCHOD-RUEDI D. et alii (dir.) *La santé psychosociale des élèves*, Montréal, Presses Universitaires du Québec, p. 217-242.

GINI G., POZZOLI T., 2009, "Association between bullying and psychosomatic problems: a meta-analysis", *Pediatrics*, vol. 123, n° 3, p. 1059-1065.

GODEAU E., NAVARRO F., ARNAUD C., 2012, *La santé des collégiens en France /France 2010. Données françaises de l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*, Paris, Éditions INPES.

GOLUBOVIĆ Š., ŠKRBIĆ R., 2013, "Agreement in quality of life assessment between adolescents with intellectual disability and their parents", *Research in Developmental Disabilities*, n° 34, p. 1863-1869.

HELLIWELL J., LAYARD R., SACHS J., 2013, *World Happiness Report 2013*, New York, Sustainable Development Solutions Network.

HORVATH K., GODEAU E., 2008, « Les relations entre les élèves d'UPI et les autres collégiens. Approche anthropologique », in GODEAU E., ARNAUD C., (dir.), *Autonomie et apprentissages*, Toulouse, Éditions universitaires du Sud, p. 79-87.

HUEBNER E. S., SULDO S. M., SMITH L. C., MCKNIGHT C. G., 2004, "Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists", *Psychology in the schools*, n° 41, p. 81-93.

LE LAIDIER S., PROUCHANDY P., 2012, « La scolarisation des jeunes handicapés », *Note d'information*, n° 12.10, MENJVA-DEPP.

MAJNEMER A., SHEVELL M., ROSENBAUM P., LAW M., POULIN C., 2007, "Determinants of Life Quality in School-Age Children with Cerebral Palsy", *The Journal of Pediatrics*, n° 151, p. 470-475.

OCDE, 2014, *Regards sur l'éducation 2014 : Panorama*, Paris, OCDE.

OCDE, 2010, *Sickness, disability and work: breaking the barriers*, Paris, OCDE.

PAVOT W., DIENER E., 1993, "Review of the satisfaction with life scale", *Psychological Assessment*, n° 5, p. 164-172.

SCOTT J., WISHART J., CURRIE C., 2011, "Including children with intellectual disabilities/special educational needs into national child health surveys: a pilot study", *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, vol. 24, n° 5, p. 437-449.

SENTENAC M., 2011, *Harcèlement et brimades envers des élèves en situation de handicap, et impact sur leur bien-être et leur qualité de vie*, Thèse de doctorat de l'Université Paul Sabatier, Toulouse 3.

SENTENAC M., ARNAUD C., GAVIN A., MOLCHO M., NIC GABHAINN S., GODEAU E., 2012, "Peer victimization among school-aged children with chronic conditions", *Epidemiologic Reviews*, vol. 34, n° 1, p. 120-128.

SENTENAC M., ARNAUD C., GODEAU E., 2012, « Handicaps et maladies chroniques », in GODEAU E., ARNAUD C., NAVARRO F., (dir.), *La santé des collégiens en France, 2010. Données françaises de l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*, Paris, INPES, p. 95-103.

SENTENAC M., EHLINGER V., ARNAUD C., 2010, « Qualité de vie des enfants atteints de paralysie cérébrale en Europe: résultats de l'enquête SPARCLE » *Bulletin Épidémiologique Hebdomadaire*, n° 16-17, p. 194-197.

SENTENAC M., GAVIN A., ARNAUD C., MOLCHO M., GODEAU E., NIC GABHAINN S., 2011, "Victims of bullying among students with a disability or chronic illness and their peers: a cross-national study between Ireland and France", *Journal of Adolescent Health*, vol. 48, n° 5, p. 461-466.

SENTENAC M., GAVIN A., NIC GABHAINN S., MOLCHO M., DUE P., RAVENS-SIEBERER U., GASPARD DE MATOS M., MALKOWSKA-SZKUTNIK A., GOBINA I., VOLLEBERGH W., ARNAUD C., GODEAU E., 2013, "Peer victimization and subjective health among students reporting disability or chronic illness in 11 Western countries", *European Journal of Public Health*, n° 23 p. 421-424.

SHELDRIK R. C., NEGER E. N., SHIPMAN D., PERRIN E. C., 2012, "Quality of life of adolescents with autism spectrum disorders: concordance among adolescents' self-reports, parents' reports, and parents' proxy reports", *Quality of Life Research*, n° 21, p. 53-57.

SORDES-ADER F., COMELAS É., MEDJEBEUR V., 2008, « La parole donnée aux adolescents en UPI », in GODEAU E., ARNAUD C. (dir.), *Autonomie et apprentissages*, Toulouse, Éditions universitaires du Sud, p. 89-93.

TOWNSEND-WHITE C., PHAM A., VASSOS M. V., 2012, "Review: a systematic review of quality of life measures for people with intellectual disabilities and challenging behaviours", *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 56, n° 3, p. 270-284.

VAN DER LEE J. H., MOKKINK L. B., GROOTENHUIS M. A., HEYMANS H. S., OFFRINGA M., 2007, "Definitions and measurement of chronic health conditions in childhood: a systematic review", *Journal of the American Medical Association*, vol. 297, n° 24, p. 2741-2751.

VIGNES C., GODEAU E., SENTENAC M., COLEY N., NAVARRO F., GRANDJEAN H., ARNAUD C., 2009, "Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities", *Developmental Medicine & Child Neurology*, n° 51, p. 473-479.

WHITE-KONING M., ARNAUD C., BOURDET-LOUBÈRE S., BAZEX H., COLVER A., GRANDJEAN H., 2005, "Subjective quality of life in children with intellectual impairment - how can it be assessed? ", *Developmental Medicine and Child Neurology*, vol. 47, n° 4, p. 281-285.

World Health Organization, 2001, *International Classification of Functioning, disability and health*, Geneva, Switzerland, World Health Organization.



LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE ET AU COLLÈGE

Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles

Philippe Guimard,
Fabien Bacro,
Séverine Ferrière,
Agnès Florin et
Tiphaine Gaudonville

Université de Nantes, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (EA 2661)

Hué Thanh Ngo

École Internationale – Université Nationale du Vietnam à Hanoi

Cet article présente une partie des recherches réalisées dans le cadre d'une convention financée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), le Défenseur des droits et le Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET). Il vise plus particulièrement à valider un outil d'évaluation du bien-être chez des élèves à l'école primaire et au collège et à analyser les différences interindividuelles de bien-être. L'autoévaluation du bien-être des élèves a été réalisée au moyen d'un questionnaire comportant six dimensions appréhendant leur sentiment de sécurité dans l'établissement, les relations paritaires, les relations avec les enseignants, la satisfaction à l'égard de la classe, les activités scolaires et le rapport aux évaluations. L'étude porte sur un échantillon de 1 002 élèves (550 écoliers et 452 collégiens) scolarisés dans la région nantaise, du CE2 à la quatrième de collège, dans des établissements publics, situés ou non en éducation prioritaire, et dans des établissements privés. Les résultats montrent d'une part que le questionnaire multidimensionnel présente des qualités de mesure acceptables. Il apparaît d'autre part que les élèves se sentent en sécurité et qu'ils sont satisfaits de ce qu'ils vivent en classe et des relations paritaires. Toutefois, leur appréciation de leurs relations avec les enseignants, des activités en classe et des évaluations scolaires est plus négative. Enfin, les différences interindividuelles de bien-être sont en partie expliquées par la structure familiale, l'âge, le sexe, les parcours scolaires et les caractéristiques de l'établissement.

Plusieurs arguments justifient l'intérêt porté à l'étude du bien-être à l'école. Tout d'abord, comme le soulignent le Conseil européen de l'éducation [2001] et la Commission des communautés européennes [2007], les finalités globales que la société assigne aujourd'hui à l'éducation et à la formation ne peuvent viser uniquement le développement de compétences tout au long de la vie, même si cet objectif est essentiel. L'éducation et la formation doivent également œuvrer à l'épanouissement des personnes afin qu'elles puissent réaliser leur potentiel et vivre pleinement leur vie et, au-delà, participer activement à la vie économique et sociale. Considérer les enfants comme acteurs de leur développement et les aider à développer leurs compétences cognitives, expressives et sociales, tout en favorisant leur bien-être dans un monde en pleine évolution sociale, économique, technologique est un enjeu essentiel pour l'éducation et la formation des adultes de demain [FLORIN, 2011a ; FLORIN, 2011b]. De fait, aujourd'hui, de nombreux systèmes éducatifs considèrent que la réussite des élèves ne se réduit pas à leurs performances académiques, mais qu'elle renvoie aussi à leur bien-être dans leurs contextes de vie, à l'école en particulier.

Par ailleurs, l'école est considérée comme un lieu essentiel dans la vie des élèves en tant que lieu de socialisation dans lequel ils développent des croyances personnelles, des buts éducatifs et professionnels [KARATZIAS, POWER *et alii*, 2002]. De ce fait, les expériences qu'ils vivent dans ce cadre de vie sont susceptibles de jouer un rôle dans leur qualité de vie globale et leur développement personnel [DANIELSEN, SAMDAL *et alii*, 2009]. Diverses recherches montrent ainsi que les élèves satisfaits de leur vie à l'école sont plus à même de développer des stratégies adaptatives, d'accroître leurs ressources personnelles et de s'engager vers le succès à l'école. Inversement, les élèves insatisfaits de l'école présentent, comparativement à leurs pairs satisfaits, une faible satisfaction de vie globale et un risque plus important de présenter diverses difficultés physiques et psychologiques [RANDOLPH, KANGAS, RUOKAMO, 2009].

Il en résulte que le bien-être des élèves à l'école est une variable importante à considérer, non seulement parce qu'elle est liée à d'autres variables caractérisant leur adaptation sociale, mais également parce qu'elle renvoie à des préoccupations éducatives globales visant le devenir de la personne, son épanouissement, ses relations sociales et sa qualité de vie [GIBBONS et SILVA, 2011]. C'est pourquoi inclure dans les protocoles d'évaluation des élèves une mesure de leur satisfaction ou de leur bien-être à l'école pourrait permettre aux professionnels de l'éducation de mieux comprendre le comportement des jeunes et d'offrir des pistes d'action pour améliorer leur qualité de vie. Bien que les travaux soient encore assez peu nombreux, la thématique du bien-être à l'école semble donc un objet de recherche à travailler en tant que tel, en complément des thématiques plus traditionnelles centrées sur les facteurs explicatifs des résultats académiques des élèves.

Apports et limites des études empiriques sur le bien-être à l'école

Si la majorité des chercheurs s'accordent à considérer les élèves comme étant les mieux placés pour évaluer leur bien-être, sa définition ne semble pas faire consensus à l'heure actuelle. Dans le contexte scolaire, le bien-être et la qualité de vie sont appréhendés soit sous l'angle du degré de satisfaction à l'égard de l'école, soit comme la résultante d'un ensemble de dimensions spécifiques telles que le climat de la classe, le mode de regroupement des élèves, le sentiment de compétence, etc. [voir par exemple RANDOLPH, KANGAS, RUOKAMO, 2009]. Toutefois, le nombre et la nature des dimensions étudiées sont variables d'un auteur à l'autre et les raisons conduisant les auteurs à privilégier certaines dimensions plutôt que d'autres

sont rarement justifiées. Il existe aussi des variations culturelles dans la conception du bien-être à l'école. En Chine, par exemple, le bien-être à l'école est considéré comme une forme d'adaptation scolaire, voire de bonne santé mentale, le mal-être correspondant à une inadaptation, voire un problème de santé mentale relevant d'une intervention psychologique [ICEME, 2012].

Par ailleurs, les outils d'évaluation conçus se regroupent en deux grandes catégories, selon qu'ils proposent une mesure unidimensionnelle (la satisfaction des élèves) ou multidimensionnelle de la perception que les élèves ont de leur bien-être [EPSTEIN et McPARTLAND, 1976 ; LONG, HUEBNER *et alii*, 2012]. Les évaluations unidimensionnelles présentent l'intérêt de fournir une mesure rapide et relativement stable du bien-être des élèves, mais elles restent très générales et peu informatives. Les mesures multidimensionnelles sont de ce point de vue plus intéressantes, car elles offrent la possibilité d'identifier les sources du mal-être ou du bien-être des élèves et d'identifier des pistes d'intervention individuelles ou collectives plus diversifiées.

Enfin, plusieurs recherches étudient trois grandes catégories de facteurs associés ou prédictifs du bien-être à l'école [RANDOLPH, KANGAS, RUOKAMO, 2010] : les caractéristiques de la classe ou de l'école fréquentée par l'élève, les facteurs sociaux et les facteurs individuels. Certaines convergences apparaissent concernant l'impact des facteurs individuels. Ainsi, les filles sont plus satisfaites de l'école que les garçons et les élèves les plus jeunes ont tendance à être plus satisfaits que leurs aînés [KONG, 2008]. Toutefois, les travaux portent en priorité sur les élèves du secondaire. Par ailleurs, il est probable que l'impact de ces facteurs dépende des systèmes éducatifs considérés et qu'il varie selon les dimensions du bien-être évaluées.

L'étude du bien-être à l'école dans le contexte français

À notre connaissance, le bien-être à l'école n'a pas été beaucoup étudié empiriquement en France. On dispose toutefois de données récentes permettant d'apprécier la manière dont les élèves se perçoivent sur quelques dimensions de leur bien-être, à l'école en particulier. Plusieurs enquêtes montrent ainsi que les jeunes français ont une appréhension plutôt négative de l'école. Par exemple, l'enquête de DEBARBIEUX [2011] réalisée pour l'Unicef-France révèle que plus d'un quart des élèves de cycle 3 (28 %) n'aiment pas beaucoup ou pas du tout l'école. Des chiffres du même ordre se retrouvent dans les enquêtes annuelles de l'association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV, de 2008 à 2012), auprès d'écoliers et de collégiens issus de quartiers populaires. Par ailleurs, selon ces études, de nombreux élèves déclarent s'ennuyer à l'école ou ne pas comprendre les demandes de l'enseignant. À l'échelle internationale, les enquêtes comparatives montrent un classement particulièrement bas de la France sur quelques indicateurs de bien-être, comme le stress ressenti pour le travail scolaire ou le soutien social perçu à l'école [CURRIE, GABHAINN *et alii*, 2008]. Ces données rejoignent celles publiées par l'OCDE en 2009 sur le bien-être des enfants. Dans cette comparaison réalisée auprès de 25 pays, la France se situe en effet à la vingtième place pour le pourcentage d'élèves de 11 à 15 ans déclarant aimer l'école. Les données récentes de l'enquête PISA 2012 [OCDE, 2013] vont dans le même sens : les élèves français sont plus nombreux en 2012 à considérer l'école comme une perte de temps (11 % en 2012, contre 7 % en 2003), ils ont peu confiance en eux, et ils sont anxieux face à l'apprentissage des mathématiques. Par ailleurs, leur sentiment d'appartenance à leur établissement, qui conditionne en partie leur

bien-être à l'école [SAUNERON, 2013], reste en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE, en raison notamment du fait que leur avis sur ce qu'ils vivent dans leur établissement apparaît peu sollicité, comparativement à de nombreux autres pays.

Objectifs de l'étude

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une convention financée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, le Défenseur des droits et le Commissariat général à l'égalité des territoires. En l'absence de données empiriques récentes sur le bien-être des élèves en contexte français, les objectifs poursuivis étaient : 1. de valider une échelle multidimensionnelle d'évaluation du bien-être à l'école (BE-scol) chez des élèves d'école primaire et au collège ; 2. d'analyser les différences interindividuelles de bien-être à l'école et au collège ; et 3. d'étudier en quoi certaines caractéristiques des établissements sont susceptibles d'affecter le bien-être des élèves. Cet article se centre sur les deux premiers objectifs. Il s'agira tout d'abord d'analyser la structure factorielle et les propriétés psychométriques du questionnaire BE-scol. Élaboré dans une recherche antérieure [GUIMARD, BACRO, FLORIN, 2013], ce questionnaire vise à évaluer le bien-être subjectif d'écoliers et de collégiens selon une approche multidimensionnelle¹. Ces éléments de validation seront ensuite complétés par une analyse descriptive des réponses obtenues au questionnaire en fonction des contextes spécifiques d'enseignement que sont l'école primaire et le collège. Enfin, l'impact de différentes variables (milieu de vie familial des élèves, caractéristiques individuelles des élèves, milieu de scolarisation de l'enfant) sur le bien-être des élèves sera examiné dans une perspective exploratoire puisque les résultats actuels sur le bien-être proviennent de systèmes éducatifs (Chine, Finlande, États-Unis, etc.) différents de celui de la France.

MÉTHODOLOGIE

Participants

L'étude a été réalisée sur un échantillon de 1 002 élèves (530 filles et 472 garçons) scolarisés du CE2 à la quatrième, défini en concertation avec la DEPP². 550 élèves sont scolarisés dans des écoles primaires et 452 en collèges. Ils sont âgés en moyenne de 11-12 ans et scolarisés dans 9 écoles (E) et 7 collèges (C) de Nantes et de sa région. 52,3 % des élèves appartiennent à des établissements publics hors éducation prioritaire (E : 46,4 % ; C : 59,5 %), 20,6 % à des établissements publics situés en éducation prioritaire (E : 25,1 % ; C : 15,1 %) et 27,1 % à des établissements privés (E : 28,5 % ; C : 25,4 %). Par ailleurs, 105 élèves (59 écoliers et 46 collégiens), soit 10,5 % de l'échantillon global, ont déclaré avoir redoublé une classe au

1. Plus précisément, l'objectif est, d'une part, d'appréhender le bien-être chez des jeunes élèves (fin d'école primaire) pour lesquels les données de la littérature sont très lacunaires. Il s'agit d'autre part, et dans une perspective à plus long terme, d'analyser le bien-être perçu en fonction des contextes spécifiques d'enseignement que sont l'école primaire et le collège et de la transition entre les deux. Proposer un questionnaire identique pour l'école primaire et le collège permet de comparer les réponses des deux groupes d'élèves, notamment sur des dimensions nouvelles (sentiment de sécurité et rapport à l'évaluation notamment) et non prises en compte dans les questionnaires issus de la littérature internationale.

2. Les élèves de CP et de CE1 n'ont pas été inclus dans l'étude en raison du fait que la passation du questionnaire BE-scol et de l'échelle satisfaction scolaire globale nécessite des compétences affirmées en lecture. Les élèves de troisième n'ont pas été intégrés à l'étude pour équilibrer le nombre de niveaux étudiés à l'école et au collège. On a par ailleurs considéré que ces élèves pourraient être moins investis dans la passation des questionnaires en raison de la préparation du diplôme national du brevet et des enjeux liés à leur future orientation.

cours de leur scolarité. Enfin, lors de leur scolarisation à l'école primaire, 95 écoliers ont bénéficié d'un suivi en Rased (réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté) et 311 d'une aide personnalisée organisée au sein de l'école et réalisée par les enseignants.

Protocole d'évaluation

Questionnaire BE-scol

Ce questionnaire a été construit sur la base des données de la littérature internationale et de nos propres travaux sur le bien-être et la qualité de vie des enfants [BACRO, FLORIN *et alii*, 2013 ; BACRO, RAMBAUD *et alii*, 2011 ; FERRIÈRE, 2013 ; GUIMARD, BACRO, FLORIN, 2013 ; GUIMARD, BACRO, FLORIN, 2014]. Cette échelle multidimensionnelle est composée de 30 items dont l'objectif est d'appréhender les différents aspects de la vie scolaire contribuant non seulement au niveau de satisfaction des élèves, mais également à leur intégration dans le groupe de pairs et à l'absence d'affects négatifs pouvant être ressentis à l'école. Le format des items est inspiré du *Self Perception Profile* de HARTER [1982], traduit et validé par PIERREHUMBERT et ses collaborateurs [1987]. Pour chaque item, deux catégories d'élèves sont présentées à l'enfant, distinguées généralement par une simple négation [« Certains élèves ont peur de... » contre « D'autres élèves n'ont pas peur de... »]. L'élève doit choisir celle à laquelle il ressemble le plus. On lui demande ensuite de préciser sa réponse en indiquant si la catégorie d'élèves qu'il a choisie est vraiment ou à peu près comme lui. Les réponses se distribuent sur une échelle en 4 points, un score de 4 correspondant toujours à l'appréciation la meilleure. Les dimensions évaluées sont au nombre de 6 : les relations avec les enseignants, les activités scolaires, la satisfaction à l'égard de la classe, les relations paritaires, le sentiment de sécurité et le rapport aux évaluations. Les items constituant ces dimensions sont présentés dans le **tableau 1** page 168.

Échelle de satisfaction scolaire [HUEBNER, ZULLIG, SAHA, 2012 ; GUIMARD, BACRO, FLORIN, 2014]

La satisfaction scolaire des élèves a été évaluée afin de tester la validité convergente³ du questionnaire BE-scol. Incluse dans la version abrégée de la *Multidimensional Students Life Satisfaction Scale* (MSLSS) d'HUEBNER et ses collaborateurs [2012], cette échelle comporte 5 items appréhendant des représentations très globales de la satisfaction des élèves à l'école (exemples d'items : « J'apprends beaucoup de choses à l'école » ; « L'école est intéressante »). Les élèves doivent choisir leur réponse sur une échelle en 6 points allant de 1 (absolument pas d'accord) à 6 (absolument d'accord). Le niveau de satisfaction scolaire des élèves a été évalué en calculant la moyenne des scores obtenus aux 5 items. Un score élevé reflète un haut niveau de satisfaction à l'égard de l'école. Les résultats des analyses réalisées par GUIMARD, BACRO et FLORIN [2014] ont permis de confirmer la structure de cette échelle, sa cohérence interne et sa fidélité test-retest.

Les matrices progressives [RAVEN, 1998]

Les performances cognitives des élèves ont été évaluées à l'aide des matrices progressives standard de RAVEN [1998] afin de tester la validité divergente⁴ du questionnaire BE-scol. Ces exercices sont composés de 60 items répartis en 5 séries de 12 figures comportant chacune une pièce manquante que l'enfant doit retrouver en choisissant parmi 6 propositions

3. La validité convergente suppose que le questionnaire BE-scol soit bien corrélé à l'échelle de satisfaction scolaire, utilisée dans la littérature comme une autre manière de mesurer le bien-être.

4. La validité divergente suppose que le questionnaire BE-scol ne soit pas, ou soit faiblement corrélé à un outil mesurant un autre construit que le bien-être (ici, le niveau cognitif évalué par les matrices progressives).

(séries A et B) ou 8 propositions (séries C, D et E). Le score total est calculé en additionnant le nombre de réponses correctes. Dans cette étude, le coefficient alpha de Cronbach⁵ de cette épreuve est de 0,90.

► **Tableau 1** Liste des items constitutifs de chaque dimension du questionnaire BE-scol

Dimensions	N° de l'item	Items
Relations avec les enseignants	5	Le/les professeurs m'aide(nt) suffisamment
	11	Le/les professeurs me félicite(nt)
	17	J'aimerais que le/les professeurs explique(nt) davantage les choses difficiles
	23	Le/les professeurs savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école/au collège
	29	Le/les professeurs a/ont du mal à faire respecter les règles de la classe
Activités scolaires	2	Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école/au collège
	8	J'ai trop de devoirs à faire à la maison
	14	Je n'aime pas quand il y a un contrôle ou une évaluation
	20	Je travaille trop à l'école/au collège
	26	Je suis content d'aller à l'école/au collège
Classe	3	Je n'aime pas trop ma classe
	9	Je suis content d'être dans ma classe
	15	Je suis content de mon professeur
	21	Je suis content de ma salle de classe
	27	Je suis content de la façon dont ça se passe dans ma classe
Relations paritaires	1	C'est difficile de se faire des amis à l'école/au collège
	7	Ça se passe bien à l'école
	13	Je suis bien apprécié par les autres élèves
	19	J'ai beaucoup de copains à l'école/au collège
	25	Je m'entends bien avec les autres élèves à l'école/au collège
Sentiment de sécurité	6	J'ai peur de me faire voler des affaires
	12	J'ai peur quand je suis à l'école/au collège
	18	J'ai peur de me faire taper par les autres élèves
	24	J'ai peur que des inconnus entrent dans l'école pour m'embêter
	30	J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école/au collège
Rapport aux évaluations	4	J'ai peur quand le professeur met un mot dans le cahier de liaison
	10	J'ai peur de montrer mon travail aux parents
	16	J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices
	22	J'ai peur quand mon professeur parle avec mes parents
	28	J'ai peur d'avoir de mauvaises notes

Note : l'intitulé des items est présenté de manière simplifiée pour faciliter la lecture.

Lecture : l'item n° 5 « le/les professeurs m'aide(nt) suffisamment » est constitutif de la dimension « relations avec les enseignants ».

Source : CREN-BE-scol.

5. L'alpha de Cronbach est un indicateur statistique permettant de mesurer la cohérence interne de l'outil d'évaluation. Plus le coefficient alpha est proche de 1 plus les items composant l'outil sont liés entre eux et contribuent à sa cohérence interne.

Questionnaires sur les parcours scolaires et le contexte familial des élèves

Afin d'analyser les différences interindividuelles de bien-être à l'école et au collège, et l'impact de facteurs individuels, des informations sur l'élève et son contexte familial ont été recueillies directement par questionnaires auprès de l'enfant et de sa famille.

Le questionnaire renseigné par l'élève comporte plusieurs questions destinées à cerner ses caractéristiques personnelles (âge, sexe, établissement et classe) et son parcours scolaire : redoublement (pour l'école et pour le collège) ; aide personnalisée et prise en charge en Rased (pour les écoliers uniquement).

Dans le questionnaire « famille », sont recueillies les informations suivantes : la profession et le diplôme de chaque parent et leur nombre d'années d'études. Suivent plusieurs questions sur la situation familiale, le mode de garde de l'enfant en cas de séparation (résidence principale chez la mère ou chez le père, résidence alternée), la composition de la famille (nombre de frères et sœurs ou demi-frères et demi-sœurs) et l'âge de l'enfant lors de la première scolarisation.

Procédure

Après avoir obtenu le consentement des enfants et de leurs parents, les données ont été recueillies en milieu d'année scolaire (février/mars 2014) par des étudiantes en master de psychologie, préalablement formées au recueil de données. Le questionnaire sur le contexte familial des élèves a été adressé à la famille de chaque élève à la même période en garantissant l'anonymat des réponses. D'une durée de deux fois 45 minutes environ, les passations ont été réalisées collectivement, en classe ou dans une salle de l'établissement spécialement aménagée. Par ailleurs, afin de tester sa fidélité test-retest, 114 élèves scolarisés du CE2 à la quatrième ont rempli le questionnaire BE-scol deux fois à environ 6 semaines d'intervalle.

VALIDATION DE L'ÉCHELLE MULTIDIMENSIONNELLE DE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE (QUESTIONNAIRE BE-SCOL)

Structure factorielle

Tout d'abord, des analyses factorielles confirmatoires ont été réalisées afin de vérifier la structure de l'échelle⁶ en six dimensions, ce qui a conduit à supprimer deux items redondants, afin d'améliorer l'ajustement du modèle⁷. 28 items ont ainsi été retenus, dont les poids factoriels sont présentés dans le **tableau 2** p. 170. Compris entre - 1 et + 1, ces indices correspondent à des coefficients de régression standardisés. Ils permettent de déterminer dans quelle mesure chaque item du questionnaire contribue à évaluer la dimension du bien-être à laquelle il est associé.

Étude de l'invariance structurelle de l'échelle

Conformément à la procédure proposée par BYRNE [2004], des analyses multigroupes ont été réalisées à partir du modèle retenu afin de déterminer si la structure du questionnaire et les poids factoriels de chacun des items pouvaient être considérés comme invariants selon

6. Celles-ci ont été réalisées avec le logiciel AMOS 21.

7. Pour les détails des traitements effectués, voir le rapport terminal de recherche [BACRO, FERRIÈRE *et alii*, 2014].

↳ **Tableau 2 Poids factoriels des items constitutifs de chaque dimension du bien-être évaluée avec le questionnaire BE-scol (coefficients de régression standardisés) à l'école et au collège**

Dimensions	N° de l'item	Items	Poids factoriel école	Poids factoriel collège
Relations avec les enseignants	5	Le/les professeurs m'aide(nt) suffisamment.	0,57	0,70
	11	Le/les professeurs me félicite(nt).	0,58	0,57
	17	J'aimerais que le/les professeurs explique(nt) davantage les choses difficiles.	0,42	0,45
	23	Le/les professeurs savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école/au collège.	0,63	0,62
	29	Le/les professeurs a/ont du mal à faire respecter les règles de la classe.	0,41	0,28
Activités scolaires	2	Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école/au collège.	0,53	0,56
	8	J'ai trop de devoirs à faire à la maison.	0,57	0,64
	14	Je n'aime pas quand il y a un contrôle ou une évaluation.	0,51	0,55
	20	Je travaille trop à l'école/au collège.	0,53	0,60
	26	Je suis content d'aller à l'école/au collège.	0,71	0,55
Classe	3	Je n'aime pas trop ma classe.	0,48	0,26
	9	Je suis content d'être dans ma classe.	0,49	0,27
	15	Je suis content de mon professeur.	0,76	0,77
	21	Je suis content de ma salle de classe.	0,54	0,41
Relations paritaires	1	C'est difficile de se faire des amis à l'école/au collège.	0,51	0,53
	13	Je suis bien apprécié par les autres élèves.	0,69	0,70
	19	J'ai beaucoup de copains à l'école/au collège.	0,70	0,80
	25	Je m'entends bien avec les autres élèves à l'école/au collège.	0,72	0,69
Sentiment de sécurité	6	J'ai peur de me faire voler des affaires.	0,52	0,54
	12	J'ai peur quand je suis à l'école/au collège.	0,49	0,47
	18	J'ai peur de me faire taper par les autres élèves.	0,68	0,62
	24	J'ai peur que des inconnus entrent dans l'école pour m'embêter.	0,76	0,69
	30	J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école/au collège.	0,69	0,61
Rapport aux évaluations	4	J'ai peur quand le professeur met un mot dans le cahier de liaison.	0,46	0,48
	10	J'ai peur de montrer mon travail aux parents.	0,55	0,41
	16	J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices.	0,63	0,42
	22	J'ai peur quand mon professeur parle avec mes parents.	0,62	0,60
	28	J'ai peur d'avoir de mauvaises notes.	0,77	0,62

Note : l'intitulé des items est présenté de manière simplifiée pour faciliter la lecture.

Lecture : pour la dimension « relations avec les enseignants » le poids factoriel de l'item n° 5 est de 0,57 dans l'échantillon d'écopiers et de 0,70 dans l'échantillon de collégiens.

Source : CREN-BE-scol.

le type d'établissement (école *versus* collège). D'après les résultats, les poids factoriels de l'item 11 (certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse les félicite assez souvent), de l'item 15 (certains enfants sont contents de leur maître/maîtresse), de l'item 23 (certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse sait bien les intéresser à ce qu'ils font à l'école) et de l'item 29 (certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse a du mal à faire respecter les règles de la classe) varient significativement selon le type d'établissement. Ceux-ci concernent plus particulièrement les dimensions relations avec les enseignants (items 11, 23 et 29) et satisfaction à l'égard de la classe (item 15). Il semble ainsi que les élèves de primaire et de collège appréhendent différemment la signification de ces quatre items et que ces derniers contribuent de manière différente à leur niveau de satisfaction à l'égard de la classe ainsi qu'à l'appréciation qu'ils font de leurs relations avec les enseignants. En revanche, les poids factoriels des autres items, et notamment de ceux saturant sur les facteurs satisfaction à l'égard des activités, relations paritaires, sentiment de sécurité et rapport aux évaluations, ne varient pas selon le type d'établissement.

Propriétés psychométriques de l'échelle : cohérence interne, fidélité test-retest, validités convergente et divergente

Cohérence interne et fidélité test-retest

Afin de tester la cohérence interne et la fidélité test-retest des différentes dimensions évaluées avec le questionnaire BE-scol, des coefficients alpha et des coefficients de corrélation ont été calculés. Comme l'indique le **tableau 3** p. 172, ceux-ci sont, dans l'ensemble, tout à fait satisfaisants. Pour la cohérence interne, la plupart des coefficients alpha sont en effet supérieurs ou très proches du seuil de 0,70 habituellement recommandé. Il en va globalement de même de la valeur des coefficients de corrélation calculés pour appréhender la stabilité temporelle des appréciations des élèves (fidélité test-retest). Toutefois, en ce qui concerne les collégiens, leur perception des relations avec les enseignants et leur degré de satisfaction à l'égard de la classe semblent un peu moins stables ($r = 0,50$), comparativement aux autres dimensions. Enfin, le sentiment de sécurité des écoliers et, dans une moindre mesure, celui des collégiens, semblent particulièrement instables ($r = 0,05$ pour les écoliers et $r = 0,42$ pour les collégiens), phénomène qui se répercute sur le score global correspondant à la moyenne des scores obtenus à l'ensemble des items du questionnaire BE-scol ($r = 0,21$ pour les écoliers et $r = 0,69$ pour les collégiens).

Validités convergente et divergente

Enfin, les validités convergente et divergente du questionnaire BE-scol ont été testées en analysant ses relations avec la satisfaction globale à l'école et les performances cognitives des élèves. Le **tableau 3** indique tout d'abord, quel que soit le type d'échantillon (écoles, collèges, ensemble de l'échantillon), que la satisfaction scolaire globale des élèves semble surtout liée à la perception de leurs relations avec les enseignants (les corrélations varient entre 0,37 et 0,40 selon l'échantillon), à leur degré de satisfaction à l'égard des activités scolaires (corrélations comprises entre 0,33 et 0,41), à l'appréciation qu'ils font de leur classe (corrélations comprises entre 0,29 et 0,36) ainsi qu'à leur score global de bien-être à l'école (corrélations comprises entre 0,32 et 0,36). En revanche, pour les élèves de primaire et de collège, le fait d'être intégré dans un groupe de pairs, de se sentir en sécurité et de ne pas avoir peur du regard des adultes sur ses notes et son comportement semble relativement peu corrélé au fait d'apprécier l'école. Enfin, les corrélations entre les performances cognitives et

📄 **Tableau 3 Propriétés métriques du questionnaire BE-scol selon l'échantillon (écoliers, collégiens, ensemble de l'échantillon) : cohérence interne, fidélité test-retest, validité divergente et validité convergente**

	Type d'établissement	Cohérence interne (alpha de Cronbach)	Fidélité test-retest (coefficients de corrélation)	Validité convergente (corrélations avec la satisfaction scolaire)	Validité divergente (corrélations avec les matrices progressives)
Relations avec les enseignants	École	0,66	0,64***	0,37***	0,05
	Collège	0,65	0,50***	0,39***	0,16***
	Ensemble	0,70	0,60***	0,40***	- 0,10
Activités scolaires	École	0,71	0,71***	0,46***	0,09*
	Collège	0,72	0,75***	0,33***	0,02
	Ensemble	0,72	0,70***	0,41***	0
Classe	École	0,68	0,74***	0,36***	0,02
	Collège	0,62	0,50***	0,29***	0,18***
	Ensemble	0,67	0,70***	0,34***	0,03
Relations paritaires	École	0,75	0,71***	0,20***	0,07
	Collège	0,78	0,70***	0,05	0
	Ensemble	0,76	0,71***	0,10***	0,07*
Sentiment de sécurité	École	0,76	0,05	- 0,16	0,04
	Collège	0,72	0,42**	0,02	0
	Ensemble	0,75	0,06	- 0,09	0,06
Rapport aux évaluations	École	0,73	0,65***	- 0,10	0,04
	Collège	0,63	0,65***	0,10*	0,06
	Ensemble	0,69	0,68***	0,05	0,04
Score total de bien-être	École	0,84	0,21	0,32***	0,09*
	Collège	0,76	0,69***	0,38***	0,14**
	Ensemble	0,81	0,22*	0,36***	0,06

*** significatif à 0,001; ** significatif à 0,01; * significatif à 0,05.

Lecture : concernant les relations avec les enseignants, pour l'échantillon d'écoliers le coefficient de cohérence interne est de 0,66, la corrélation testant la fidélité test-retest de 0,64, la corrélation avec la satisfaction scolaire (test de la validité convergente) de 0,37 et la corrélation avec les matrices progressives (test de la validité divergente) de 0,05.

Source : CREN-BE-scol.

le bien-être à l'école des élèves de primaire et de collège sont très faibles, ce qui atteste de la validité divergente du questionnaire BE-scol.

Analyse des corrélations entre dimensions

Les relations entre les différentes dimensions du bien-être à l'école évaluées avec le questionnaire BE-scol ont ensuite été testées en réalisant des analyses de corrélation sur des scores calculés en faisant la moyenne des réponses aux items. Les résultats présentés dans le **tableau 4** montrent que les degrés de satisfaction à l'égard de la classe et des activités scolaires sont modérément ($0,40 < r < 0,60$) à fortement corrélés ($r > 0,60$) avec l'appréciation que les élèves font de leurs relations avec les enseignants, notamment pour les écoliers. Bien que les coefficients de corrélation soient relativement faibles, la satisfaction des élèves

à l'égard des évaluations semble également liée à la perception des relations entretenues avec les enseignants, notamment pour les collégiens. Des corrélations faibles ($0,20 < r < 0,40$) apparaissent également entre la satisfaction à l'égard de la classe et des activités scolaires. Des corrélations faibles à modérées sont aussi à noter entre le bien-être des élèves dans le domaine des relations paritaires et leur sentiment de sécurité à l'école et au collège. En revanche, la satisfaction à l'égard des évaluations est liée à l'appréciation que les élèves ont de leurs relations paritaires à l'école, mais pas au collège. Enfin, qu'il s'agisse des écoliers ou des collégiens, leur sentiment de sécurité apparaît corrélé à leur satisfaction à l'égard des situations d'évaluation.

📄 **Tableau 4** Corrélations entre les différentes dimensions

	1	2	3	4	5	6
1 – Relations avec les enseignants	–	0,42***	0,64***	0,28***	0,10*	0,18***
2 – Satisfaction/activités	0,42***	–	0,29***	0,11*	- 0,03	0,09*
3 – Satisfaction/classe	0,47***	0,20***	–	0,24***	0,01	0,12**
4 – Satisfaction/relations paritaires	0,02	- 0,09	0,14**	–	0,29***	0,30***
5 – Sentiment de sécurité	- 0,08	- 0,14**	- 0,08	0,35***	–	0,44***
6 – Satisfaction/évaluations	0,17***	0,11*	0,02	0,14**	0,33***	–

*** significatif à 0,001; ** significatif à 0,01; * significatif à 0,05.

Note : en haut à droite de la diagonale les corrélations pour les écoles, en bas à gauche, celles pour les collèges.

Source : CREN-BE-scol.

Synthèse

En définitive, ces analyses indiquent que l'échelle BE-scol réduite à 28 items présente une structure en six dimensions pour l'ensemble de l'échantillon d'écoliers et de collégiens. Une analyse un peu plus fine suggère un regroupement en deux familles de ces dimensions. Comme le montre la matrice des corrélations, les relations avec les enseignants, la satisfaction pour les activités scolaires et la satisfaction dans la classe sont assez nettement corrélées entre elles. En revanche, ces dimensions sont médiocrement corrélées avec la satisfaction dans les relations paritaires, le sentiment de sécurité et la satisfaction par rapport aux évaluations, ces trois dimensions étant par contre assez bien liées entre elles. De plus, les dimensions de la première famille sont assez fortement corrélées avec la satisfaction scolaire, tandis que les corrélations sont sensiblement moins bonnes pour les trois dernières dimensions.

Deux dimensions, à savoir la perception des relations avec les enseignants et la satisfaction à l'égard de la classe, comprennent des items ne contribuant pas de la même manière à l'évaluation du bien-être en primaire et au collège. Ces résultats reflètent des différences de fonctionnement importantes entre ces deux types d'établissement. En effet, au collège, les élèves se voient attribuer un enseignant par matière et, en dehors des différences de temps passé avec chacun d'eux, ils ont des enseignants dont les caractéristiques peuvent varier considérablement en termes d'expérience et de personnalité. De la même manière, la classe ne constitue plus un groupe aussi stable qu'à l'école puisque son emplacement et sa composition peuvent varier selon les disciplines. De fait, une certaine prudence est nécessaire dans l'interprétation des résultats relatifs à ces deux dimensions, notamment lorsqu'il s'agit de comparer les élèves de primaire et de collège.

Par ailleurs, bien que la cohérence interne et la stabilité test-retest du questionnaire BE-scol soient satisfaisantes, il apparaît que la perception des relations avec les enseignants est moins

stable, notamment pour les élèves de collège. Là encore, ces résultats peuvent s'expliquer par les différences de fonctionnement entre école et collège. Le fait que les collégiens se voient attribuer un enseignant par discipline peut en effet contribuer à diversifier la perception de leurs relations avec les enseignants, certains enseignants pouvant être plus appréciés que d'autres. De la même manière, le sentiment de sécurité des élèves semble particulièrement instable, notamment pour les écoliers, ce qui suggère que les écoliers sont plus sensibles que les collégiens aux événements (conflits entre pairs, phénomènes de harcèlement, etc.) qui se produisent au sein de l'école. Enfin, la validité convergente du questionnaire BE-scol est confirmée puisque la satisfaction globale des élèves est liée à leur bien-être à l'école. De même, l'absence ou la faiblesse des corrélations entre BE-scol et les performances cognitives confirme la validité divergente du questionnaire.

De fait, bien que le questionnaire BE-scol présente des qualités psychométriques satisfaisantes, de nouvelles recherches s'avèrent nécessaires afin de mieux comprendre comment les différences de fonctionnement entre école et collège viennent modifier la façon dont les collégiens appréhendent leurs relations avec les enseignants et leur satisfaction à l'égard de la classe. Par ailleurs, il conviendrait de mieux comprendre pourquoi le sentiment de sécurité des élèves s'avère relativement instable comparativement aux autres dimensions évaluées. Enfin, compte tenu des différences de fonctionnement entre ces deux types d'établissements, la structure du questionnaire devra être explorée chez les écoliers et les élèves de collège séparément, afin de mieux comprendre comment les différentes dimensions appréhendées s'organisent pour rendre compte de leur bien-être à l'école. De plus, même si l'aspect multidimensionnel du bien-être est confirmé par nos analyses, en particulier avec deux familles de dimensions relativement indépendantes l'une de l'autre, il nous paraît possible de construire un score global sur l'ensemble des items. On perd une partie de l'information apportée par le questionnaire en le réduisant à une mesure unidimensionnelle, mais la prise en compte de la multidimensionnalité du bien-être dans le questionnaire permet au moins de s'assurer que ce score global couvre une très large partie de cette notion. Ce score global peut être considéré comme une moyenne, un peu réductrice, mais simple d'utilisation pour les analyses différentielles.

LES RÉPONSES DES ÉCOLIERS ET DES COLLÉGIENS AU QUESTIONNAIRE BE-SCOL

Quels sont les éléments de satisfaction et d'insatisfaction des élèves par rapport à leur vie à l'école et au collège ? Les résultats du **tableau 5** apportent quelques éléments de réponse à cette question.

Éléments de satisfaction et d'insatisfaction dans l'échantillon global

Les éléments de satisfaction

Les réponses indiquent que les enfants se sentent globalement en sécurité puisque seuls 13 % d'entre eux déclarent avoir peur à l'école ou au collège. Par ailleurs, 29 % des élèves ont peur qu'il leur arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école, 27 % ont peur que des inconnus entrent dans l'école pour les embêter et 23 % craignent de se faire taper par les autres élèves. De même, s'agissant des relations paritaires, la satisfaction des élèves est élevée : près des trois quarts des élèves pensent qu'ils sont appréciés par les autres élèves, qu'ils ont beaucoup de copains et qu'ils s'entendent bien avec les autres élèves. 29 % considèrent qu'il est difficile

de se faire des amis à l'école/au collège. Les élèves sont également plutôt satisfaits de ce qu'ils vivent dans leur classe. En effet, plus de 70 % d'entre eux répondent qu'ils s'y sentent bien, que leur(s) salle(s) de classe leur convient (conviennent), qu'ils aiment leur classe et qu'ils sont satisfaits de leur(s) enseignant(s). Parmi les autres points positifs, on note que seuls 30 % des élèves ont peur de montrer leur travail à leurs parents. De même, s'agissant des relations avec les enseignants, 69 % des élèves considèrent que leur(s) enseignant(s) les aide(nt) suffisamment et 67 % que leur(s) enseignant(s) sait(savent) les intéresser à ce qu'ils font à l'école/au collège. Enfin, 85 % des élèves sont contents d'apprendre de nouvelles choses et 65 % déclarent être contents d'aller à l'école/au collège.

📊 **Tableau 5 Pourcentages de réponses « oui » aux items de l'échelle de bien-être à l'école/au collège**

Dimensions	Items	Total	École	Collège
Relations avec les enseignants	Le/les professeurs m'aide(nt) suffisamment	69 %	77 %	59 %
	Le/les professeurs me félicite(nt)	50 %	55 %	43 %
	J'aimerais que le/les professeurs explique(nt) davantage les choses difficiles	58 %	48 %	69 %
	Le/les professeurs savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école/au collège	67 %	77 %	55 %
	Le/les professeurs a/ont du mal à faire respecter les règles de la classe	42 %	27 %	60 %
Activités scolaires	Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école/au collège	85 %	87 %	83 %
	J'ai trop de devoirs à faire à la maison	59 %	49 %	73 %
	Je n'aime pas quand il y a un contrôle ou une évaluation	62 %	48 %	77 %
	Je travaille trop à l'école/au collège	57 %	55 %	60 %
	Je suis content d'aller à l'école/au collège	65 %	68 %	60 %
Classe	Je n'aime pas trop ma classe	29 %	26 %	32 %
	Je suis content d'être dans ma classe	71 %	76 %	66 %
	Je suis content de mon professeur	78 %	83 %	70 %
	Je suis content de ma salle de classe	70 %	76 %	63 %
Relations paritaires	C'est difficile de se faire des amis à l'école/au collège	29 %	34 %	17 %
	Je suis bien apprécié par les autres élèves	71 %	71 %	84 %
	J'ai beaucoup de copains à l'école/au collège	78 %	74 %	84 %
	Je m'entends bien avec les autres élèves à l'école/au collège	70 %	71 %	85 %
Sentiment de sécurité	J'ai peur de me faire voler des affaires	54 %	59 %	48 %
	J'ai peur quand je suis à l'école/au collège	13 %	15 %	10 %
	J'ai peur de me faire taper par les autres élèves	23 %	28 %	17 %
	J'ai peur que des inconnus entrent dans l'école pour m'embêter	27 %	33 %	19 %
	J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école/au collège	29 %	32 %	25 %
Rapport aux évaluations	J'ai peur quand le professeur met un mot dans le cahier de liaison	65 %	61 %	68 %
	J'ai peur de montrer mon travail aux parents	29 %	27 %	31 %
	J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices	47 %	52 %	40 %
	J'ai peur quand mon professeur parle avec mes parents	52 %	50 %	64 %
	J'ai peur d'avoir de mauvaises notes	66 %	60 %	75 %

Note : la catégorie « oui » regroupe les modalités « vraiment comme moi » et « à peu près comme moi ».

L'intitulé des items est présenté de manière simplifiée pour faciliter la lecture.

Lecture : pour la dimension « relations avec les enseignants », 69 % des élèves de l'échantillon, 77 % des écoliers et 59 % des collégiens trouvent que les professeurs les aident suffisamment.

Source : CREN-BE-scol.

Les éléments d'insatisfaction

Les appréciations négatives concernent en particulier la dimension « satisfaction à l'égard des activités » puisque 57 % des élèves pensent qu'ils travaillent trop à l'école/au collège. Ils sont 59 % à affirmer qu'ils ont trop de devoirs à faire à la maison et près de 62 % à ne pas apprécier les évaluations. Le rapport des élèves à l'égard des évaluations paraît aussi négatif sur les autres items relevant de ce thème. Ainsi, 66 % des élèves ont peur d'avoir de mauvaises notes et 64 % ont peur quand leur enseignant met un mot dans le cahier de liaison ou leur carnet de correspondance ; environ 50 % des élèves déclarent avoir peur de se tromper quand ils font des exercices et avoir peur quand l'enseignant parle avec leurs parents. Pour les relations avec leur(s) enseignant(s), 42 % considèrent qu'ils ont du mal à faire respecter les règles de la classe, près de 50 % souhaiteraient qu'il(s) les félicite(nt) davantage et 58 % qu'il(s) explique(nt) davantage les choses difficiles. Enfin, bien que les élèves se sentent globalement en sécurité (voir ci-dessus), 54 % disent avoir peur de se faire voler des affaires dans leur établissement.

Comparaisons des réponses des écoliers et des collégiens

Globalement, les réponses des écoliers se différencient nettement de celles des collégiens, quel que soit l'item considéré. Les collégiens apparaissent plus satisfaits que les écoliers pour les items relevant du sentiment de sécurité et des relations paritaires. Ainsi, 19 % des collégiens contre 33 % des écoliers ont peur que des inconnus entrent dans l'école. Ils sont également 17 % (28 % pour les écoliers) à avoir peur de se faire taper par les autres élèves. Dans le domaine des relations paritaires, plus de 84 % des collégiens, contre un peu plus de 70 % des écoliers, considèrent qu'ils sont bien appréciés par les autres élèves, qu'ils ont beaucoup de copains et qu'ils s'entendent bien avec les autres élèves. Pour les autres dimensions, les collégiens ont des appréciations nettement plus négatives que celles des écoliers. S'agissant des relations avec les enseignants, 69 % des collégiens (48 % des écoliers) aimeraient que les professeurs expliquent davantage les choses difficiles. Ils sont également 60 % à considérer que les professeurs ont du mal à faire respecter les règles de la classe, cet avis étant partagé par 27 % des écoliers. Dans le domaine des activités scolaires, les collégiens sont également nettement plus nombreux que les écoliers à trouver qu'ils ont trop de devoirs à faire à la maison (73 % contre 49 %) et à ne pas aimer quand il y a un contrôle ou une évaluation (77 % contre 48 %). Enfin, le rapport des collégiens à l'évaluation est plus négatif que celui des écoliers avec notamment 64 % d'entre eux qui ont peur quand le professeur parle avec les parents (50 % chez les écoliers), mais surtout, la majorité d'entre eux ont peur d'avoir une mauvaise note (75 % des collégiens, 60 % des écoliers).

Synthèse

En conclusion, cette analyse descriptive montre que les enfants se sentent globalement en sécurité dans leur établissement et qu'ils sont satisfaits des relations paritaires, ce qui confirme les données d'enquêtes nationales [SAUNERON, 2013]. Par ailleurs, ils sont satisfaits de ce qu'ils vivent dans leur classe. En revanche, les trois autres dimensions du bien-être scolaire font l'objet d'appréciations plus négatives. Ainsi, plus de la moitié des élèves souhaiteraient que les enseignants les encouragent davantage et qu'ils expliquent davantage les choses difficiles. Ceci rejoint les résultats de PISA 2009 [OCDE, 2010] selon lesquels seul un élève français sur deux déclare que ses enseignants s'intéressent à son bien-être. Les différences d'appréciation entre collégiens et écoliers apparaissent sur de nombreux items.

Avec l'âge et l'entrée dans l'adolescence, les collégiens se sentent plus en sécurité et sont plus satisfaits des relations paritaires que les écoliers. En revanche, comparativement aux écoliers, ce qui fait le cœur de leur « métier d'élève » (les relations avec les enseignants, la vie dans la classe, les activités scolaires et le rapport à l'évaluation) est nettement moins apprécié. Le rapport des élèves à l'évaluation est sans conteste le domaine évalué le plus négativement, confirmant les résultats de l'enquête de l'AFEV 2012 [BAVOUX, PUGIN, 2012], selon laquelle, pour une proportion importante d'élèves d'école primaire et de collège relevant des quartiers d'intervention de l'association, le stress lié à la peur des contrôles ou d'être interrogé est la première cause de leur malaise à l'école.

LES VARIABLES ASSOCIÉES AU BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE

L'objectif est de déterminer, dans une perspective exploratoire, quelles sont les variables socio-familiales, individuelles et liées à l'établissement fréquenté, associées au bien-être perçu des élèves. Pour simplifier la présentation des résultats dans le cadre de cet article⁸, le bien-être perçu est appréhendé au moyen d'un score global correspondant à la moyenne des appréciations des élèves aux 28 items de l'échelle. Les variables relatives au milieu familial concernent la profession, le diplôme et le niveau d'études des deux parents, ainsi que la structure familiale et la composition de la fratrie. Les caractéristiques individuelles des élèves prises en compte sont : l'âge, le sexe, le trimestre de naissance, l'âge de la première scolarisation, le niveau cognitif ainsi que le parcours scolaire (redoublement, suivi en aide personnalisée, suivi en Rased). Les variables caractérisant le milieu de scolarisation de l'enfant concernent : la classe, l'établissement fréquenté (école ou collège) et la strate d'appartenance de l'établissement (public ou privé). Les variables caractérisant le milieu familial et les élèves sont issues des enquêtes par questionnaire réalisées directement auprès des familles et des enfants. Celles concernant les établissements ont été déterminées lors de la construction de l'échantillon.

Pour satisfaire aux exigences des analyses corrélationnelles et standardiser les écarts de mesure entre les variables, les modalités de plusieurs variables ont été recodées de manière binaire. Il en va ainsi de la variable « strate » qui comporte désormais deux modalités : les élèves des établissements privés d'une part et ceux des établissements publics, d'autre part, incluant les élèves scolarisés ou non en éducation prioritaire. Il en va de même de la structure familiale qui regroupe les modalités « deux parents » et « autres »⁹. D'autres variables, comme

⁸. La structure multidimensionnelle du questionnaire ayant été validée, les analyses différentielles par sous-dimension ont également été réalisées et sont présentées dans le rapport terminal de la recherche. Comme indiqué plus haut, l'existence d'une structure multidimensionnelle n'interdit pas la construction d'un score global, comme mesure simplifiée.

⁹. Il en résulte que certaines variables comme la profession des parents n'ont pas été introduites dans ces analyses exploratoires. L'analyse des associations entre ces variables et les indicateurs de bien-être figure dans le rapport de recherche. De même, ce rapport présente les relations entre les modalités des différentes variables et les mesures de bien-être. S'agissant de la variable « strate », il apparaît que les élèves des établissements d'éducation prioritaire et privés sont davantage satisfaits de l'école et des activités réalisées en classe que les élèves du public hors éducation prioritaire. On constate également une supériorité des élèves des établissements privés sur ceux du public d'éducation prioritaire ou hors éducation prioritaire sur trois indicateurs de bien-être : le score global, la satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants et à l'égard de la classe. Par ailleurs, les élèves des établissements d'éducation prioritaire se sentent moins en sécurité et sont moins satisfaits de leurs relations paritaires que ceux des établissements publics et privés. Enfin, le seul indicateur ne différenciant pas les trois groupes d'élèves est la satisfaction/insatisfaction à l'égard des évaluations.

le sexe ou celles relatives au parcours scolaire des élèves, ont également été transformées en variables numériques pour les besoins des analyses.

Des analyses de corrélations ont été réalisées sur l'ensemble de l'échantillon et sur les sous-échantillons d'écoliers et de collégiens afin d'identifier l'existence d'un lien entre chacune des variables prise isolément et la mesure de bien-être. Ensuite, des analyses de régression multivariées ont été conduites afin de déterminer les variables les plus associées aux différences interindividuelles de bien-être lorsque toutes les variables associées sont considérées simultanément. Les principaux résultats de ces analyses sont présentés ici.

Corrélations entre les variables testées et le score global de bien-être

Le **tableau 6** présente pour chaque échantillon la matrice des corrélations entre les variables caractérisant la famille, les élèves et les établissements et le score global obtenu par les élèves au questionnaire BE-scol.

Quel que soit l'échantillon considéré, on constate que les variables « nombre d'années d'études du père », « taille de la fratrie », « trimestre de naissance » et « année de la première scolarisation » ne sont pas liées au bien-être perçu des élèves. Pour l'ensemble de l'échantillon, huit variables sont associées au bien-être : la strate ($r = 0,10$), le type d'établissement ($r = - 0,17$), le nombre d'années d'études de la mère ($r = 0,08$), la structure familiale ($r = 0,13$), le sexe ($r = 0,19$), le niveau cognitif ($r = 0,06$), l'âge ($r = - 0,17$) et le redoublement ($r = - 0,07$). Ainsi, les élèves des établissements privés ont une perception plus positive de leur bien-être que ceux des établissements publics. De même, le bien-être est associé positivement à un diplôme de niveau élevé de la mère, à la structure familiale (en faveur des élèves vivant avec leurs deux parents), au sexe (en faveur des garçons) et au niveau cognitif des élèves. Le bien-être est perçu plus négativement chez les élèves de collège, chez les élèves âgés et chez ceux ayant redoublé. Pour l'échantillon d'écoliers, six variables sont associées au bien-être : la structure familiale ($r = 0,13$; en faveur des élèves vivant avec leurs deux parents), le sexe ($r = 0,22$; en faveur des garçons) et le niveau cognitif ($r = 0,09$) ; les élèves ayant redoublé et ceux ayant été pris en charge en aide personnalisée ou en Rased ont une perception plus négative de leur bien-être que ceux n'ayant pas redoublé ($r = - 0,09$) ou n'ayant pas bénéficié d'aide particulière ($r = - 0,17$ avec aide personnalisée et $r = - 0,17$ avec Rased). Enfin, quatre variables sont associées au bien-être dans l'échantillon de collégiens : la strate ($r = 0,22$), la structure familiale ($r = 0,13$), le sexe ($r = 0,12$) et le niveau cognitif ($r = 0,14$). Les relations vont dans le même sens que précédemment : un score plus élevé de bien-être chez les élèves des établissements privés, vivant avec leurs deux parents, de sexe masculin et disposant d'un bon niveau de développement cognitif.

Analyses de régression multivariées

Par la suite, des analyses de régression multivariées ont été réalisées pour chaque échantillon en n'introduisant dans les trois modèles testés que les variables significativement liées au score de bien-être (voir le **tableau 6** des corrélations). Les résultats figurant dans le **tableau 7** p. 180 indiquent d'une part que, pour l'échantillon global, trois variables contribuent au score de bien-être : le sexe (en faveur des garçons ; $\beta = 0,21$), la structure familiale (en faveur des enfants vivant avec leurs deux parents ; $\beta = 0,14$) et le type d'établissement (école/collège) à l'avantage des écoliers ($\beta = - 0,13$). Chez les écoliers, quatre variables contribuent à expliquer

↳ **Tableau 6** Matrice des corrélations entre les variables caractérisant la famille, les élèves et les établissements et le score global à l'échelle de bien-être en fonction du type d'échantillon (global, écoliers, collégiens).

	Échantillon global	Écoliers	Collégiens
Strate (public = 0 ; privé = 1)	0,10**	0,02	0,22**
Type d'établissement (école = 0 ; collège = 1)	- 0,17**	–	–
Nombre d'années d'études de la mère	0,08*	0,09	0,05
Nombre d'années d'études du père	0,06	0,07	0,01
Structure familiale (deux parents = 1 ; autre = 0)	0,13*	0,13*	0,13*
Taille de la fratrie	- 0,03	- 0,06	0,06
Sexe (fille = 0 ; garçon = 1)	0,19**	0,22**	0,12**
Niveau cognitif	0,06*	0,09*	0,14**
Âge	- 0,17**	0,01	- 0,08
Trimestre de naissance (T1 = 1 ; T2 = 2 ; T3 = 3 ; T4 = 4)	- 0,04	- 0,08	- 0,01
Année de première scolarisation (2 ans = 0 ; 3 ans et plus = 1)	- 0,01	- 0,04	0,01
Redoublement (oui = 1 ; non = 0)	- 0,07*	- 0,09*	- 0,04
Aide personnalisée (oui = 1 ; non = 0)	–	- 0,17**	–
Rased (oui = 1 ; non = 0)	–	- 0,17**	–

*** significatif à 0,001; ** significatif à 0,01; * significatif à 0,05.

Note : les tirets figurant dans certaines cases du tableau indiquent que les corrélations n'ont pas été calculées.

Lecture : la corrélation entre la strate et le score total de bien-être est de 0,10 (significatif à 0,01) dans l'échantillon global. Elle est de 0,02 (non significatif) dans l'échantillon d'écoliers et de 0,22 (significatif à 0,01) dans l'échantillon de collégiens.

Source : CREN-BE-scol.

le score global de bien-être : le sexe (en faveur des garçons ; $\beta = 0,22$), le parcours scolaire (à l'avantage des élèves n'ayant pas bénéficié d'une aide ; $\beta = - 0,15$ pour le suivi en Rased et $\beta = - 0,12$ pour le suivi en aide personnalisée) et la structure familiale (en faveur des enfants vivant avec leurs deux parents ; $\beta = 0,11$). Enfin, trois variables contribuent à expliquer les différences de bien-être perçu chez les collégiens : la strate (au bénéfice des élèves des établissements privés ; $\beta = 0,22$), le sexe (en faveur des garçons ; $\beta = 0,15$) et le niveau cognitif (en faveur des élèves disposant des meilleures compétences dans ce domaine ; $\beta = 0,13$).

Synthèse

En définitive, la structure familiale, l'âge, le sexe, les parcours scolaires (aide personnalisée, suivi en Rased, redoublement) et les caractéristiques de l'établissement paraissent liés au bien-être de l'élève. Plus précisément, les analyses de régression multiples montrent que le sexe et la structure familiale sont systématiquement associés aux différences interindividuelles de bien-être. Les filles évaluent leur bien-être moins positivement que les garçons et, comme le montrent d'autres analyses, se sentent moins en sécurité que ces derniers et sont moins satisfaites de leurs relations avec leurs enseignants. Toutefois, en accord avec les données de la littérature internationale [GUTMAN et FEINSTEIN, 2008 ; OKUN, BRAVER, WEIR, 1990 ;

📄 **Tableau 7 Régressions multiples ascendantes sur le score global de bien-être en fonction du type d'échantillon (échantillon global, écoliers et collégiens)**

	Échantillon global	Écoliers	Collégiens
Constante	70,8	69,6	57,5
Strate (public = 0 ; privé = 1)	0,04	NE	0,22***
Type d'établissement (école = 0 ; collège = 1)	- 0,13**	NE	NE
Nombre d'années d'études de la mère	0,01	NE	NE
Nombre d'années d'études du père	NE	NE	NE
Structure familiale (autre = 0 ; deux parents = 1)	0,14***	0,11*	0,06
Taille de la fratrie	NE	NE	NE
Sexe (fille = 0 ; garçon = 1)	0,21***	0,22***	0,15**
Niveau cognitif	0,08	0,03	0,13*
Âge	0,03	NE	NE
Trimestre de naissance (T1 = 1 ; T2 = 2 ; T3 = 3 ; T4 = 4)	NE	NE	NE
Année de première scolarisation (2 ans = 0 ; 3 ans et plus = 1)	NE	NE	NE
Redoublement (oui = 1 ; Non = 0)	0,03	0,05	NE
Aide personnalisée (oui = 1 ; non = 0)	-	- 0,12*	-
Rased (oui = 1 ; non = 0)	-	- 0,15***	-
	R ² = 9,6 %	R ² = 10,8 %	R ² = 9,0 %

*** significatif à 0,001; ** significatif à 0,01; * significatif à 0,05.

Note : les tirets figurant dans certaines cases du tableau indiquent que les coefficients n'ont pas été calculés. L'indication « NE » signifie que la variable n'a pas été entrée dans le modèle de régression du fait qu'elle n'était pas corrélée au score de bien-être dans l'analyse bivariable.

Lecture : le coefficient de régression (β) entre la strate et le score total de bien-être est de 0,22 (significatif à 0,001) dans l'échantillon de collégiens.

Source : CREN-BE-scol.

VERKUYTEN et THUIS, 2002], celles de cette recherche montrent également que les filles ont une meilleure satisfaction scolaire que les garçons. Ces résultats ne sont pas contradictoires du fait que l'échelle de satisfaction globale appréhende des représentations très générales sur ce que les élèves vivent à l'école, alors que le questionnaire BE-scol appréhende des aspects précis du vécu de l'élève. De fait, être globalement satisfait de l'école ne signifie pas pour autant que toutes les expériences qui y sont vécues soient satisfaisantes. Ce contraste souligne tout l'intérêt de l'échelle multidimensionnelle qui, comparée à une mesure très globale de satisfaction scolaire, apporte des éléments d'informations plus précis et plus nuancés sur ce que vivent les élèves dans leur environnement scolaire. S'agissant de la structure familiale, les enfants vivant avec leurs deux parents montrent un bien-être plus élevé que les autres enfants, notamment ceux vivant avec leur mère seule. Ce résultat est particulièrement intéressant, car il confirme les résultats de plusieurs recherches montrant l'impact de la structure familiale monoparentale sur différents indicateurs de bien-être chez les enfants ou les adolescents [voir par exemple LANGTON et BERGER, 2011]. On constate également dans l'échantillon d'écoliers le poids significatif du parcours scolaire (aide personnalisée et suivi

en Rased). Ainsi, les élèves suivis en aide personnalisée ou en Rased ont une moins bonne appréciation de leur bien-être que les élèves non suivis, d'autres analyses montrant que cette différence est particulièrement marquée sur la dimension « rapport aux évaluations ». Ce résultat peut être rapproché de ceux, déjà anciens, de MINGAT et RICHARD [1991] à propos des élèves suivis en GAPP (groupe d'aide psychopédagogique), considérant que ces prises en charge ont pour effet de stigmatiser les élèves qui en bénéficient et d'affecter négativement leur estime de soi scolaire. Toutefois, seule une étude longitudinale contrôlant le niveau initial de bien-être de ces élèves permettrait de confirmer cette interprétation. Enfin, dans l'échantillon de collégiens, on note le poids significatif du niveau cognitif des élèves et de la strate d'établissement sur leur satisfaction scolaire et sur leur bien-être, à l'avantage des élèves disposant d'un bon niveau de développement cognitif et des élèves des collèges privés. Le lien positif entre niveau cognitif et bien-être relève-t-il d'une relation de cause à effet, selon laquelle le bien-être des élèves favoriserait leur développement cognitif ? D'autres études seraient nécessaires pour évaluer cette relation. Quant à l'effet de la strate d'établissements identifié également dans d'autres travaux [GUÉRETTE et FORTIN, 2011], doit-on conclure que, comparativement aux collèges publics, les établissements privés mettent en œuvre une politique et des actions plus ciblées sur le bien-être des élèves ? Les données recueillies auprès des élèves ont été croisées avec des analyses de contenu d'entretiens réalisés auprès des directeurs d'écoles et des proviseurs de collèges quant à la prise en compte du bien-être dans les politiques d'établissements. Les résultats feront l'objet d'autres publications.

CONCLUSIONS

Au terme de cette étude, il apparaît, d'une part, que le questionnaire BE-scol constitue un premier outil multidimensionnel, validé et utile pour évaluer le bien-être des élèves à l'école et au collège, et qui rend compte de dimensions importantes de la vie scolaire des enfants, complémentaires de celles apportées par des évaluations classiques des performances scolaires. Bien que des analyses supplémentaires soient nécessaires pour apprécier sa structure factorielle dans les échantillons d'écoliers et de collégiens, il peut constituer un outil de suivi – au niveau des établissements notamment – de la qualité de vie des élèves et de l'impact des projets mis en œuvre au service de cette qualité de vie. Il pourra être complété, sur des dimensions plus spécifiques aux collégiens (leurs rôle et place dans l'établissement) ou non interrogées ici (la satisfaction des élèves par rapport à la restauration scolaire et à d'autres espaces de l'établissement que celui de la classe), grâce à une étude longitudinale en cours, conduite par l'équipe de recherche sur une partie de l'échantillon considéré ici.

Les résultats de cette étude indiquent, d'autre part, que la structure familiale, l'âge, le sexe, les parcours scolaires et certaines caractéristiques de l'établissement paraissent liées au bien-être de l'élève. Ces résultats intéressants et novateurs doivent toutefois être confirmés au moyen de modélisations prenant en compte l'ensemble de ces variables et de leurs relations. Plus généralement, d'autres recherches sont nécessaires pour comprendre comment évolue le bien-être des élèves au cours de la scolarité, lors du passage entre l'école et le collège notamment et pour déterminer l'impact de leur bien-être sur leurs performances académiques.

Enfin, les analyses descriptives montrent que les élèves et les collégiens sont plutôt satisfaits de certains aspects de leur vie scolaire, et notamment des relations paritaires, de leur classe, des relations avec leurs enseignants. Majoritairement, ils se sentent en sécurité, même si ce sentiment est relativement instable, et ils sont contents d'aller à l'école et d'apprendre des choses nouvelles. Mais les évaluations que font les élèves et les collégiens renvoient, pour nombre d'entre elles, aux aspects négatifs du système scolaire français souvent critiqués ou mis en évidence dans les comparaisons internationales : mesures de remédiations aux difficultés scolaires vécues comme stigmatisantes, manque d'encouragements de la part des enseignants, peur des évaluations négatives, sentiment d'insécurité. La fréquence de ces difficultés est suffisamment élevée pour ne pouvoir être imputée aux seules caractéristiques individuelles des enfants : elle interroge la pédagogie, d'autant que le mal-être des élèves a des incidences sur les résultats académiques.

En 2012, la concertation pour la « Refondation de l'École » plaidait pour une école bienveillante. Nos résultats montrent que bien du chemin reste à faire pour que les élèves, en France, soient mieux accompagnés en classe lorsqu'ils rencontrent des difficultés, plutôt qu'être placés dans des dispositifs de remédiation¹⁰, pour qu'ils bénéficient d'évaluations formatives plutôt que d'évaluations sanctions qui les découragent, et pour qu'on valorise leurs compétences plutôt que de se focaliser sur leurs manques ou leurs erreurs, ce qui a pour effet de dégrader leur estime de soi et leur espérance de réussite, avec des conséquences négatives sur la suite de leur trajectoire scolaire [FLORIN et VRIGNAUD, 2007].

¹⁰. Le 20 novembre 2014 a été publié le décret limitant le redoublement à deux cas : une interruption de la scolarité ou le refus d'orientation en troisième et seconde. Dans les autres cas, le redoublement n'est plus possible. Pour autant, ne sont pas précisées des mesures nouvelles qui pourraient s'y substituer, et on sait, par exemple, que le dispositif « plus de maîtres que de classes » est bien difficile à mettre en place, les enseignants étant peu formés à travailler à plusieurs.

▮ BIBLIOGRAPHIE

- BACRO F., FERRIÈRE S., FLORIN A., GUIMARD P., 2014, *Le bien-être des élèves à l'école et au collège : validation d'une échelle d'évaluation multidimensionnelle et analyses différentielles*, rapport n° 2013-013, appel à projet « L'égalité des chances à l'École », MENESR-DEPP, Commissariat général à l'égalité des territoires, et le Défenseur des droits.
- BACRO F., FLORIN A., GUIMARD P., RAMBAUD A., 2013, « L'évaluation du bien-être des jeunes enfants : nouvelles perspectives en psychologie du développement », in FLORIN A., PRÉAU M., *Le bien-être*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », p. 71-82.
- BACRO F., RAMBAUD A., FLORIN A., GUIMARD P., 2011, « L'évaluation de la qualité de vie et son utilité dans le champ de l'éducation », *ANAE*, n° 112-113, p. 189-194.
- BAVOUX P., PUGIN V., 2012, *Le Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires*, AFEV.
- BYRNE B. M., 2004, "Testing Measurement Invariance in AMOS", *Structural Equation Modeling*, vol. 11, p. 272-300.
- Commission des communautés européennes, 2007, « L'éducation et la formation tout au long de la vie au service de la connaissance, de la créativité et de l'innovation », *Communication de la commission au conseil, au Parlement européen, au comité économique et social européen et au comité des régions*.
- Conseil européen de l'éducation, 2001, *Rapport du Conseil « Éducation » au conseil européen sur les objectifs concrets, futurs, des systèmes d'éducation et de formation*, rapport n° 5980/01.
- CURRIE C., GABHAINN S.-N., GODEAU E., ROBERTS C., SMITH R., CURRIE D., PICKET W., RICHTER M., MORGAN A., BARNEKOW V., 2008, "Inequalities in Young People's Health : Health Behaviour in School-Aged Children International Report from the 2005/2006 survey", *Health Policy for Children and Adolescents*, n° 5, WHO Regional Office for Europe.
- DANIELSEN A. G., SAMDAL O., HETLAND J., WOLD B., 2009, "School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction", *The Journal of Educational Research*, vol. 102, n° 4, AERA, p. 303-318.
- DEBARBIEUX E., 2011, *À l'école des enfants heureux... enfin presque...*, Paris, Observatoire international de la violence à l'école – Unicef.
- EPSTEIN J. L., McPARTLAND J. M., 1976, "The Concept and Measurement of the Quality of School Life", *American Educational Research Journal*, vol. 13, n° 1, AERA, p. 15-30.
- FERRIÈRE S., 2013, *L'ennui à l'école primaire – Représentations sociales, usages, utilités*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».
- FLORIN A., 2011a, « Des apprentissages fondamentaux aux compétences de demain : les apports de la psychologie de l'éducation », *Bulletin de psychologie*, vol. 64, n° 511, p. 15-29.
- FLORIN A., 2011b, « Qualité de vie et bien-être des enfants à l'école ? », *Journal des professionnels de la petite enfance*, n° 72, p. 54-55.
- FLORIN A., VRIGNAUD P., 2007, *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation*, Rennes, PUR.
- GIBBONS S., SILVA O., 2011, "School Quality, Child Wellbeing and Parents' Satisfaction", *Economics of Education Review*, vol. 30, n° 2, Elsevier Science, p. 312-331.
- GUÉRETTE M., FORTIN L., 2011, « Recension des écrits sur la qualité de vie à l'école », chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire : www.csrqs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Qualite-vie-ecole.pdf
- GUIMARD P., BACRO F., FLORIN A., 2014, « Évaluer la satisfaction scolaire et le bien-être des élèves à l'école et au collège » in GUIMARD P., SELLENET C., *L'évaluation des besoins des enfants et leur qualité de vie*, Paris, L'Harmattan, p. 87-112.
- GUIMARD P., BACRO F., FLORIN A., 2013, « Évaluer le bien-être à l'école et au collège », in BACRO F., *La qualité de vie : approches psychologiques*, Rennes, PUR, coll. « Psychologies », p. 45-64.
- GUTMAN L. M., FEINSTEIN L., 2008, "Children's Well-Being in Primary School: Pupil and School Effects", *Wider Benefits of Learning Research*, Report n° 25, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- HARTER S., 1982, "The Perceived Competence Scale for Children", *Child Development*, vol. 53, n° 1, p. 87-97.

HUEBNER E. S., ZULLIG K. J., SAHA R., 2012, "Factor Structure and Reliability of an Abbreviated Version of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale", *Child Indicators Research*, vol. 5, n° 4, Springer Netherlands, p. 561-657.

ICEME, 2012, "International Conference on Education Monitoring and Evaluation", Centre international d'études pédagogiques, Paris, 14-15 novembre 2012.

KARATZIAS A., POWER K. G., FLEMMING J., LENNAN F., SWANSON V., 2002, "The Role of Demographics, Personality Variables and School Stress on Predicting School Satisfaction/Dissatisfaction: Review of the literature and research findings", *Educational Psychology*, vol. 22, n° 1, p. 33-50.

KONG C.-K., 2008, "Classroom Learning Experiences and Students' Perceptions of Quality of School Life", *Learning Environment Research*, vol. 11, n° 2, Springer Netherlands, p. 111-129.

LANGTON C. E., BERGER L. M., 2011, "Family Structure and Adolescent Physical Health, Behavior, and Emotional Well-Being", *Social Service Review*, vol. 85, p. 323-357.

LONG R. F., HUEBNER E. S., WEDELL D. H., HILLS K. J., 2012, "Measuring School-Related Subjective Well-Being in Adolescents", *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 82, n° 1, American Orthopsychiatric Association, p. 50-60.

MINGAT A., RICHARD M., 1991, « Évaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire », *Les cahiers de l'IREDU*, n° 49, Université de Dijon.

OCDE, 2013, *Regards sur l'éducation 2013 : les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE.

OCDE, 2010, *Résultats du PISA 2009 : Synthèse*, Paris, OCDE.

OCDE, 2009, *Assurer le bien-être des enfants*, Paris, OCDE.

OKUN M. A., BRAVER M. W., WEIR R. M., 1990, "Grade Level Differences in School Satisfaction", *Social Indicators Research*, vol. 22, n° 4, Kluwer Academic Publishers, p. 419-427.

PIERREHUMBERT B., PLANCHEREL B., JANKECH-CARETTA C., 1987, « Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant », *Revue de Psychologie Appliquée*, vol. 37, n° 4, p. 359-377.

RANDOLPH J., KANGAS M. M., RUOKAMO H., 2010, "Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling", *Journal of Happiness Study*, vol. 11, n° 2, Springer Netherlands, p. 193-204.

RANDOLPH J., KANGAS M.M., RUOKAMO H., 2009, "The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS)", *Child Indicators Research*, vol. 2, n° 1, Springer Netherlands, p. 79-93.

RAVEN J., 1998, *Progressive Matrices de Raven*, Paris, ECPA.

SAUNERON S., 2013, « Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative », *Note d'analyse*, n° 313, Centre d'analyse stratégique.

VERKUYTEN M., THUIS J., 2002, "School Satisfaction of Elementary School Children: The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender", *Social Indicators Research*, vol. 59, n° 2, Kluwer Academic Publishers, p. 203-228.

RELATIONS PROFESSEURS-ÉLÈVES EN LYCÉE

Trois stratégies d'enseignants mises en débat

Hélène Veyrac et
Julie Blanc

Université fédérale Toulouse Midi-Pyrénées, École nationale de formation agronomique,
Université Toulouse - Jean Jaurès, UMR éducation, formation, travail et savoirs.

Pour agir efficacement, les enseignants adoptent, consciemment ou non, des stratégies en classe, dans leur façon d'interagir avec les élèves. Une analyse de ces stratégies a été menée auprès de 69 enseignants de lycées professionnels publics français, puis trois d'entre elles ont été soumises à la réflexion d'enseignants de cinq de ces lycées.

Ces trois stratégies comportent, pour les auteurs, chercheurs en sciences de l'éducation et en ergonomie, des traces ou des prémices de déshumanisation de la relation professeur/élèves. La première consiste à déstabiliser des élèves en recourant par exemple à l'ironie, confinant parfois à l'humiliation. La deuxième concerne des situations dans lesquelles l'enseignant délègue une partie de ses tâches d'enseignement à des élèves « moteurs ». Enfin, la dernière consiste à, intentionnellement, ne pas prendre en charge certains élèves, repérés comme « inintéressés » ou « absentéistes ».

Les débats au sein des cinq équipes éducatives ont eu des dynamiques propres. Les stratégies y ont souvent été justifiées par des intentions d'agir efficacement et des besoins de se protéger, empêchant, selon les auteurs, la prise en compte de leur « réception affective » par les élèves.

Le métier d'enseignant a connu et continue de connaître des changements importants. Les enseignants sont confrontés à des conditions de travail qui ont, ces dernières décennies, évolué vers une « *intensification, une diversification et une complexification des tâches professionnelles qui leur incombent* » [MAROY, 2006 ; ESTEVE et FRACCHIA, 1988]. Cette évolution du travail peut jouer sur leur satisfaction professionnelle, elle-même impactant la santé au travail, en ce sens qu'une insatisfaction professionnelle « *engendre des conséquences négatives sur la santé, notamment psychologique des enseignants* » (accroissement du stress, diminution de l'estime de soi, épuisement professionnel) [AMATHIEU et CHALIÈS, 2014]. Nombreux sont les travaux de recherche qui font état d'un malaise enseignant (notamment, ESTEVE et FRACCHIA, 1988 ; LANTHEAUME et HÉLOU, 2008 ; DOUDIN, CURCHOD-RUEDI et alii, 2011) reposant sur un phénomène de détresse psychologique (épuisement professionnel) liée entre autres, au manque de soutien, à la faible reconnaissance au travail, à la difficulté dans la gestion de la classe, à la violence scolaire [MUKAMURERA et BALLEUX, 2013]. D'autres recherches [TAYLOR et TASHAKKORI, 1995] se centrent sur l'influence des interactions avec les élèves sur la satisfaction professionnelle des enseignants et montrent que cette satisfaction est corrélée avec l'attitude scolaire des élèves : « *le travail avec des élèves non volontaires, voire difficiles, et n'ayant pas le niveau scolaire attendu, a des répercussions négatives sur la satisfaction professionnelle des enseignants ainsi que sur le stress au travail* » [AMATHIEU et CHALIÈS, 2014, p. 226].

L'activité d'enseignement, comme toutes les activités professionnelles qui reposent sur des interactions sociales et un engagement relationnel importants (notamment les services de santé, les services sociaux), pose corollairement la question d'une déshumanisation dans la relation à l'autre. En effet, les enseignants, en tant que professionnels dont l'objet de travail repose sur la relation humaine et dont la profession est considérée comme étant à haut risque de stress et d'épuisement professionnel [BRUNET, 1998], sont susceptibles d'être exposés à ce phénomène de déshumanisation dans la relation. Celle-ci pourrait se traduire par « *une représentation dépersonnalisée et négative des élèves, des parents et collègues, et par une relation conduite de façon froide, distante, voire cynique* » [CURCHOD-RUEDI, DOUDIN, MOREAU, 2010, p. 152].

Par ailleurs, la qualité des relations entre élèves et enseignants, outre le fait qu'elle favorise un climat scolaire propice aux apprentissages (motivation, adaptation scolaire) constituerait également un facteur de protection contre l'échec scolaire, notamment pour les élèves qui rencontrent des difficultés à l'école [FALLU et JANOSZ, 2003]. Ceci trouve un écho dans les travaux portant, plus globalement, sur les liens entre jugements scolaires et comportements des enseignants, dont BRESSOUX [2003] propose une revue de travaux. Il avance que « *l'intensité avec laquelle les jugements déterminent les comportements, de même que le type de comportements qui sont déterminés par un jugement particulier, varient considérablement d'un enseignant à l'autre* » [op. cit., p. 50]. Pour autant, il ajoute que les élèves perçoivent de manière très précise « *le traitement différencié dont ils sont l'objet* » vis-à-vis de leurs pairs. Ces jugements « *passent par des comportements des enseignants et certaines organisations pédagogiques qui vont placer les élèves dans des conditions plus ou moins favorables à l'apprentissage* » [op. cit., p. 55].

Si les liens entre jugement scolaire et relation enseignant-élève ou entre traitement différencié des élèves et apprentissage sont étudiés, ils le sont rarement sous l'angle de l'épuisement professionnel des enseignants. Se pose alors la question de l'existence de traces de déshumanisation dans les organisations pédagogiques des enseignants, y compris sous des formes embryonnaires, atténuées, prenant place dans l'exercice quotidien de leur métier.

Afin de contribuer à instruire cette question, une recherche en deux temps a été menée, en privilégiant la prise en compte des points de vue des enseignants. Il s'est agi ainsi de décrire les modes de pensée, les « rationalités enseignantes » intervenant dans les traitements différenciés des élèves.

Les deux temps de la recherche sur les stratégies d'enseignants

Les données exploitées dans cet article¹ ont été recueillies au cours de l'année scolaire 2013-2014 en France métropolitaine auprès de 69 enseignants de disciplines générales et professionnelles de 6 lycées publics situés en zone rurale ou dans des villes de moins de 50 000 habitants. La méthodologie présentée dans VEYRAC et BLANC [2014] comporte deux temps. Lors du « temps 1 » du recueil de données, les enseignants ont été amenés, dans le cadre d'entretiens individuels, à rendre compte de leurs pratiques en lien avec les profils d'élèves qu'ils identifiaient². Plus de quarante stratégies stables et récurrentes d'enseignants ont ainsi pu être dégagées. Nous entendons ici par stratégie un ensemble structuré d'actions orientées par un but. Au « temps 2 », une dizaine de ces stratégies a été soumise à la réaction des équipes éducatives dans un contexte de restitution des données de recherche, qui s'est déroulé dans 5 des 6 établissements de l'échantillon³. Les échanges ont été enregistrés, retranscrits et analysés de manière thématique⁴.

Nous présentons ci-après trois stratégies d'enseignants qui ont fait l'objet d'une présentation au temps 2, choisies pour leur caractère discutable : « déstabilisation-humiliation », « instrumentalisation des élèves moteurs » et « non-prise en charge ». Ces stratégies ont été identifiées au temps 1, auprès de respectivement 2, 16 et 3 enseignants. Des éléments de réactions d'enseignants à ces stratégies apparaissent à la suite de la présentation de chaque stratégie.

Ainsi, l'examen des réactions de l'équipe éducative à la présentation de ces trois stratégies constitue une base de réflexion pour aborder la question de la réception, par les enseignants, de résultats de recherche. Nous cherchons à comprendre les conditions d'émergence, les constructions et les éventuelles mises en débat de pratiques sinon déshumanisantes, tout du moins discutables au sein d'un collectif professionnel. Les stratégies jugées par les chercheurs comme portant des traces de déshumanisation sont-elles ainsi perçues par les enseignants ? Lorsqu'elles sont présentées au collectif de professionnels de l'éducation, font-elles l'objet de discussions ? Si oui, sur quoi portent ces discussions ?

1. Cette recherche a reçu le soutien financier de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, du Commissariat général à l'égalité des territoires et du Défenseur des droits. Nous remercions par ailleurs l'ensemble des personnels des lycées qui ont participé à cette recherche, ainsi que Laurent Fauré pour ses suggestions constructives.

2. Les recueils individuels ont été menés à partir des trombinoscopes des élèves des classes des enseignants. Ils comportaient une tâche de classement des élèves, une tâche de production de propriétés de ces classements [GAILLARD et URDAPILLETA, 2013] et un entretien centré sur les activités de l'enseignant relatives à ces classements.

3. Un établissement, pour des raisons d'organisation matérielle, n'a pas pu donner suite à notre proposition de restitution. Les personnels qui ont participé aux restitutions du temps 2 ont été des enseignants impliqués dans le temps 1, parfois associés à d'autres enseignants, voire à d'autres personnels, selon les établissements (conseillers principaux d'éducation, personnels de l'équipe de direction).

4. Il s'est agi dans cette phase d'analyse thématique de « *procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés* » [PAILLÉ et MUCCHIELLI, 2013, p. 232] dans le corpus de données.

STRATÉGIE DE DÉSTABILISATION-HUMILIATION

Au temps 1, deux enseignants ont décrit une stratégie de déstabilisation, voire d'humiliation envers certains élèves. Le premier enseignant explique, à propos d'un élève décrit comme « *se sentant fort et sûr de lui* » : « *je vais aller le chercher, parce que je sais qu'il malmène celui-ci, je vais aller lui demander son avis pour qu'il s'exprime face aux autres et que du coup les autres se rendent compte qu'il n'est pas très à l'aise à l'oral* ». Il fait montre d'une stratégie directe, voire cynique envers l'élève déstabilisé, dans le but ici de « *rééquilibrer tout le monde* ». Le second, de manière plus détournée, utilise une forme spécifique d'ironie, d'« *humour* »⁵ pour déstabiliser les élèves bavards, « *ceux qui interviennent intempestivement* » : « *Si j'utilise l'humour, le second degré, parfois ça marche, parfois ils comprennent pas, mais comme il y a d'autres élèves dans la classe qui comprennent, je m'appuie un peu sur eux et souvent ça permet peut-être de délier le conflit sans leur donner raison. Si j'utilise l'humour c'est que je veux les mettre dans une situation qui les déstabilise un petit peu, [...] Ça permet de faire sourire les autres, de voir que les autres ne sont pas complices de leur attitude. L'humour ça permet de faire une remarque sévère, mais en le disant avec le sourire, ça désamorce la situation* », la stratégie étant proche ici, d'une prise à partie d'un groupe d'élèves contre un autre. Dans les deux cas, la déstabilisation visant un ou plusieurs élèves en particulier est publique. Le caractère public et volontairement déstabilisant de ces interventions nous a incitées, lors de la restitution des résultats aux équipes (temps 2), à nommer cette stratégie « déstabilisation d'un élève, humiliation ». Les pratiques d'humiliation sont à rapprocher, à l'instar de MERLE [2016 ; 2010] dans ses études analysant le ressenti des élèves, de moqueries, d'injustices, de dévalorisation ou encore de pratiques de rabaissement scolaire.

Au temps 2, peu d'enseignants ont perçu de l'humiliation dans les propos que nous leur avons rapporté, ce qui traduit, de notre point de vue, une euphémisation du caractère humiliant de la stratégie : « *Humiliation, c'est fort* » (Étab. 5⁶) ; « *Moi je n'irais pas jusqu'à l'humiliation* » (Étab. 2). Les termes plus appropriés seraient alors selon eux « *basher* » ou bien « *vanner* » : « *L'humiliation, ça fait sadique quand même donc ce terme-là, on n'est pas d'accord [...] vanner, oui, parce que ça ils [les élèves] connaissent, ils pratiquent et on réutilise quelque chose qu'ils pratiquent* » (Étab. 4). Cette citation révèle, outre l'expression d'un désaccord avec le terme « humiliation » pour dénommer cette stratégie, une perception des enseignants de leur relation avec leurs élèves, qui serait basée sur un rapport « d'égal à égal ». Ceci se retrouve dans les propos d'autres enseignants : « *en cours, ça m'arrive avec une classe d'avoir des propos pas déplacés, mais sur cette classe qui est très masculine, de jouer sur le même registre qu'eux* » (Étab. 2), comme si les comportements de railleries entre jeunes autorisaient certains enseignants à adopter les mêmes codes de langage en employant notamment « l'attaque » verbale.

L'euphémisation nous semble s'accompagner parfois d'une sous-estimation de l'impact potentiel de cette stratégie de déstabilisation-humiliation sur la personne de l'élève, comme dans les propos suivants : « *Après, chaque professeur a sa personnalité et son style et les élèves le savent. Et quand on pratique ça, il y a un jeu qui s'installe. Et je ne vais pas dire qu'ils s'habituent, mais bon* » (Étab. 4).

5. L'humour renvoie ici à une moquerie de l'enseignant ciblant un ou plusieurs élèves de la classe.

6. Les établissements d'enseignement auxquels sont rattachés les enseignants sont indiqués par un numéro : « Étab. 1 » renvoyant à l'établissement 1, « Étab. 2 » à l'établissement 2, etc.

Ainsi, le caractère humiliant de cette stratégie apparaît de manière controversée entre enseignants et chercheurs : les enseignants le jugent globalement surestimé par les chercheurs et les chercheurs le jugent généralement occulté par les enseignants. Cette divergence pourrait être imputable au fait que les chercheurs donnent une place prépondérante aux relations personnelles de l'enseignant avec chaque élève et moins aux relations collectives de l'enseignant avec le groupe-classe.

Par ailleurs, plusieurs enseignants ont exprimé une fonctionnalité dans le recours à la désstabilisation-humiliation d'un élève : « *Utiliser une phrase un petit peu humoristique, un petit peu percutante, pour remettre en place l'élève gentiment, sans qu'il se vexe. Ça peut être utile* » (Étab. 3) ; « *on fonctionne parfois comme ça [...] sur des caractères forts [...] Bah de manière ironique pour les faire redescendre sur terre* » ; « *ou les mettre en difficulté et puis ça fait comprendre que le leader de la classe n'est pas si charismatique que ça vis-à-vis des autres* » ; « *on peut lui rabaisser un peu son caquet* » (Étab. 2). D'autres considèrent le recours à cette stratégie comme une nécessité pour l'enseignant : « *C'est une question de survie à un moment donné avec certains* » (Étab. 2), associée à une logique de rapport de force : « *Il y a certaines classes, par exemple, où on doit prouver, parce qu'on est une femme [...] qu'on a une légitimité, le droit d'être derrière le bureau [...] on est déjà dans un rapport de force à la base, la seule force qu'on peut utiliser ça va être à travers le langage et de fait, l'ironie c'est le seul moyen qu'on a pour avancer* » (Étab. 2). La désstabilisation-humiliation à travers le maniement du langage, ses subtilités rhétoriques et la mobilisation de références culturelles implicites apparaissent ainsi comme les outils privilégiés pour faire face à des élèves perturbateurs.

La logique du rapport de force suscitée s'exprime également au travers du langage employé au cours de ces débats. En effet, on relève parfois l'usage par les enseignants, d'un registre d'affrontement, de métaphores guerrières (« *se battre* », « *doser les coups* », « *lutte d'influence* », « *chercher la faille dans la cuirasse [...] pour qu'il se sente obligé de se neutraliser lui-même* », « *armes* », « *scuds* »⁷, « *frappes chirurgicales* », « *les fusils sont chargés* ») lorsqu'ils évoquent leurs relations avec les élèves, ou certains de leurs élèves.

D'autre part, plusieurs enseignants perçoivent non seulement une utilité, mais aussi une efficacité dans le fait de « *basher* » (dénigrer, railler) certains élèves, notamment parce que cela peut constituer un instrument de régulation et de gestion de la classe : « *L'humour et la vanne, oui ça marche* » (Étab. 4). Ainsi, la stratégie peut être jugée fonctionnelle et efficace, (la fin semblant, dans certains cas, justifier les moyens) bien que le discours d'autres enseignants contraste : « *On fait de l'humour pour recadrer justement un leader négatif et finalement on le met en position de victime, donc ce qu'on voulait faire, c'est-à-dire le remettre à sa place, on n'y arrive pas forcément [...] on crée plutôt un sentiment de solidarité vis-à-vis de l'élève* » (Étab. 3). À l'utilité et à l'efficacité est ici opposé l'argument de pratiques non satisfaisantes, voire contre-productives : la désstabilisation-humiliation ne permettrait pas à l'enseignant de parvenir à ses fins, ce dernier pourrait même se trouver mis à mal par une sorte de retournement de la classe contre lui, la classe prenant le parti de l'élève « *victimisé* ». Cette stratégie est par conséquent, discutée par les enseignants en termes d'efficacité ou d'inefficacité (« *c'est contre-productif* »), non pas en termes éducatifs. La question du principe « *éthique* » en jeu a cependant été discutée dans trois établissements, où les discours des enseignants laissent entrevoir une prise en considération de la réception de la stratégie par les élèves :

7. Un *scud* désigne ici une attaque verbale qui arrive de manière inattendue.

« l'humour peut être méprisant des fois, ça arrive » (Étab. 5) ; « c'est très mal perçu alors qu'on ne pense pas blesser » (Étab. 3) ; « quand on veut remettre en place avec un petit peu d'ironie [...] on va trop loin parce que les jeunes ne sont pas outillés comme nous » (Étab. 1). Ainsi quelques enseignants expriment percevoir une vulnérabilité des élèves.

Une équipe (Étab. 2), après avoir clairement assumé l'usage de cette stratégie de déstabilisation-humiliation, se soucie de la relation à l'élève une fois l'incident passé : « Après [avoir bashé l'élève] on peut nuancer le propos ou s'expliquer avec l'élève en question » ; « ou le revaloriser dans d'autres circonstances ». Cette démarche de réhabilitation est justifiée par plusieurs finalités : compenser la violence exercée (« On a été méchant à un moment donné, je pense qu'on reconnaît qu'on a été trop loin et du coup on rattrape aussi »), éviter la stigmatisation (« pas le cibler dans la case "celui qui met le bordel" »), maintenir la relation (« pour ne pas rompre le dialogue »).

Enfin, cette stratégie de déstabilisation-humiliation a également été argumentée selon le principe suivant : « il y a des gens qu'on remet à leur place dans le monde des adultes, donc moi

que la société soit à l'échelle d'une classe ça me semble logique » (Étab. 4). La violence de la société justifierait ici de la reproduire dans le contexte de la classe. Le propos semble s'appuyer sur plusieurs présupposés : la société est violente, l'école doit être à l'image de la société, la violence peut faire partie de la classe.

En ayant recours à la stratégie de déstabilisation-humiliation, les enseignants

n'utilisent-ils pas les moyens que l'institution dénonce et qu'eux-mêmes dénoncent également ? Le recours à cette stratégie s'expliquerait-il par une méconnaissance de stratégies alternatives ? En tout état de cause, elle peut interpellier quant aux ressources éducatives et pédagogiques dont disposent certains enseignants pour conduire et gérer la classe.

« On fait de l'humour pour recadrer justement un leader négatif et finalement on le met en position de victime, donc ce qu'on voulait faire, c'est-à-dire le remettre à sa place, on n'y arrive pas forcément [...] on crée plutôt un sentiment de solidarité vis-à-vis de l'élève. »

STRATÉGIE D'INSTRUMENTALISATION D'ÉLÈVES MOTEURS POUR AIDER D'AUTRES ÉLÈVES

Une stratégie d'enseignement relevée au temps 1 de la recherche réside dans le recours de l'enseignant à des élèves « moteurs », pour aider des élèves plus « faibles ». Voici des verbatims qui illustrent cette stratégie : « je leur dis aux meilleurs, votre job c'est d'aider ; des fois je demande aux meilleurs d'encourager les moins bons », « je lui ai dit [à un élève qui est "sérieux et a des capacités"], ce serait bien que tu sois un peu comme Lucie, que tu sois un moteur dans la classe, pour essayer d'aider les autres et surtout d'aider "les élèves les plus en difficulté" ».

Le caractère discutable de cette stratégie nous semble résider dans le fait que l'élève est perçu pour l'aide qu'il peut apporter aux autres élèves, dont l'enseignant ne parvient pas à assumer l'enseignement (pour des raisons diverses : organisation de l'enseignement, contraintes curriculaires, classes à effectif élevé, etc.). À l'instar de TROUCHE [2002], on pourrait décrire un élève-sherpa, pour lequel l'enseignant attribue un rôle particulier dans l'apprentissage

au bénéfice d'autres élèves de la classe. La stratégie comporte une injonction à la solidarité qui résonne comme une injonction à assumer des fonctions relevant de la responsabilité de l'enseignant, et donc se rapprocherait d'une injonction à aider l'enseignant, sans s'enquérir préalablement de la volonté et de l'implication de l'élève. Cette stratégie est par conséquent à distinguer des dispositifs d'apprentissage par les pairs dans lesquels les élèves sont formés au tutorat et où la question de leur volonté d'aider ou pas un autre élève est prise en compte [CONNAC et LEMPERIÈRE, 2013].

À la restitution des résultats (temps 2), les cinq équipes ont validé les pratiques associées à la stratégie « instrumentalisation d'élèves moteurs » : les professeurs y ont reconnu une pratique courante. Deux équipes approuvent ces pratiques : « *je trouve ça très bien, je me reconnais là-dedans* » (Étab. 1), « *c'est en fait du management : il y a des gens qui [...] délèguent et donnent des responsabilités* » (Étab. 2). Ces deux équipes ont très peu commenté ces pratiques, comme si elles ne méritaient pas de s'y attarder. Pour les trois autres équipes, les discussions ont porté sur l'aspect péjoratif associé à l'intitulé « instrumentalisation », « *ça donne l'impression qu'on fait les choses à leur insu* » (Étab. 3 ; Étab. 5). Ainsi, plusieurs enseignants ont rejeté ce mot qui renvoyait pour eux à un enseignant « *calculateur, manipulateur* ». Ils ont proposé l'intitulé « *mobiliser les élèves moteurs pour aider les autres* » (Étab. 5). Par ailleurs, ils ont avancé de nombreux arguments qui justifient de s'appuyer sur les « *élèves moteurs pour le bénéfice des plus faibles* ». Les voici résumés.

– Les élèves moteurs tireraient un bénéfice direct du fait d'être en activité d'enseignement : ils sont « *valorisés* » (Étab. 4), « *la meilleure façon d'apprendre, c'est d'enseigner* » (Étab. 3).

– L'enseignement par les élèves « *qui ont des capacités* » aurait un effet sur le « *vivre ensemble* » : « *Mes élèves qui ont des capacités, je leur demande sans cesse d'épauler ceux qui sont en difficulté et je considère que c'est aussi le rôle de l'école de permettre le vivre ensemble, et donc à ceux qui ont des capacités d'être moteur pour les autres. C'est une valeur que je défends* » (Étab. 2), « *Oui, c'était plutôt intéressant, la stratégie, voilà, d'amener petit à petit, et puis quelque chose qui se mutualise dans cette classe, là. Enfin, une mutualisation des compétences des uns qui se versent sur d'autres* » (Étab. 5), « *pour que ce soit entre eux* » (Étab. 5).

« Mes élèves qui ont des capacités je leur demande sans cesse d'épauler ceux qui sont en difficulté et je considère que c'est aussi le rôle de l'école de permettre le vivre ensemble, et donc à ceux qui ont des capacités d'être moteur pour les autres. C'est une valeur que je défends. » (Étab. 2)

– Les élèves moteurs rendraient l'apprentissage plus accessible aux autres élèves : « *Quand un élève ne sait pas faire, quand il voit un autre élève faire, sur du pratique, ça lui semble plus accessible* » (Étab. 3).

– Les élèves moteurs sont également perçus du point de vue des ressources possibles pour enseigner : « *On utilise tous les moyens qui sont en notre possession pour que le message passe* » (Étab. 5).

Bien que la stratégie d'instrumentalisation des élèves moteurs semble très répandue (mais pas systématique comme illustré ainsi : « *Je n'ai pas l'impression de toujours utiliser mes élèves moteurs pour aider les autres* » (Étab. 4)), trois enseignants ont exprimé un avis critique négatif vis-à-vis de cette stratégie : « *Moi personnellement, [...] je ne partage pas votre point de vue d'exiger de mes meilleurs élèves de porter les autres* » (Étab. 3). Dans l'établissement 4, M. Martin, approuvé par un de ses collègues, indique : « *[quand j'étais élève] j'ai vécu*

l'instrumentalisation de l'élève moteur que j'étais pour aider les autres et je n'ai pas vécu ça bien. C'est-à-dire qu'à un moment donné on détourne son attention parce qu'il faut toujours aider. Alors c'est bien la philanthropie, mais à un moment donné je me dis voilà c'est à moi [en tant qu'enseignant] de faire ça, c'est mon boulot. Et l'émulsion, la mayonnaise c'est moi qui la fais monter et bien évidemment que je vais utiliser peut-être une remarque en français, [...] je pense à Zoé, elle sait qu'avec un regard, c'est pour demander à Maxime d'arrêter de faire un dessin et d'écouter M. Martin⁸ – mais au-delà de ça, je ne suis pas d'accord avec [le fait de demander à un élève de porter les autres]... Les élèves moteurs oui, ils sont là pour le bon déroulement de cours, ils nourrissent mes objectifs, ça s'arrête là ».

Dans l'établissement 5, des changements de points de vue sont apparus au cours de la discussion lors de la restitution. En effet, pour deux participants (une enseignante et un CPE), les points de vue ont évolué au fil des échanges. Ainsi, après avoir défendu la connotation péjorative du terme d'« instrumentalisation », leurs propos se sont considérablement modifiés au cours des échanges, passant d'une « défense de la stratégie » à la remise en cause de sa légitimité. L'enseignante (Étab. 5) réagit sur la connotation négative du mot « instrumentalisation » : « Oui, c'était plutôt intéressant, la stratégie [...] Il y a de la solidarité, là. L'objectif, c'est quelque chose de positif quand même. » Quelques tours de parole plus tard, elle s'interroge : « C'est limite quand même, parce que c'est plutôt comme ça qu'on le perçoit [positivement], mais après c'est vrai ça peut aussi interroger sur ce qu'on fait du bon élève, donc on l'instrumentalise, et qu'est-ce qu'on fait de l'élève qui a plus de difficultés, ben on va dire, ben en fin de compte il est tiré par l'autre », questionnant par là même le rôle de l'enseignant. Dans le même temps, le CPE opère un changement similaire. Après avoir proposé un intitulé différent de la stratégie « mobiliser les élèves moteurs pour aider les autres », il semble prendre en compte le point de vue d'un élève moteur pour lequel l'école aurait parfois des attentes peu légitimes : « C'est vrai que des fois on dit en conseil de classe, "lui, il est bon élève, c'est dommage qu'il participe pas plus

« C'est vrai que des fois on dit en conseil de classe, "lui, il est bon élève, c'est dommage qu'il participe pas plus pour tirer les autres vers le haut", mais à la limite, il est pas là pour tirer les autres vers le haut, cet élève, il est là pour bosser pour lui. Mais des fois, on a quand même ces réflexes de dire "le bon élève, il devrait entraîner les autres". Mais c'est pas son boulot. »

pour tirer les autres vers le haut", mais à la limite, il est pas là pour tirer les autres vers le haut, cet élève, il est là pour bosser pour lui. Mais des fois, on a quand même ces réflexes de dire "le bon élève, il devrait entraîner les autres". Mais c'est pas son boulot. »

En résumé, lorsque cette stratégie « instrumentalisation des élèves les plus forts » est mise en discussion auprès des enseignants, le terme « instrumentaliser » est souvent rejeté, parfois nuancé. Une remise en question de la stratégie est

toutefois envisagée par certains enseignants mais bien souvent écartée tant elle semble professionnellement valorisée. Ainsi, il apparaît courant et « pédagogiquement efficace » que les élèves jugés plus avancés participent sous l'injonction de leur enseignant à la construction d'apprentissages de leurs pairs.

8. M. Martin illustre une variation de l'instrumentalisation : il semble requérir l'aide d'une élève pour « tenir » un autre élève, mais se refuse d'y recourir à des fins centrées sur les savoirs à apprendre.

STRATÉGIE DE NON-PRISE EN CHARGE

La troisième stratégie d'enseignement identifiée comme discutable concerne un renoncement dans la prise en charge de l'apprentissage de certains élèves : « *Je ne m'en occupe pas [des élèves absentéistes], à partir du moment où ils ne perturbent pas quand ils sont là, c'est "vous faites rien, ben tant pis, vous faites rien", on va pas pleurer* ». Un autre enseignant exprime une non-prise en charge ciblée sur un élève : « *Je lui dis : "bon qu'est-ce que tu fais ?" J'essaie une minute ou deux et puis je laisse tomber. Je me dis bon ben il fait rien, je ne peux pas non plus faire pour lui... Lui, comme on dit, il est feignant comme une couleuvre* ». Un troisième enseignant évoque un contrat tacite passé avec certaines élèves : « *nous avons passé un contrat de non-agression mutuelle, elles veulent pas travailler [les élèves inintéressées], elles travaillent pas, elles me laissent tranquille, elles embêtent personne* ».

Lors de la présentation de cette stratégie aux équipes éducatives (temps 2), les enseignants n'ont exprimé aucun étonnement, aucune désapprobation à l'égard des pratiques professionnelles présentées, à l'exception d'une équipe (Étab. 5) qui a débattu la stratégie en termes de normes professionnelles, voire de « *déprofessionnalisation* » dans le sens d'« *une perte de confiance dans l'activité professionnelle* » et d'un « *affaiblissement ou une perte de repères professionnels [identitaires, culturels, éthiques, déontologiques, etc.]* » [ROQUET et WITORSKI, 2013, p. 9] ↘ **Encadré** ci-dessous. Est-ce que c'est encore bien faire son travail d'enseignant que de ne pas prendre en charge l'ensemble des élèves de la classe ? C'est précisément sur cet aspect que nous choisissons de porter notre analyse :

Extrait d'échanges entre personnels de l'éducation à propos de la stratégie « non-prise en charge » recueillis lors de la phase de restitution des résultats auprès de l'établissement 5.

Chercheur : Alors là pour nous, c'est de la « non-prise en charge ».

CPE : Oui, c'est clair, mais c'est plus que de la non-prise en charge, c'est une décharge.

Prof. 1 : Oui c'est se décharger d'un travail qui normalement nous incombe.

CPE : Oui, parce que quand on arrive à ne plus vouloir les élèves en cours, du tout, c'est même plus de la prise en charge, c'est carrément, « je me décharge ».

Prof. 2 : Ben là ils sont là, ils sont en cours [...] là, c'est la non-prise en charge acceptée, consentie parce qu'il [l'enseignant] veut pas entrer en conflit avec les élèves.

Prof. 3 : C'est même pas le conflit là, il s'en fout.

Prof. 2 : Non, mais il n'y a pas de conflit justement, il les met de côté pour pas être [embêté]. Sinon, s'il fait son boulot de prof, et il les oblige à travailler, il va aller aussi vers des [conflits], il va augmenter les pressions, les tensions dans sa classe.

Prof. 3 : Il fait pas son boulot.

Prof. 2 : C'est pas forcément qu'il fait pas son boulot.

CPE : Non, mais des fois, c'est vrai qu'il y a des stratégies de dire « celui-là, je le mets au fond, et puis quand il est au fond, il me fout la paix, tant qu'il me fout la paix, ça va bien ». Enfin, il y a des élèves comme ça. Il y a des collègues, des fois, ils me disent : « *Je le mets au fond, ou je le mets tout devant, et puis comme ça il m'embête pas.* »

Prof. 4 : C'est pour les jours où le conflit, voilà [on veut l'éviter], on veut avancer un peu dans le cours [...].

CPE : Faire des stratégies, c'est faire des choix. Il y a le choix de pas s'occuper

de certains élèves. Il y a le choix de mettre de côté certains élèves. Il y a le choix de s'occuper plutôt... Ben c'est des choix de stratégies. On voit bien que les enseignants, vu le public [...] ils font des choix. Et des fois, les choix, ça veut dire, ben il y a des élèves, je vais pas m'en occuper. On voudrait peut-être s'occuper de trente, et puis le trente-et-unième, ben lui, il me casse les pieds, je le mets dans un coin.

Prof. 4 : Ou pour se préserver, aussi.

CPE : Et puis aussi pour se préserver, mais à la limite, à un moment donné quand on est dans un rapport un peu économique, combien d'élèves il faut sauver ?

Prof. 1 : Oui c'est ça, heu, voilà.

Prof. 2 : Et puis aussi, si tu veux te préserver, aussi, parce que tu vas être tout le temps à travailler, ou être en rapport de force ; il faut les assumer, aussi, ces rapports de force.

Prof. 1 : Faut-il sauver la couleuvre ? [rires] [...]

Prof. 2 : Jusqu'où on doit aller, jusqu'où on fait.

CPE : Ça s'appelle de l'acharnement.

Prof. 1 : Oui, c'est comme en médecine.

Prof. 4 : De l'acharnement éducatif.

CPE : Mais c'est aussi la question de savoir quel est le boulot du prof ; parce que

si on se dit que le boulot du prof, c'est faire le programme, ben à la limite, il fait son programme, à la fin de l'année, il a fini le programme. Il y a peut-être 50 % des élèves qui ont peut-être pas suivi son programme, mais il a fait son programme. Mais il peut se dire : « J'ai fait mon travail. J'ai fait le programme. »

Prof. 4 : Ben il faut le faire [le programme].

CPE : Et à la limite, même s'il en a laissé 50 % sur le côté, il a fait son travail.

Prof. 1 : Ben au regard de la commande de l'État, il a fait son taf.

CPE : Il a fait son travail, et puis à côté de ça, on peut se dire : « ben je fais pas le programme et au lieu d'en emmener 50, je vais en amener 90 à 50 % du programme ». Qui a raison ?

Prof. 1 : Chacun fait des choix.

CPE : Chacun fait des choix, en fonction des classes, en fonction des cours, en fonction des élèves.

Prof. 2 : C'est pas facile.

CPE : C'est pas facile tous les jours. Mais c'est le plus beau métier du monde.

Prof. 5 : On ne sait plus quel est notre travail.

Le débat porte sur les critères de qualité du travail d'enseignant, sur ce qu'il est juste ou non de faire quand des élèves se désintéressent des apprentissages. Qu'est-ce que bien travailler quand on est enseignant ? S'agit-il de respecter ce que l'on comprend des injonctions de l'employeur (faire l'ensemble du programme) ou s'agit-il d'amener plus d'élèves, mais moins loin ? Un consensus semble s'établir dans l'échange (voir **encadré**) sur la nécessité d'effectuer un choix face à l'impossibilité de réaliser l'intégralité du programme tout en prenant en charge la totalité des élèves.

Les échanges d'une autre équipe (Étab. 2) ont moins porté sur un débat de normes éthiques que sur le constat d'un renoncement à apprendre de la part de certains élèves. « C'est compliqué parce qu'il y a même des élèves qui nous disent "mais Madame, de toute façon, on ne fait rien. Vous pouvez faire votre cours tranquillement. Mais moi, je n'ai pas envie de faire". Et donc, du coup, c'est compliqué de les motiver à travailler ». « Oui, il y en a même qui essaient de me convaincre que c'est peine perdue ». « Enfin, c'est souvent parce qu'il n'y arrive pas. Donc il se dit "laissez-moi tranquille, je suis trop nul" ». « Quand on leur dit de travailler, ils sont là en disant "mais Madame, je ne comprends pas pourquoi vous me dites de travailler si je ne vous embête pas dans votre cours" ». « J'ai pas mal d'élèves, dans certaines classes, qui m'ont dit ça, qui assument le fait de travailler ou de ne pas travailler : "Si on ne travaille pas Madame, on assume, on aura une

mauvaise note, on assume » ». Une enseignante exprime son renoncement : « *Ah ! mais moi je lâche hein ! Oui, il y a des moments, je lâche.* ». « *Il y en a un ou deux qu'on laisse tomber* ». Ain-

si, la « *non-prise en charge* » est davantage envisagée sous l'angle de la responsabilité de l'élève que sous celui de leur potentiel mal-être.

« C'est compliqué parce qu'il y a même des élèves qui nous disent "mais Madame, de toute façon, on ne fait rien. Vous pouvez faire votre cours tranquillement. Mais moi, je n'ai pas envie de faire". Et donc, du coup, c'est compliqué de les motiver à travailler. »

Les principaux échanges relevés dans l'établissement 4 portent sur les raisons qui amènent à appliquer cette stratégie : « *C'est un constat. Il y a un moment où ça devient trop lourd à gérer* ». « *Et l'enseignant se*

préserve ». « *C'est une manière de se protéger. C'est un peu comme le pacte de non-agression. Tu ne m'embêtes pas, je te laisse tranquille* ». « *Le vendredi après-midi, certaines classes, avec certains élèves, ça arrive de dire "tu ne m'embêtes pas, je continue avec ceux qui travaillent". Ça arrive, ça existe quand même* ». « *Ce n'est pas systématique. Mais ça arrive parfois et c'est nouveau comme phénomène* ».

Au vu des échanges, les raisons qui amèneraient les enseignants à ne pas prendre en charge de manière ponctuelle et sélective certains élèves, résideraient dans un besoin de se préserver. Enseigner semble ainsi parfois associé à des situations de conflit ou à des moments où « ça devient lourd à gérer ». Le renoncement à prendre l'ensemble des élèves en charge semble assumé par certains enseignants, sous conditions : élèves qui le demandent, le vendredi après-midi, etc.

Vis-à-vis de la stratégie de non-prise en charge, l'explication des raisons qui amènent à adopter la stratégie, du point de vue de l'enseignant, domine les débats. L'établissement 5 fait figure d'exception avec une remise en cause de la stratégie par certains enseignants et un CPE. Est-ce que la participation d'un non-enseignant a joué un rôle dans l'échange ? Les fonctions de CPE instaurent une relation entre adulte et élève distincte de celle des fonctions d'enseignant. Cette distinction peut expliquer que le débat dans cet établissement ait en partie porté sur les conséquences de la stratégie sur les élèves, et ne soit pas resté centré sur des justifications en lien avec l'acte d'enseigner.

DISCUSSION

Objets des débats

Les débats ont suivi des dynamiques différentes pour chacun des cinq établissements.

On retrouve cependant presque toujours des débats sur l'intitulé de la stratégie présentée. Il s'agit là d'un effet des modalités de présentation des stratégies au cours du temps 2. Plus précisément, les stratégies ont été présentées aux enseignants par l'exposé des verbatims, avant que leur soit dévoilé l'intitulé donné à la stratégie par les chercheurs. C'est ainsi qu'un débat entre point de vue des chercheurs et point de vue des équipes éducatives a pu être suscité. Les intitulés « *humiliation* » et « *instrumentalisation* » ont majoritairement été jugés par les enseignants comme péjoratifs, alors que l'intitulé « *non-prise en charge* » a semblé, pour une équipe d'enseignants, atténuer la dérive éthique qu'ils percevaient dans la stratégie présentée.

Des échanges ont porté sur l'existence, la réalité, la fréquence des stratégies. Les résultats sont là très contrastés : une équipe adopte un consensus de rejet d'une stratégie (« non-prise en charge » ↘ **Encadré** p. 193) dans un premier temps, puis évolue vers un registre plus résigné quant à son existence, une autre déplore le recours inéluctable à cette stratégie.

Les débats portent sur les buts associés aux stratégies (question de survie, se protéger, etc.), sur les actions à mettre en place après le recours à une stratégie donnée (par exemple, renouer la relation avec l'élève après l'avoir déstabilisé), sur les conditions d'application de la stratégie, sur l'efficacité des actions, sur ses justifications (par exemple, la violence des rapports sociaux hors de l'école justifie que la violence soit présente en classe) et parfois sur la « réception » par les élèves (« *je ne vais pas dire qu'ils s'habituent, mais bon* », pour la stratégie déstabilisation-humiliation).

Globalement, la stratégie « déstabilisation-humiliation » a été étayée par les débats, alors que la stratégie d'« instrumentalisation » a été valorisée et celle de la « non-prise en charge » déplorée. Les effets psychologiques négatifs des stratégies sur l'élève ont peu été discutés, ce qui relève selon nous d'une euphémisation fréquente des conséquences négatives des stratégies sur l'élève.

Divergences de points de vue sur les traces de déshumanisation

Cette recherche nous a amenées à identifier ce que nous pourrions qualifier de traces ou prémices de déshumanisation et de dérives éthiques dans trois stratégies d'enseignement que nous avons soumises à débat. Ces stratégies ont-elles été perçues par les enseignants comme traduisant « une représentation dépersonnalisée et négative » des élèves ? Ont-elles été commentées comme des stratégies relevant « d'une conduite froide, distante, voire cynique » ? La réponse est clairement négative. En effet, l'analyse des débats montre des divergences notables dans la manière de percevoir et de qualifier la relation et les interactions enseignant-élèves entre chercheurs et enseignants. Les premiers perçoivent des traces de déshumanisation dans des situations du fait qu'ils étudient ces situations sans toutefois les vivre et les autres semblent légitimer ces mêmes situations du fait qu'ils y sont professionnellement engagés et en sont responsables. En effet, l'engagement dans l'action, la répétition des actions, la nécessité de créer des relations viables avec les élèves semblent être autant de caractéristiques du travail des enseignants qui expliqueraient ce décalage d'analyse de la « réception par l'élève » des différentes stratégies d'enseignement entre acteurs de la situation et chercheurs-observateurs. Par exemple, lors des débats sur la stratégie de « déstabilisation-humiliation », les enseignants ne dénoncent pas cette stratégie. Nombreux sont ceux qui rejettent le mot « humiliation » et plusieurs précisent ses conditions d'usage : attaque verbale ciblée sur le leader de la classe, sur les élèves à caractère fort, etc. Là où le chercheur voit une relation froide et distante, l'enseignant voit une expertise professionnelle. Cette divergence d'interprétation peut être expliquée par le fait que les stratégies étudiées relèvent de pratiques courantes qui ont montré leur efficacité et qui modifient, notamment du fait de leur répétition, les façons de les percevoir. Ainsi, l'action semble déterminer les prismes perceptifs du réel, comme si le professionnel ne pouvait percevoir son travail que soumis à certaines responsabilités professionnelles qui en occulteraient d'autres. Enseigner exposerait « au risque » de ne percevoir un jeune en classe que sous l'angle des enjeux d'enseignement, comme un médecin pourrait ne percevoir un patient que sous l'angle des enjeux de la médecine.

Bien souvent, les échanges entre enseignants ont semblé reléguer le ressenti des élèves (en termes de bien-être ou de mal-être), au second plan. Le primat a été accordé aux enjeux de gestion de la classe, à l'efficacité, au sens d'avancée du collectif classe, atténuant ainsi la prise en compte de l'individualité des élèves, comme si l'individu était vu à l'aune de la classe.

Le ressenti des élèves a toutefois parfois été envisagé. Ainsi, un enseignant évoque son propre passé pour exprimer ce ressenti : « *J'ai vécu l'instrumentalisation de l'élève moteur que j'étais [...] et je n'ai pas vécu ça bien.* » Un autre, lors des échanges, s'appuie sur des propos d'élèves : « *Mais Madame, je ne comprends pas pourquoi vous me dites de travailler si je ne vous embête pas dans votre cours.* » Pourtant pour la plupart des enseignants rencontrés, il ne semble exister que peu de moyens (indicateurs immédiats du climat scolaire, indicateurs du niveau de disponibilité de l'élève à l'entraide, interactions avec d'autres acteurs éducatifs tels que les infirmières ou les assistants d'éducation) leur permettant justement de « capter » ces ressentis individuels.

Une efficacité professionnelle aveuglante ?

Les résultats nous conduisent à évoquer la difficulté pour les enseignants de se décentrer de l'activité d'enseignement et d'envisager les éventuelles répercussions négatives des stratégies sur les élèves. Un des facteurs de déshumanisation, de dérives éthiques serait lié à l'efficacité d'enseignement : les propos d'enseignants qui semblent occulter la prise en compte de la sensibilité individuelle des élèves sont associés à un discours sur l'agir efficace, comme si la fin non seulement justifiait les moyens, mais les faisaient envisager sous un jour très favorable, excluant la prise en compte de la « réception affective » par les élèves. Un autre facteur apparaît, celui du besoin, pour certains enseignants, de se protéger de situations de danger liées aux interactions avec les élèves.

Pourtant, il semble raisonnable de resituer les conditions d'émergence des discours constitutifs de nos données. Aucun élève n'a eu à entendre ce que les enseignants ont exprimé. Ceux-ci se sont exprimés, sachant que leurs propos étaient enregistrés dans le cadre d'une recherche. Des effets de désirabilité sociale ont probablement pu intervenir, forçant le trait sur tel ou tel rôle de l'enseignant. Au-delà de cette situation de recueil de données de recherche, quels « jeux entre acteurs » s'installent lorsque les enseignants sont amenés à s'exprimer sur leurs relations avec les élèves ? Probablement que la dimension plus ou moins officielle du lieu (conseil de classe, salle des profs, sphère privée) détermine fortement la teneur des propos. De plus, les liens entre les propos sur les stratégies et les stratégies réellement mises en œuvre par les enseignants n'ont pas été étudiés ici. Autrement dit, les liens entre le « dire sur le faire », qui est de l'ordre du langage et le « faire », qui est de l'ordre de l'action n'ont pas été envisagés. Ces liens renvoient aux interrelations complexes entre pensée, langage, action, qui restent précisément à établir. Les propos tenus par les enseignants rendent-ils compte de pratiques de classe fréquentes ou exceptionnelles ? Peut-on toujours exprimer par des mots ce que l'on fait en acte ? Ce que l'on exprime pour la première fois par des mots induit-il une pensée qui ne préexistait pas au discours ? Dit autrement, les échanges entre enseignants rendent-ils compte de réalités perçues par les enseignants ou renforcent-ils ces réalités en leur octroyant une importance démesurée par les effets de la mise en mots et de la mise en débat ? Les débats et autres échanges diffusent, construisent, développent les concepts, la mise en mots pouvant précéder la pensée, comme si on pouvait avancer ceci : « je le dis, donc je le pense ». Les contextes de débats entre professionnels, qui

nécessitent l'expression par le langage et donc la mise en mots, seraient alors à encadrer, de manière à éviter qu'ils développent, par un effet de polarisation⁹, des micro-formes de dés-humanisation de la relation enseignant-élèves en formes amplifiées, légitimées par leur présence dans les discours. Ainsi la mise en débat des pratiques enseignantes, sous l'angle de la « compétence éthique » [GENDRON, 2009], nécessite un cadre réfléchi, avec des temps où des professionnels de l'éducation qui exercent différentes fonctions (conseillers principaux d'éducation, infirmiers, éducateurs, etc.) participent ensemble aux échanges, permettant d'inclure les missions éducatives dans les débats, au profit du bien-être de tous à l'école.

⁹. Processus par lequel les échanges et discussions dans un groupe intensifient ou exacerbent des attitudes et des points de vue individuels. Une décision après consensus de groupe est par conséquent plus extrême [MOSCOVICI et ZAVALLONI, 1969 ; DOISE, 1970].

▾ BIBLIOGRAPHIE

- AMATHIEU J., CHALIÈS S., 2014, « Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants », *Carrefours de l'éducation*, n° 38, Armand Colin, p. 211-238.
- BRESSOUX P., 2003, « Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 10, Presses universitaires du Mirail, p. 45-58.
- BRUNET L., 1998, « Stress et climat de travail chez les enseignants », *Résonnances*, n° 10, p. 3-5.
- CONNAC S., LEMPERIÈRE M., 2013, *Coopération et rapport aux savoirs : le cas de l'organisation du tutorat à l'école primaire et au collège*, Congrès Actualité de la Recherche en éducation et en formation, Montpellier, 27-30 août 2013 : www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/2225-coop%C3%A9ration-et-rapport-aux-savoirs-le-cas-de-l'organisation-du-tutorat-%C3%A0-l%C3%A9cole-primaire
- CURCHOD-RUEDI D., DOUDIN P.-A., 2007, « Les limites du discours prescriptif en matière de santé à l'école, Symposium émotion et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail ? » Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg : www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Denise_CURCHOD_357.pdf
- CURCHOD-RUEDI D., DOUDIN P.-A., MOREAU J., 2010, « La compréhension des émotions à l'école – Émotions impensables et empathie », in LAFORTUNE L., FRÉCHETTE S., SORIN N., DOUDIN P.-A., ALBANESE O., *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 147-167.
- DOISE W., 1970, « L'importance d'une dimension principale dans les jugements collectifs », *L'année psychologique*, n° 70, p. 151-159.
- DOUDIN P.-A., CURCHOD-RUEDI D., LAFORTUNE L., LAFRANCHISE N., 2011, *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- ESTÈVE J.-M., FRACCHIA A., 1988, « Le malaise des enseignants », *Revue Française de Pédagogie*, n° 84, p. 45-56.
- FALLU J.-S., JANOSZ M., 2003, « La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire » *Revue de psychoéducation*, n° 32, p. 7-29.
- GAILLARD A., URDAPILLETA I., 2013, *Représentations mentales et catégorisation – Théories et méthodes*, Paris, L'Harmattan.
- GENDRON C., 2009, « Développer la compétence éthique par le biais de l'éthique du care : une utopie ? », in JUTRAS F., GOHIER C., *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 133-152.
- LANTHEAUME F., HÉLOU C., 2008, *La souffrance des enseignants – Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MARANDA M.-F., VIVIERS S., DESLAURIERS J.-S., 2013, « L'école en souffrance : recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire », *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, n° 15, p. 225-240.
- MAROTY C., 2006, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue Française de Pédagogie*, n° 115, p. 111-142.
- MERLE P., 2010, « Humiliation », in LE BRETON D., MARCELLI D., *Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 396-399.
- MERLE P., 2006, *L'élève humilié – L'école, un espace de non-droit ?* Paris, Presses Universitaires de France.
- MOSCOVICI S., ZAVALLONI M., 1969, "The group as a polarizer of attitudes", *Journal of personality and Social Psychology*, n° 12, p. 125-135.
- MUKAMURERA J., BALLEUX A., 2013, « Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation : le cas du Québec », *Recherche et Formation*, n° 74, p. 87-100.
- PAILLÉ P., MUCCHIELLI A., 2013, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- ROQUET P., WITORSKI R., 2013, « La déprofessionnalisation, une idée neuve ? », *Recherche et formation*, n° 72, p. 9-14.
- TAYLOR D. L., TASHAKKORI A., 1995, "Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy", *Journal of Experimental Education*, n° 63, p. 217-230.

TROUCHE L., 2002, « Genèses instrumentales, aspects individuels et collectifs », in GUIN D., TROUCHE L., *Calculatrices symboliques – Transformer en un outil un instrument du travail mathématique : un problème didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 243-275.

VEYRAC H., BLANC J., 2014, *Étude de la catégorisation des élèves par les professeurs, description du processus de déshumanisation de la relation professeur élèves : approche par la théorie de la genèse instrumentale*, rapport de recherche, appel à projet « l'égalité des chances à l'École », MENESR-DEPP, Commissariat général à l'égalité des territoires, et Le Défenseur des droits.

SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

Quelles différences entre public et privé ?

Nathalie Billaudeau et
Marie-Noël Vercambre-Jacquot
Fondation d'entreprise MGEN pour la santé publique

Scolarité payante, sélection des élèves, autonomie des chefs d'établissement... L'enseignement privé, vis-à-vis du public, présente des spécificités qui pourraient se répercuter sur le bien-être scolaire. Dans l'enquête « Qualité de vie des enseignants » (Fondation MGEN/MENESR-DEPP), le ressenti professionnel des professeurs du secondaire privé sous contrat a été comparé à celui de leurs homologues du public. Lorsqu'on les interroge sur leur bilan professionnel, les enseignants du privé se déclarent plus souvent satisfaits que ceux du public (89 % contre 80 %). L'écart de satisfaction s'atténue, mais reste significatif si l'on tient compte des différences de conditions d'exercice (risques psychosociaux, violence au travail, état des locaux, etc.). En ajustant sur ces mêmes facteurs, les enseignants du privé présentent moins de risques de souffrir d'épuisement émotionnel. Concernant l'appréciation de l'évolution du métier, la qualité de la relation à l'élève et l'accomplissement personnel au travail, les différences sont plus nuancées.

Cet état des lieux du ressenti professionnel des professeurs du secondaire en fonction du secteur d'enseignement apporte un éclairage nouveau sur les différences et similitudes entre privé et public. En pointant les facteurs associés à une meilleure satisfaction professionnelle des enseignants, il suggère des pistes très générales de promotion du bien-être au travail dans les établissements du secondaire, quel que soit le secteur.

L'enseignement privé occupe une place non négligeable dans le paysage éducatif français : si près d'un élève sur cinq fréquente un établissement du premier degré ou du second degré privé [MEN-DEPP, 2013], c'est près d'une famille sur deux qui a recours au privé pour au moins l'un de ses enfants, pour tout ou partie de sa scolarité [LANGOUËT et LÉGER, 2000]. De par le statut juridique particulier de ses établissements ↘ **Annexe 1** p. 216, l'enseignement privé sous contrat présente à la fois de fortes similitudes avec l'enseignement public (en lien avec son engagement contractuel : mêmes programmes pédagogiques et examens préparés, qualifications comparables des enseignants, etc.) et certaines spécificités incontournables (scolarité payante, sélection des élèves, activités hors programme, etc.).

Sur le plan de l'environnement scolaire et du parcours des élèves, les particularités de l'enseignement privé sont assez bien documentées [MENESR-DEP, 2004]. Ainsi, les établissements privés sont de plus petite taille, avec, en moyenne, des classes plus chargées dans les collèges et dans les écoles élémentaires, mais plus petites dans les lycées [MEN-DEPP, 2013]. Les établissements privés proposent par ailleurs plus souvent un hébergement en internat, sauf dans les lycées professionnels [NAUZE-FICHET, 2004]. De plus, et du fait de déterminismes sociaux faisant intervenir des motifs pédagogiques, des facteurs financiers, les valeurs familiales et la tendance à la reproduction du passé [LANGOUËT et LÉGER, 2000], les élèves des établissements privés sont issus de milieux sociaux plus favorisés que la moyenne, et les enfants de travailleurs indépendants y sont surreprésentés [NAUZE-FICHET, 2004]. Enfin, en ce qui concerne la réussite scolaire, à origine sociale des élèves comparable, il existerait un « effet secteur » complexe, dépendant entre autres du niveau d'enseignement [LANGOUËT et LÉGER, 2000]. Cet effet reste globalement en faveur du privé dans le cas d'une scolarité exclusivement dans le secteur [CAILLE, 2004], mais est fortement atténué, voire devient non significatif, dès lors que l'on tient compte des attitudes et choix éducatifs des familles, des pratiques pédagogiques des enseignants, des caractéristiques des institutions, etc.

Par contraste à ces thématiques centrées sur l'enfant, les données disponibles sur le bien-être des personnels, facteur pourtant important de performance scolaire, sont plus parcellaires [HORENSTEIN, 2006 ; FOTINOS, 2008 et alii, 2009 ; FOTINOS et HORENSTEIN, 2011], voire inexistantes, à notre connaissance, pour ce qui est des différences entre public et privé. Dans ce contexte, et avec une attention particulière portée aux écarts entre secteurs, nous nous sommes intéressées au ressenti professionnel des enseignants. Cette population importante de salariés partage une même mission de service public, celle de l'accompagnement de la jeunesse vers l'âge adulte, celle de la formation initiale et de la transmission du savoir. Au-delà de l'apparente homogénéité du métier d'enseignant, ces personnels sont amenés à exercer de manière diverse dans des environnements contrastés. Notamment, alors que les enseignants du public et du privé sous contrat ont des profils de formations similaires et ont le même employeur – l'État –, leurs statuts diffèrent : en théorie, ils sont fonctionnaires dans le public, maîtres contractuels dans le privé ↘ **Annexe 2** p. 217. En pratique, une part non négligeable des enseignants occupe une situation plus précaire (vacataires, contrats à durée déterminée, etc.), cette part étant trois fois plus importante dans le privé que dans le public [HILARY et LOUVET, 2014]. Par ailleurs, les conditions d'exercice, étroitement dépendantes des caractéristiques de l'établissement d'enseignement, présentent comme on l'a vu, des particularités selon le secteur : taille des classes, origine sociale des élèves, etc.

Notre objectif était de comparer, dans l'enseignement secondaire, la satisfaction professionnelle des professeurs de collège et de lycée en fonction du secteur d'enseignement. Plus précisément, il s'agissait d'examiner en quoi les différences éventuelles de bien-être au travail observées pouvaient s'expliquer par les particularités des conditions d'exercice du secteur privé. Pour cela, nous avons utilisé les données de l'enquête « Qualité de vie des enseignants » (QVE), une enquête Fondation MGEN et MENESR-DEPP, réalisée en 2013 auprès de 5 000 enseignants répartis sur toute la France ↘ **Encadré** ci-contre.

Outre l'étude de l'effet « secteur », ces analyses, en pointant les facteurs associés à une meilleure satisfaction professionnelle, s'inscrivent dans une finalité de promotion du bien-être au travail dans les établissements du secondaire.

L'enquête « Qualité de vie des enseignants » (QVE)

L'enquête QVE, réalisée entre avril et juillet 2013 auprès d'un échantillon statistiquement représentatif de 5 000 enseignants avait pour objectif principal de dresser un état des lieux de la qualité de vie enseignante en France (métropole et DOM) en lien avec les facteurs professionnels. Les données issues des auto-questionnaires (envoyés directement dans les établissements d'affectation principale) ont été enrichies par des données administratives extraites des bases de gestion des personnels de l'Éducation nationale.

Échantillon d'analyse

Parmi les 2 653 enseignants ayant répondu à l'enquête (taux de réponse autour de 55 %), l'analyse a porté sur les 1 412 professeurs exerçant dans le secondaire (hors établissement régional d'enseignement adapté). En effet, dans le premier degré, seuls les enseignants du secteur public avaient pu être interrogés, leurs homologues du privé ne faisant pas partie de la base de sondage. Parmi ces 1 412 enseignants, 75 ont été exclus, car ils présentaient une valeur manquante pour au moins l'un des cinq indicateurs de bien-être professionnel étudiés et 11 pour l'une ou l'autre des variables d'ajustement. Au final, les analyses ont porté sur 1 326 enseignants du secondaire ayant répondu à l'enquête QVE, 1 052 exerçant dans le secteur public et 274 dans le secteur privé.

Redressement

Dans la mesure où près de la moitié des enseignants interrogés n'avaient pas répondu à l'enquête, et afin de retrouver dans l'échantillon des répondants une structure de population semblable à celle prévue par la stratification, les données ont été redressées au moyen d'une pondération prenant en compte le sexe, la classe d'âge, le type d'établissement et le secteur d'enseignement croisé avec l'appartenance à l'éducation prioritaire (public hors éducation prioritaire / public éducation prioritaire / privé sous contrat).

Traitement des valeurs manquantes

Pour les facteurs d'ajustement catégoriels, et afin de maximiser la taille de l'échantillon d'analyse final, les valeurs manquantes ont été imputées par la valeur la plus probable dès lors que le taux de valeurs manquantes n'excédait pas 5 %. Spécifiquement pour la variable numérique « taille moyenne des classes enseignées » (taux de valeurs manquantes : 10 %), la valeur imputée a été la moyenne des valeurs prédites issues d'une procédure bootstrap de régression linéaire sur l'âge, le sexe, le niveau d'enseignement, le type d'enseignement (spécialisé ou non), le secteur d'enseignement, la taille de l'établissement et la zone géographique d'implantation.

BIEN-ÊTRE AU TRAVAIL ET FACTEURS ASSOCIÉS

Le bien-être au travail : quels indicateurs ?

Le bien-être est un état subjectif lié à différents facteurs : santé physique et psychique, sécurité financière et environnementale, épanouissement social, etc. Dans le monde du travail, le bien-être professionnel renvoie spécifiquement au ressenti personnel vis-à-vis de l'exercice du métier. Le degré de bien-être professionnel peut s'apprécier au moyen de questions générales de satisfaction, ou plus indirectement *via* des échelles de symptomatologie. Pour notre part,

nous avons considéré cinq indicateurs de bien-être professionnel disponibles dans le cadre de l'enquête QVE :

- l'insatisfaction professionnelle : « assez » ou « très insatisfait de son expérience professionnelle d'enseignant » contre « assez » ou « très satisfait » ;
- l'appréciation de l'évolution de l'exercice du métier : « de plus en plus difficile » contre « ni plus ni moins » ou « de moins en moins difficile » ;
- les trois dimensions de symptomatologie d'épuisement professionnel (*burnout* en anglais) évaluée par le questionnaire *Maslach Burnout Inventory* (MBI) [MASLACH, JACKSON, LEITER, 1996] : 1. l'épuisement émotionnel (score/54) : impression de fatigue et de saturation affective et émotionnelle vis-à-vis d'autrui ; 2. la dépersonnalisation (score/30) : désinvestissement de la relation, avec des attitudes et des sentiments négatifs et cyniques envers les personnes que le professionnel est censé aider. Dans le contexte de l'éducation, l'échelle de dépersonnalisation renvoie à la déshumanisation de la relation enseignant-élève et permet d'appréhender la qualité de la relation à l'élève ; 3. la diminution de l'accomplissement personnel au travail (score/48) : tendance à l'auto-évaluation négative de son travail. Dans les modèles, et selon l'approche préconisée de la symptomatologie du *burnout* [MASLACH, JACKSON, LEITER, 1996], chacun des trois scores du MBI a été dichotomisé en isolant le tercile péjoratif : épuisement émotionnel fort (score ≥ 27), dépersonnalisation forte (score ≥ 5), accomplissement professionnel faible (score < 30).

Variables « explicatives » du bien-être au travail : facteurs professionnels et facteurs associés

Afin de pouvoir évaluer les différences public/privé de bien-être en raisonnant à contextes comparables, différents facteurs de confusion potentiels pouvant être liés à la fois au bien-être professionnel et au secteur d'enseignement, ont été considérés (pour les variables les plus élaborées, se reporter à l'[annexe 3](#) p. 218 pour plus de détails sur les outils de mesure utilisés dans le questionnaire d'enquête) :

- des facteurs personnels d'ordre sociodémographique : sexe, âge, composition du foyer, support socioéconomique (faible, modéré, fort) ;
- des facteurs personnels d'ordre professionnel : corps professionnel, modalité de service (temps complet, temps partiel), décharge d'enseignement, nombre d'établissement(s) d'enseignement, taille moyenne des classes enseignées, expérience personnelle et indirecte de violence psychologique au travail, risque psychosocial au travail selon le modèle de Karasek : scores de latitude décisionnelle, de demande psychologique, de soutien social au travail ;
- des caractéristiques de l'établissement d'enseignement : type, taille, zone géographique d'implantation (commune rurale ; ville isolée ; ville centre d'une agglomération ; ville de banlieue), origine sociale des élèves (proportions d'élèves issus de familles très défavorisées ou très favorisée), présence d'un internat, et appréciation subjective de l'état des locaux, de la configuration des bâtiments, des possibilités de se détendre ou de se restaurer.

Analyse statistique

En premier lieu, et afin d'établir les similitudes et les spécificités des conditions d'enseignement dans le secondaire public et privé, les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants ont été croisées avec le secteur d'enseignement. Les variables

liées au secteur au sens d'une *p-value* inférieure à 0,15¹ ont ensuite été intégrées de manière progressive dans des régressions logistiques modélisant tour à tour les cinq indicateurs dichotomiques de bien-être professionnel d'intérêt. Ainsi les probabilités de ressenti négatif du vécu professionnel ont été comparées entre les enseignants du privé et du public au moyen de modèles ajustés emboîtés sur trois niveaux, l'objectif étant d'observer si les différences significatives persistaient « toutes choses égales par ailleurs ». Plus précisément, en plus du secteur d'enseignement, les modèles de type M1 prenaient en compte les variables sociodémographiques, ceux de type M2, les variables personnelles professionnelles et ceux de type M3, les caractéristiques des établissements d'enseignement. Une telle approche à partir de données d'enquête recueillies par auto-questionnaire est susceptible de mettre en évidence des associations statistiques entre un facteur professionnel et un indicateur de bien-être, sans pour autant que l'on puisse conclure sur le sens de ce lien, en particulier sur son caractère causal. En effet, si l'on peut penser que les conditions de travail influent sur le bien-être professionnel, il est aussi probable qu'une personne ressentant un mal-être perçoive son environnement moins favorablement, sous-tendant une association bidirectionnelle.

Dans des analyses secondaires, et afin d'explorer les raisons sous-jacentes aux différences résiduelles de ressenti des enseignants du privé et du public, deux concepts connexes au bien-être professionnel ont été examinés : 1. la qualité de vie (englobant aussi bien les aspects professionnels que privés) mesurée au moyen des 26 items du questionnaire *World Health Organization-Quality of Life* (Whoqol-bref) **annexe 3** p. 218 et 2. l'appréciation des relations avec les différents acteurs de la communauté éducative : les élèves, les délégués des élèves, les parents d'élèves rencontrés individuellement, les délégués des parents d'élèves, les collègues, la direction de l'établissement, l'inspection académique, les inspecteurs, le conseiller principal d'éducation, les personnels de surveillance et les personnels administratifs, ouvriers, de services.

COMPARAISON DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE PUBLIC ET PRIVÉ

Des conditions d'exercice contrastées

Si les enseignants du secondaire public et privé ne se différencient pas sur bien des plans (âge, composition du foyer, support socioéconomique, décharge, etc.), certaines particularités existent ↘ **Tableau 1** p. 206. Notamment, dans le secondaire privé, le personnel enseignant compte légèrement plus de femmes (67 % contre 60 % dans le public). En ce qui concerne le corps professionnel, la part des certifiés est la même dans les deux secteurs (environ 63 %), la part des agrégés et celle des professeurs de lycée professionnel sont plus importantes dans le public (respectivement 16 % contre 12 %, et 13 % contre 2 %), et celle correspondant aux autres statuts (maîtres auxiliaires essentiellement) est nettement plus importante dans le privé (23 % contre 8 %). Les professeurs du privé exercent un peu plus souvent à temps partiel (18 % contre 14 %) et enseignent à des classes légèrement plus chargées (25 élèves en moyenne par classe contre 24 élèves dans le public).

1. Le sexe et l'âge ont été intégrés dans les modèles, indépendamment du degré de significativité du lien avec le secteur d'enseignement.

📄 **Tableau 1** Caractéristiques et conditions d'exercice des enseignants du secondaire selon leur secteur d'enseignement

	Public	Privé	Ensemble des enseignants	p-value ¹
Variables socio-démographiques				
Sexe (%)				0,052
Homme	40,2	33,4	38,8	
Femme	59,8	66,6	61,2	
Âge (%)				0,435
Moins de 35 ans	22,8	20,7	22,4	
35-49 ans	48,8	46,8	48,4	
50 ans et +	28,3	32,4	29,2	
Composition du foyer (%)				0,518
En couple, avec enfant	53,8	57,4	54,5	
En couple, sans enfant	23,5	19,2	22,6	
Sans conjoint, sans enfant	16,5	17,2	16,6	
Sans conjoint, avec enfant	6,2	6,1	6,2	
Support socio-économique² (%)				0,799
Faible	18,7	17,1	18,4	
Modéré	48,9	50,8	49,3	
Fort	32,4	32,1	32,3	
Variables professionnelles personnelles				
Corps professionnel (%)				< 0,001
Certifié	63,4	62,5	63,2	
Agrégé	16,0	12,0	15,2	
PLP	12,6	2,3	10,5	
Autres	7,9	23,1	11,0	
Modalité de service (%)				0,074
Temps complet	86,3	82,0	85,4	
Temps partiel	13,7	18,0	14,6	
Décharge (%)				0,961
Oui	6,8	6,7	6,8	
Non	93,2	93,3	93,2	
Nombre d'établissements (%)				0,349
1	89,9	87,8	89,4	
2 ou plus	10,1	12,2	10,5	
Nombre moyen d'élèves par classe² (moyenne)	23,6	24,8	23,9	< 0,001
Avoir fait l'objet de violence² au cours de l'année (%)				0,002
Oui	20,0	11,8	18,3	
Non	80,0	88,2	81,7	
Avoir été témoin de violence² au cours de l'année (%)				0,014
Oui	49,5	40,9	47,8	
Non	50,5	59,1	52,2	

SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

	Public	Privé	Ensemble des enseignants	p-value ¹
Risque psychosocial au travail² (moyenne)				
Demande psychologique	23,8	23,3	23,7	0,060
Latitude décisionnelle	75,7	76,8	75,9	0,058
Soutien social	22,6	23,4	22,8	0,002
Caractéristiques de l'établissement d'affectation principale				
Type établissement (%)				< 0,001
Collège	51,1	34,0	47,6	
Lycée d'enseignement général et technologique	27,8	17,8	25,8	
Lycée professionnel	16,2	12,5	15,4	
Établissement polyvalent/cité scolaire	4,9	35,8	11,2	
Effectif des élèves dans l'établissement (%)				< 0,001
Moins de 200 élèves	2,6	8,2	3,7	
Entre 200 et 999 élèves	73,8	61,7	71,3	
Plus de 1 000 élèves	23,6	30,2	24,9	
Zone géographique d'implantation² (%)				< 0,001
Rurale	6,4	2,2	5,5	
Ville isolée	12,2	12,6	12,3	
Ville-centre	52,4	65,6	55,1	
Ville de banlieue	28,9	19,6	27,0	
Proportion d'élèves issues de famille très défavorisée (moyenne)				< 0,001
Proportion d'élèves issues de famille très favorisée (moyenne)				< 0,001
Appréciation de l'état des locaux (%)				0,001
Neuf ou presque	14,0	7,7	12,7	
En bon état	43,3	52,9	45,2	
En état moyen	28,7	31,2	29,2	
En mauvais état	14,0	8,2	12,9	
Appréciation de la configuration des bâtiments (%)				0,190
Adaptée aux besoins	52,1	56,7	53,0	
Mal adaptée aux besoins	47,9	43,3	47,0	
Possibilités de se détendre/de se restaurer (%)				0,672
Satisfaisantes ou très satisfaisantes	60,0	61,4	60,2	
Insatisfaisantes ou très insatisfaisantes	40,0	38,6	39,8	
Présence d'un internat (%)				0,001
Oui	31,1	41,6	33,2	
Non	68,9	58,4	66,8	

1. p-value du test du Chi² pour les variables catégorielles, du test de *Student* pour les variables continues.

2. Variable détaillée en **annexe 3** p. 218.

Lecture : 31,1 % des enseignants du public exercent dans un établissement avec internat, ils sont 41,6 % parmi les enseignants du privé.

Champ : enseignants du secondaire, France métropolitaine + DOM.

Source : enquête « Qualité de vie des enseignants », Fondation MGEN/MENESR-DEPP.

En ce qui concerne la violence au travail, les enseignants du public sont plus nombreux à avoir été victimes (20 % contre 12 %) ou témoins (50 % contre 41 %) de comportements hostiles au cours de l'année scolaire. Sur le plan des risques psychosociaux au travail selon le modèle de Karasek, les enseignants du privé y apparaissent un peu moins exposés, avec en moyenne, une demande psychologique plus faible d'un demi-point, une latitude décisionnelle plus forte de 1,1 point et un soutien social plus fort de 0,8 point par rapport aux enseignants du public. Enfin, les établissements privés et publics diffèrent pour certaines caractéristiques qui peuvent impacter notablement les conditions d'enseignement, en premier lieu, et en cohérence avec la littérature, pour l'origine sociale des élèves. Ainsi, dans le privé, les élèves sont issus de familles bien plus favorisées en moyenne (34 % contre 20 % dans le public). Autres particularités : les enseignants du privé exercent moins souvent dans des établissements de taille intermédiaire, mais plus souvent dans de petits établissements ou des cités scolaires, des établissements avec internat, des établissements implantés dans une ville-centre. Quant à l'état des locaux, les enseignants du privé apparaissent plus mesurés dans leur appréciation que les enseignants du public : alors que dans le privé, ils sont 8 % à les trouver « neuf ou presque » et 8 % « en mauvais état », ils sont respectivement 14 % et 14 % dans le public ($p < 0,01$).

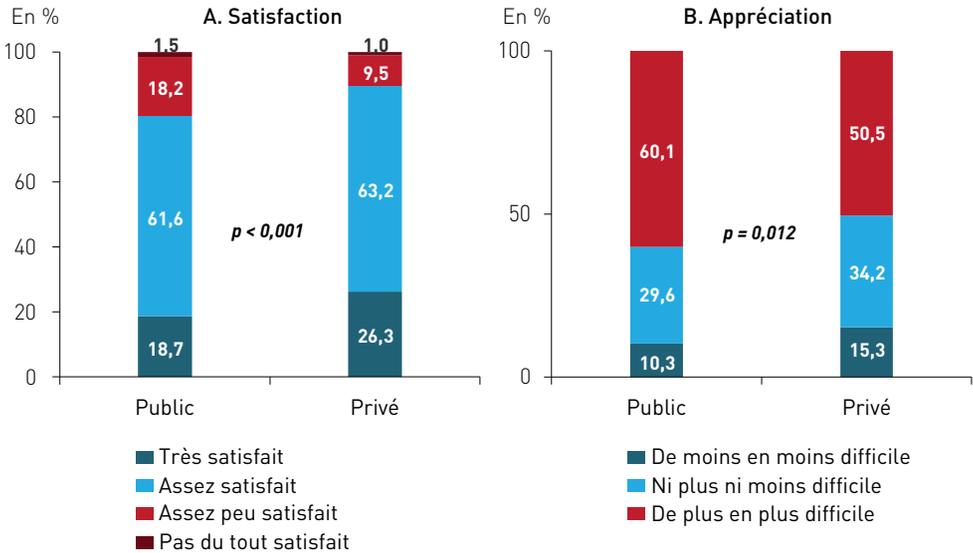
Des indicateurs bruts de bien-être au travail moins bons dans le secteur public

À la question « aujourd'hui, si vous deviez faire le bilan de votre expérience professionnelle d'enseignant, vous diriez-vous... ? », 26 % des enseignants du privé répondent « très satisfait » et 63 % « assez satisfait ». Ils sont respectivement 19 % et 62 % dans le public. À la question « diriez-vous que depuis cinq ans, l'exercice du métier a été pour vous... ? », 50 % des enseignants du privé répondent « de plus en plus difficile » contre 60 % dans le public ↘ **Figure 1**. Les enseignants du privé ont des scores d'épuisement émotionnel (respectivement : de dépersonnalisation) plus faibles de 2,8 points (resp. 0,7 point) en moyenne par rapport à ceux du public ; en miroir, leur score d'accomplissement personnel est plus élevé de 1,1 point en moyenne ↘ **Figure 2**.

Des différences de bien-être au travail plus nuancées, toutes choses égales par ailleurs

Les différences de ressenti professionnel entre enseignants du privé et du public sont plus nuancées dès que l'on tient compte des spécificités public/privé mises en évidence précédemment. Cependant, en ce qui concerne l'insatisfaction professionnelle, la différence reste significative, avec une probabilité moindre d'insatisfaction dans l'enseignement privé ↘ **Tableau 2** p. 210. Ainsi, les enseignants du privé à âge et sexe comparables (M1) ont une probabilité significativement moins élevée que les enseignants du public d'être insatisfait de leur bilan professionnel (-0,74 ; $p < 0,001$). À facteurs professionnels personnels comparables (M2), l'effet associé au secteur devient moins fort (-0,65 ; $p < 0,01$). Il s'atténue encore quand on raisonne à caractéristiques d'établissement similaires (M3) tout en restant significatif (-0,60 ; $p < 0,05$). Outre le secteur d'enseignement, les autres variables significativement associées à l'insatisfaction professionnelle sont l'exposition directe à la violence au travail (+0,60), un niveau élevé de demande psychologique (+0,13), un niveau faible de latitude décisionnelle (-0,08) ou de soutien social au travail (-0,08). Enfin, l'état des locaux n'est pas neutre vis-à-vis de l'insatisfaction professionnelle, avec une moindre probabilité associée aux locaux neufs ou presque par rapport à des locaux en bon état (-0,60).

📌 **Figure 1** Satisfaction vis-à-vis du bilan professionnel et appréciation de l'évolution de l'exercice du métier en fonction du secteur d'enseignement

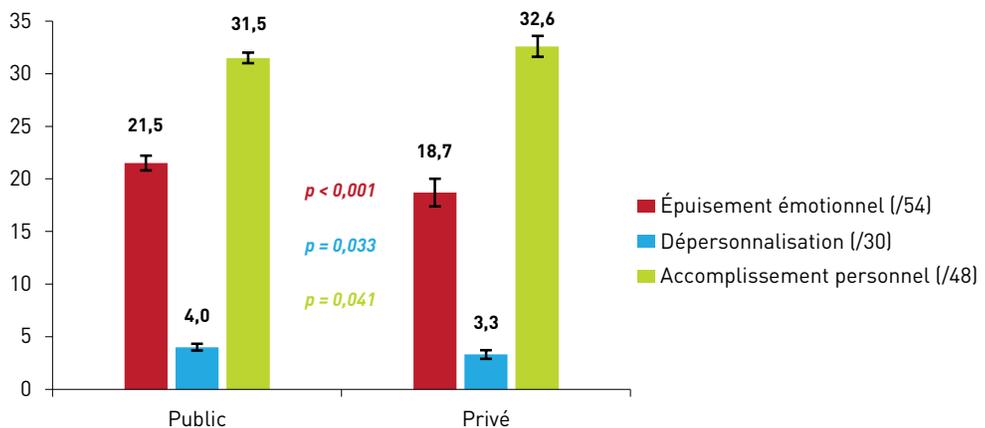


Lecture : 18,7 % des enseignants du secteur public (respectivement 26,3 % du secteur privé) sont très satisfaits de leur bilan professionnel.

Champ : enseignants du secondaire, France métropolitaine + DOM.

Source : enquête « Qualité de vie des enseignants », Fondation MGEN/MENESR-DEPP.

📌 **Figure 2** Scores moyens obtenus aux trois échelles du *Maslach Burnout Inventory* (MBI) en fonction du secteur d'enseignement



Lecture : les enseignants du secteur public ont un score moyen d'épuisement émotionnel de 21,5/54, ceux du secteur privé de 18,7/54 ; la différence est significative ($p < 0,001$).

Champ : enseignants du secondaire, France métropolitaine + DOM.

Source : enquête « Qualité de vie des enseignants », Fondation MGEN/MENESR-DEPP.

► **Tableau 2 Impact du secteur d'enseignement, des variables socio-démographiques, professionnelles, personnelles, et des caractéristiques de l'établissement sur la probabilité d'être « assez peu » ou « pas du tout satisfait » de son bilan professionnel d'enseignant¹**

	M1		M2		M3	
	Coef- ficient estimé	Intervalle de confiance (à 95 %)	Coef- ficient estimé	Intervalle de confiance (à 95 %)	Coef- ficient estimé	Intervalle de confiance (à 95 %)
Secteur						
Public	réf.		réf.		réf.	
Privé	- 0,74***	[- 1,16 ; -0,32]	- 0,65**	[- 1,10 ; - 0,21]	- 0,60*	[- 1,11 ; - 0,08]
Sexe						
Homme	réf.		réf.		réf.	
Femme	- 0,22	[- 0,51 ; 0,08]	- 0,29	[- 0,63 ; 0,04]	- 0,33	[- 0,67 ; 0,01]
Âge						
Moins de 35 ans	réf.		réf.		réf.	
35-49 ans	- 0,04	[- 0,44 ; 0,36]	- 0,13	[- 0,56 ; 0,30]	- 0,12	[- 0,56 ; 0,32]
50 ans et +	0,33	[- 0,09 ; 0,75]	0,30	[- 0,16 ; 0,76]	0,41	[- 0,06 ; 0,88]
Corps professionnel						
Certifié			réf.		réf.	
Agrégé			0,08	[-0,41 ; 0,56]	- 0,30	[- 1,17 ; 0,56]
PLP			- 0,15	[-0,70 ; 0,38]	0,01	[- 0,56 ; 0,59]
Autres			0,19	[-0,36 ; 0,75]	0,08	[- 0,49 ; 0,65]
Modalité de service						
Temps complet			réf.		réf.	
Temps partiel			0,18	[- 0,26 ; 0,62]	0,19	[- 0,26 ; 0,64]
Avoir fait l'objet de violence						
Oui			réf.		réf.	
Non			0,56**	[0,16 ; 0,97]	0,60**	[0,18 ; 1,01]
Avoir été témoin de violence						
Oui			réf.		réf.	
Non			- 0,07	[- 0,40 ; 0,27]	- 0,09	[- 0,44 ; 0,25]
Nombre d'élèves moyen par classe			- 0,01	[- 0,04 ; 0,02]	- 0,01	[- 0,03 ; 0,03]
Risque psychosocial au travail						
Demande psychologique			0,13***	[0,09 ; 0,18]	0,13***	[0,09 ; 0,18]
Latitude décision- nelle			- 0,08***	[-0,10 ; -0,06]	- 0,08***	[- 0,10 ; - 0,06]
Soutien social			- 0,08**	[-0,12 ; -0,03]	- 0,08**	[- 0,13 ; - 0,03]

	M1		M2		M3	
	Coefficient estimé	Intervalle de confiance (à 95 %)	Coefficient estimé	Intervalle de confiance (à 95 %)	Coefficient estimé	Intervalle de confiance (à 95 %)
Type établissement						
Collège					réf.	
LEGT					0,20	[- 0,34 ; 0,73]
LP					0,56	[- 0,31 ; 1,43]
Établissement polyvalent / citée scolaire					0,23	[- 0,55 ; 1,02]
Effectif des élèves dans l'établissement						
Moins de 200 élèves					0,56	[- 0,26 ; 1,37]
Entre 200 et 999 élèves					réf.	
Plus de 1 000 élèves					- 0,40	[- 0,88 ; 0,08]
Zone géographique d'implantation						
Rurale					réf.	
Ville isolée					- 0,03	[- 0,79 ; 0,72]
Ville-centre					- 0,23	[- 0,77 ; 0,30]
Ville de banlieue					- 0,03	[- 0,41 ; 0,35]
Proportion d'élèves issus de familles très défavorisées					0,01	[- 0,01 ; 0,01]
Proportions d'élèves issus de familles très favorisées					- 0,01	[- 0,02 ; 0,01]
Appréciation des locaux						
Neuf ou presque					- 0,60*	[- 1,13 ; - 0,06]
En bon état					réf.	
En état moyen					- 0,07	[- 0,44 ; 0,31]
En mauvais état					- 0,01	[- 0,51 ; 0,48]
Présence d'un internat						
Oui					- 0,47*	[- 0,88 ; - 0,06]
Non					réf.	

Seuil de significativité : *** < 0,001 ; ** < 0,01 ; * < 0,05.

Lecture : à sexe et âge comparables, les enseignants du privé ont une probabilité moins élevée que leurs homologues du public d'être insatisfaits de leur bilan professionnel. En effet, dans M1, le coefficient estimé associé au secteur privé est négatif (- 0,74) et significativement différent de zéro ($p < 0,001$). Toutes choses égales par ailleurs (M3), la différence s'atténue (- 0,60) mais reste significative ($p < 0,05$).

1. Contre « assez » ou « très satisfait ».

Champ : enseignants du secondaire, France métropolitaine + DOM.

Source : enquête « Qualité de vie des enseignants », Fondation MGEN/MENESR-DEPP.

En ce qui concerne les autres indicateurs de bien-être étudiés, les différences public/privé apparaissent moins marquées ↘ **Tableau 3** p. 212. À âge et à sexe comparables (M1), la probabilité de trouver l'exercice du métier de plus en plus difficile est moins élevée (- 0,50) pour les enseignants du privé, mais cette différence diminue et devient non significative dès l'introduction des variables professionnelles personnelles (M2). La probabilité de souffrir d'épuisement émotionnel fort est plus faible pour les enseignants du privé (- 0,68 dans M1), cette différence diminue peu en raisonnant à caractéristiques professionnelles personnelles comparables (- 0,63 dans M2), mais diminue plus fortement une fois les caractéristiques de l'établissement prises

► **Tableau 3 Impact « toutes choses égales par ailleurs » du secteur d'enseignement sur la probabilité de différents indicateurs de ressenti professionnel (n = 1 326)**

	M1		M2		M3	
	Coefficient estimé	Intervalle de confiance (à 95 %)	Coefficient estimé	Intervalle de confiance (à 95 %)	Coefficient estimé	Intervalle de confiance (à 95 %)
Appréciation négative de l'évolution de l'exercice du métier (de plus en plus difficile)						
contre « ni plus ni moins » ou « de moins en moins » difficile						
Secteur public	réf.		réf.		réf.	
Secteur privé	- 0,50**	[- 0,78 ; - 0,22]	- 0,31	[- 0,63 ; 0,01]	- 0,29	[- 0,67 ; 0,09]
Épuisement émotionnel fort (tercile supérieur : 27-54)						
contre terciles inférieur (0-14) et intermédiaire (15-26)						
Secteur public	réf.		réf.		réf.	
Secteur privé	- 0,68***	[- 1,01 ; - 0,35]	- 0,63**	[- 1,03 ; - 0,23]	- 0,51*	[- 0,94 ; - 0,09]
Dépersonnalisation forte (tercile supérieur : 5-30)						
contre terciles inférieur (0-1) et intermédiaire (2-4)						
Secteur public	réf.		réf.		réf.	
Secteur privé	- 0,26	[- 0,56 ; 0,05]	- 0,11	[- 0,44 ; 0,22]	0,08	[- 0,30 ; 0,47]
Accomplissement personnel faible (tercile inférieur : 0-29)						
contre terciles intermédiaire (30-37) et supérieur (38-48)						
Secteur public	réf.		réf.		réf.	
Secteur privé	- 0,17	[- 0,45 ; 0,11]	- 0,06	[- 0,36 ; 0,25]	- 0,17	[- 0,53 ; 0,18]

Seuil de significativité : *** < 0,001 ; ** < 0,01 ; * < 0,05.

Lecture : à sexe et âge comparables, les enseignants du privé ont une probabilité plus faible que leurs homologues du public de trouver de plus en plus difficile l'exercice du métier. En effet, dans M1, le coefficient estimé associé au secteur privé est négatif (- 0,50) et significativement différent de zéro (p < 0,01). Cependant, la différence n'est plus significative (p > 0,05) si l'on ajuste également sur les variables professionnelles individuelles (coeff. dans M2 : - 0,31) et sur les caractéristiques de l'établissement d'enseignement (coeff. dans M3 : - 0,17).

Champ : enseignants du secondaire, France métropolitaine + DOM.

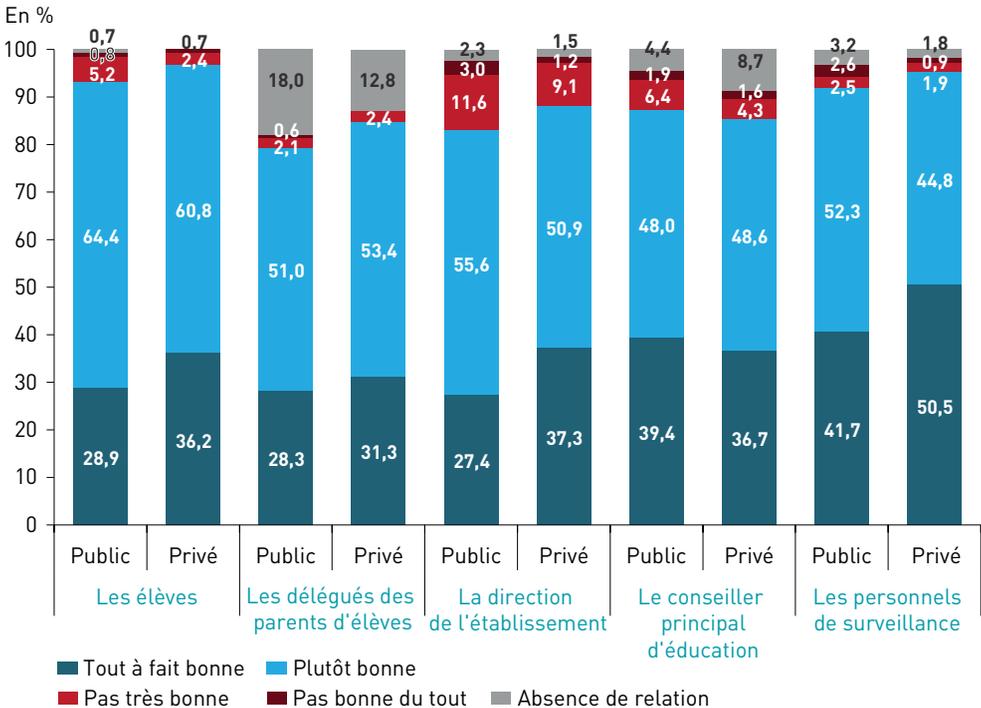
Source : enquête « Qualité de vie des enseignants », Fondation MGEN/MENESR-DEPP.

en compte (- 0,51 dans M3), tout en restant significative. En raisonnant « toutes choses égales par ailleurs », les deux autres dimensions du *burnout* – dépersonnalisation élevée et accomplissement au travail faible – ne sont pas significativement associées au secteur d'enseignement.

Dimensions connexes du bien-être au travail : pas de différences de qualité de vie, mais des interactions professionnelles plus satisfaisantes dans le privé

Afin d'explorer le contexte sous-jacent aux différences résiduelles de satisfaction professionnelle entre enseignants du privé et du public, deux dimensions connexes du bien-être au travail ont été investiguées : la qualité de vie globale et l'appréciation des relations avec les différents acteurs de la communauté éducative. Les enseignants du privé et du public rapportent un niveau de qualité de vie similaire, que ce soit globalement ou dimension par dimension (santé physique, santé psychologique, environnement, relations sociales – données non présentées dans les tableaux et figures). Pour autant, sur leur lieu de travail, les enseignants du privé

Figure 3 Appréciation des relations avec les acteurs de la communauté éducative selon le secteur d'enseignement¹



1. Pas de différence significative entre secteur au sens $p > 0,15$ pour les autres types d'acteurs considérés : les délégués des élèves, les parents d'élèves rencontrés individuellement, les collègues, l'inspection académique, les inspecteurs et les personnels administratifs, ouvriers, de services.

Lecture : 28,9 % des enseignants du secteur public (respectivement 36,2 % du secteur privé) déclarent avoir des relations tout à fait bonnes avec les élèves.

Champ : enseignants du secondaire, France métropolitaine + DOM.

Source : enquête « Qualité de vie des enseignants », Fondation MGEN/MENESR-DEPP.

apparaissent un peu plus satisfaits de leurs interactions sociales, comparés au public (les distributions différentes entre secteurs d'enseignement, au sens $p < 0,15$ sont représentées figure 3) : sur les onze types d'acteurs considérés, quatre obtiennent une appréciation plus positive de la part des enseignants du privé : les élèves, les délégués des parents d'élèves, la direction de l'établissement et les personnels de surveillance. Vis-à-vis des conseillers principaux d'éducation, la proportion d'enseignants qualifiant leurs interactions de « tout à fait bonnes » est un peu plus grande parmi les enseignants du public (39 % contre 37 %), cette différence devant cependant être interprétée avec prudence étant donné le pourcentage deux fois plus important de réponse « absence de relation » de la part des enseignants du privé (9 %).

DISCUSSION

Dans l'enquête « Qualité de vie des enseignants » (Fondation MGEN/MENESR-DEPP), à caractéristiques sociodémographiques et professionnelles comparables, un professeur du secondaire privé se déclare plus souvent satisfait de son bilan professionnel d'enseignant et présente moins de risques de souffrir d'épuisement émotionnel que son homologue du public. Concernant l'appréciation de l'évolution du métier, la qualité de la relation à l'élève (risque de dépersonnalisation) et le degré d'accomplissement personnel au travail, les différences en faveur du privé sont plus nuancées.

La plus grande satisfaction professionnelle des enseignants du privé interpelle, car paradoxalement, ces enseignants bénéficient d'un statut un peu moins favorable ↘ **Annexe 2** p. 217. Une piste pour comprendre ce résultat est peut-être à chercher dans un meilleur climat relationnel au sein des établissements privés. En effet, les enseignants du privé jugent plus positivement que ceux du public leurs relations avec les élèves, les délégués des parents d'élèves, la direction de l'établissement et les personnels de surveillance. Or, les rapports humains jouent un rôle important dans le ressenti individuel. D'ailleurs, indépendamment du secteur d'enseignement, nos analyses montrent un lien étroit entre soutien social au travail (mesuré par le score de Karasek) et satisfaction professionnelle. Au regard de ces résultats, il apparaît que les actions visant à améliorer le collectif de travail sont un levier important de promotion du bien-être professionnel des enseignants.

Un autre élément pouvant intervenir dans les écarts de bien-être observés entre secteurs d'enseignement serait que les enseignants du privé, par un processus de sélection (y compris d'autosélection), auraient des motivations et des profils de personnalité différents par rapport aux enseignants du public, ce qui expliquerait, au moins en partie, un avis plus positif de leur part. Cependant, l'hypothèse d'une propension à l'optimisme plus élevée chez les enseignants du privé est fragilisée par l'absence d'écart significatif en matière d'autres indicateurs de bien-être, notamment ceux relatifs à la qualité de vie globale (Whoqol-bref). En revanche, il transparaît bel et bien dans les données de l'enquête QVE que le profil de motivations des enseignants du privé diffère de celui de leurs homologues du public (données non présentées dans les tableaux et figures) : d'une part, les enseignants du privé ont plus souvent exercé un autre métier avant d'être enseignants ; d'autre part, et en cohérence avec leur plus grande satisfaction professionnelle, ils rapportent moins souvent un désir de changement que les enseignants exerçant dans le public.

Dans la mesure où 97 % des établissements privés sont confessionnels [« Les chiffres clefs de l'enseignement catholique », 2012], il est possible que des valeurs morales et/ou religieuses jouent un rôle dans les différences de satisfaction professionnelle et de soutien émotionnel, *via* notamment le mode de management et l'ambiance globale de travail. Cependant, il n'a pas été possible d'approfondir cette hypothèse du fait de l'indisponibilité dans l'enquête QVE d'information sur le caractère confessionnel de l'établissement.

Indépendamment du secteur d'enseignement, la satisfaction professionnelle apparaît significativement associée à l'état des locaux. En effet, les enseignants des établissements en très bon état (neuf ou presque) sont plus satisfaits que les autres, suggérant la rénovation des locaux comme voie de promotion du bien-être au travail dans le secondaire. Les autres facteurs étroitement associés à l'insatisfaction professionnelle des enseignants sont l'exposition directe à la violence au travail, un niveau élevé de demande psychologique et un niveau faible de latitude

décisionnelle. Ces résultats mettent en évidence le rôle central des risques psychosociaux sur le bien-être des personnels enseignants, ils devront être approfondis dans des études longitudinales spécifiques au monde de l'éducation.

La force de la présente étude réside principalement en son caractère représentatif. En effet, le tirage stratifié de l'échantillon des enseignants couplé au redressement par pondération permet d'obtenir des chiffres extrapolables à l'ensemble de la population enseignante française. L'utilisation d'outils épidémiologiques pour évaluer les divers facteurs d'intérêt conforte la fiabilité des résultats obtenus. Pour autant, le caractère transversal de l'enquête empêche toute interprétation des liens statistiques observés en termes de causalité, invitant à une extrapolation prudente des résultats. Notamment, et même après ajustement large et circonstancié, l'éventualité d'un biais de confusion résiduel ne peut être exclue. Une autre limite de l'analyse de la satisfaction professionnelle est que cette dernière, résultante de plusieurs années d'exercice du métier, est mise en regard de la situation professionnelle de l'année scolaire *en cours*, photo pouvant ne refléter qu'imparfaitement l'ensemble des situations vécues sur la carrière. Néanmoins, et du fait de la rigidité du statut, le secteur d'enseignement est très stable au cours de la carrière. Enfin, l'ancienneté n'a pas fait l'objet de développement particulier dans cette analyse centrée sur les différences de bien-être professionnel entre public et privé. S'il est probable que l'ancienneté influence le ressenti professionnel individuel, en particulier la perception de l'évolution du métier, des analyses de sensibilité ont montré que la prise en compte de l'ancienneté ne modifiait pas les résultats portant sur les écarts entre secteurs.

En résumé, nos analyses montrent un ressenti professionnel plus positif dans le secondaire privé, avec un taux de satisfaction professionnelle plus élevé et des indicateurs meilleurs de santé émotionnelle et de climat relationnel. En pointant les autres facteurs associés à la satisfaction professionnelle indépendamment du secteur (état des locaux, violence, risques psychosociaux au travail), cet état des lieux du ressenti professionnel des professeurs du secondaire suggère des pistes très générales de promotion du bien-être au travail dans ces établissements.

Remerciements : les auteurs remercient Fabien Gilbert et Pascale Lapie-Legouis pour leur investissement dans la mise en œuvre de l'enquête « Qualité de vie des enseignants » ainsi que pour leur relecture avisée du présent manuscrit.

↳ Annexe 1

L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ EN FRANCE (PREMIER ET SECOND DEGRÉS)

Selon les rapports juridiques et financiers qu'il entretient avec l'État, un établissement d'enseignement privé peut être « sous contrat d'association », « sous contrat simple » ou « hors contrat » (loi Debré du 31 décembre 1959). Quel que soit son type, un établissement privé reste soumis au contrôle de l'État. Ces obligations sont d'autant plus importantes qu'un contrat le lie. Ainsi, concernant les contenus pédagogiques, un établissement privé sous contrat dispense les enseignements conformément aux règles et aux programmes de l'enseignement public, alors qu'un établissement privé hors contrat est libre du contenu pédagogique dans la limite du respect de l'obligation scolaire et de l'instruction obligatoire.

Dans cet article, nous nous intéressons exclusivement au privé sous contrat d'association, de loin le plus courant, avec près de 98 % des établissements privés relevant de ce type, dans les premier et second degrés d'enseignement.

L'établissement d'un contrat d'association implique que la structure d'enseignement privé existe depuis au moins cinq ans et réponde à un « besoin scolaire reconnu ». La structure privée sous contrat prépare ses élèves aux examens officiels en vue d'obtenir les diplômes délivrés par l'État, ce dernier conservant le monopole des grades et titres universitaires. En contrepartie, l'État rémunère les personnels enseignants et assume les dépenses de fonctionnement des classes sous contrat d'association *via* un forfait par élève versé par les collectivités territoriales (communes pour les écoles primaires, départements pour les collèges et régions pour les lycées). Les éventuelles activités confessionnelles ou non-inscrites dans les programmes officiels ne sont pas subventionnées. Pour compléter son financement (poste immobilier, bâtiments et personnels d'entretien), l'établissement privé demande une contribution aux familles. Le tarif, parfois modulé en fonction des ressources familiales et du nombre d'enfants scolarisés, est très variable d'un établissement à l'autre (niveau d'enseignement, localisation), allant de 150 € à plus de 1 000 € par an².

La structure d'enseignement privé n'est pas assujettie à la carte scolaire. Ainsi, des élèves issus de familles résidant dans différentes collectivités territoriales peuvent se retrouver au sein d'un même établissement scolaire privé.

2. Source : FNOGEC (Fédération nationale des organismes de gestion des établissements de l'enseignement catholique), www.fnogec.org/gestion-et-financements/Gestion-comptable-et-financiere/orientations-comptables/participation-des-familles

Annexe 2

STATUTS DES ENSEIGNANTS SELON LE SECTEUR

Les enseignants, qu'ils exercent dans le public ou le privé sous contrat, sont rémunérés par l'État selon un principe de parité de gestion (article L. 914-1 du code de l'éducation). Les grandes distinctions statutaires par corps (professeur des écoles, certifié, agrégé, etc.) et les conditions d'exercice différenciées qui y sont attachées (en matière de recrutement, d'affectation, d'obligations de service et de rémunération) sont similaires dans l'enseignement privé sous contrat et dans l'enseignement public. Notamment, à ancienneté et à niveau de diplôme équivalents, les traitements bruts d'un enseignant du public et d'un enseignant du privé seront égaux, car relevant de la même grille indiciaire.

Les enseignants ont cependant des statuts différents selon le secteur. En théorie, dans le public, les enseignants sont fonctionnaires, alors que dans le privé sous contrat d'association, ils sont titulaires d'un contrat de droit public (« maîtres contractuels »). En pratique cependant, un certain nombre d'enseignants du privé comme du public sont « non titulaires » – environ 8 % dans le secondaire public, trois fois plus dans le secondaire privé [HILARY et LOUVET, 2014]. En effet, l'État peut employer des enseignants vacataires pour un service annuel inférieur à 200 heures, ou des contractuels, par exemple pour un remplacement. Par ailleurs, l'État peut affecter un enseignant fonctionnaire dans l'enseignement privé sous contrat d'association (sous réserve de son accord et de celui du chef d'établissement privé). La spécificité statutaire des enseignants selon le secteur a des conséquences financières. Notamment, les retraites des enseignants du privé dépendent du régime général et de caisses de retraites complémentaires.

Tous les enseignants titulaires ont réussi un des concours de l'enseignement scolaire³, garantissant une qualification identique entre les secteurs. Une fois diplômés, les enseignants du public sont affectés, en fonction des vœux et de l'expérience, dans un établissement scolaire au niveau académique (premier degré) ou national (second degré). Le système de recrutement des enseignants du privé sous contrat est plus complexe et dépend du réseau auquel l'établissement est rattaché. En général, l'avis du chef d'établissement a plus de poids. Pour l'enseignement privé catholique (97 % du privé sous contrat ; source : FNOGEC), l'enseignant doit avoir obtenu le pré-accord du diocèse ; le mouvement pour l'obtention des postes se fait ensuite selon un ordre de priorité prenant en compte les pertes d'heures, les mutations, etc.

³. Les épreuves de sélection des professeurs pour l'enseignement privé sous contrat et l'enseignement public peuvent être les mêmes ou non. Dans tous les cas, le candidat doit opter pour un secteur ou l'autre dès l'inscription aux concours. Par exemple, le concours pour devenir professeur des écoles est le CRPE aussi bien pour le public que pour le privé ; en revanche, celui pour devenir certifié est le Capes/Capeps dans le public et le Cafep dans le privé sous contrat.

↳ Annexe 3

COMPLÉMENTS SUR CERTAINES VARIABLES UTILISÉES DANS L'ANALYSE COMPARATIVE PUBLIC ET PRIVÉ

Support socioéconomique (questionnaire d'Oslo)

Le questionnaire d'Oslo (*Oslo 3-items social support scale*) comporte trois questions de type échelle de Likert : nombre de personnes dans l'entourage proche sur lesquels la personne interrogée pense pouvoir compter en cas de sérieux problèmes personnels ; qualité de l'attention portée par l'entourage ; facilité à trouver de l'aide matérielle en cas de besoin. Les trois échelles sont sommées pour obtenir un score standardisé (compris entre 3 et 14) permettant d'appréhender le support socioéconomique dont bénéficie l'individu au quotidien [MELTZER, 2005] : score < 9 = support faible ; score de 9 à 11 = support modéré ; score > 11 = support fort.

Zone géographique d'implantation (Insee)

Afin de caractériser l'environnement urbain de l'établissement d'enseignement, il a été fait appel à une variable en quatre catégories (commune rurale ; ville isolée ; ville centre d'une agglomération ; ville de banlieue) construite à partir de la notion d'« unité urbaine » définie par l'Insee⁴. Cette notion repose sur la continuité du bâti et le nombre d'habitants de la commune où est implanté l'établissement. On appelle « unité urbaine » une commune ou un ensemble de communes présentant une zone de bâti continu (pas de coupure de plus de 200 mètres entre deux constructions) et qui compte au moins 2 000 habitants. Lorsqu'une unité urbaine est constituée d'une seule commune, on la désigne sous le terme de « ville isolée » ; de plusieurs communes, on la désigne sous le terme d'agglomération multicommunale. Les communes qui la composent sont soit « ville-centre », soit « banlieue ». Si une commune représente plus de 50 % de la population de l'agglomération multicommunale, elle est seule « ville-centre ». Sinon, toutes les communes qui ont une population supérieure à 50 % de celle de la commune la plus peuplée, ainsi que cette dernière, sont « villes-centres ». Les communes urbaines qui ne sont pas « villes-centres » constituent la « banlieue » de l'agglomération multicommunale.

Sont considérées comme « rurales » les communes qui ne rentrent pas dans la constitution d'une unité urbaine : les communes sans zone de bâti continu de 2 000 habitants, et celles dont moins de la moitié de la population municipale est dans une zone de bâti continu.

Risque psychosocial au travail (questionnaire de Karasek)

Les 26 items (de type échelle de Likert) du *Job Content Questionnaire* (JCQ) ou « questionnaire de Karasek » permettent d'évaluer les risques psychosociaux au travail selon le modèle demande/contrôle de Karasek [KARASEK, 1979]. Il mesure : 1. la latitude décisionnelle : marge de manœuvre que le salarié perçoit et qui lui permet d'intervenir dans les décisions liées à son travail, possibilités d'utiliser et de développer ses compétences ; 2. la demande psychologique : quantité de travail, intensité, complexité, rythme, organisation et prévisibilité ; 3. le soutien social au travail : aide professionnelle et émotionnelle de la part des collègues ou des supérieurs hiérarchiques.

4. www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/unite-urbaine.htm

Violence psychologique au travail (Leymann inventory of psychological terror)

L'exposition à la violence psychologique au travail a été appréhendée grâce à une question issue du *Leymann inventory of psychological terror* (LIPT) [NIEDHAMMER, DAVID, DEGIOANNI, 2006]. Selon Leymann, la violence psychologique au travail se définit par une situation où une personne est sujette à des comportements hostiles de la part d'une ou plusieurs personne(s) de son environnement de travail, qui visent de manière continue et répétée à la blesser, à l'oppresser, à la maltraiter, ou encore à l'exclure ou à l'isoler pendant une longue période de temps.

Nombre d'élèves moyen par classe

Le questionnaire d'enquête incluait un tableau dans lequel l'enseignant était invité à décrire chacune de ses classes : niveau précis, matière enseignée, nombre d'élèves, etc. Dans la mesure où un enseignant du secondaire a en général plusieurs classes, ils renseignaient plusieurs lignes (médiane du nombre de classes enseignées pour un même professeur : 6 au collège, 4 en LEGT, 4 en LP). A été calculé, pour chaque enseignant, le nombre moyen d'élèves sur l'ensemble de ses classes. Si ce chiffre est un indicateur individuel des conditions d'exercice du métier d'enseignant, il doit être manipulé avec prudence étant donné la variabilité de la taille des classes enseignées par un même enseignant, particulièrement dans le secondaire.

Qualité de vie (Whoqol-Bref)

L'auto-questionnaire Whoqol-bref (*World Health Organisation Quality of Life*), version abrégée en 26 items (de type échelle de Likert) du Whoqol-100, permet d'évaluer la qualité de vie globale en explorant plus particulièrement quatre grandes dimensions [BAUMANN, ERPELDING *et alii*, 2010] : 1. la santé physique : énergie, douleur, fatigue, dépendance, capacité de travail, etc. ; 2. la santé psychologique : sentiments négatifs et positifs, estime de soi, mémoire et concentration, etc. ; 3. les relations sociales : relations personnelles, support social, etc. ; 4. l'environnement : ressources financières, sécurité, habitat, transport, etc.

↳ BIBLIOGRAPHIE

BAUMANN C., ERPELDING M.L., REGAT S., COLLIN J.-F., BRIANÇON S., 2010, "The Whoqol-bref questionnaire: French adult population norms for the physical health, psychological health and social relationship dimensions", *Revue d'Epidémiologie et de Santé Publique*, vol. 58, n° 1, p. 33-39.

CAILLE J.-P., 2004, « Public ou privé ? Modes de fréquentation et impact sur la réussite dans l'enseignement secondaire », *Éducation & formations*, n° 69, MENESR-DEP, p. 49-62.

FOTINOS G., 2008, *Lycées et collèges : le moral des personnels de direction – Constat, évolution, propositions*, Paris, MGEN.

FOTINOS G., HÖRENSTEIN J. M., 2011, « La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges. Le burnout des enseignants » : www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docs joints/Enquete_vieautravail_09-11.pdf

HILARY S., LOUVET A., 2014, « Enseignants de collège et lycée publics en 2013 : panorama d'un métier exercé par 380 000 personnes », *France, portrait social*, Insee, Paris p. 25-38.

HÖRENSTEIN J., 2006, *La qualité de vie au travail des enseignants*, Paris, MGEN.

KARASEK R., 1979, "Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign", *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, n°2, p. 286-308.

LANGOUËT G., LÉGER A., 2000, « Le choix des familles – École publique ou école privée ? » : <http://alain-leger.lescigales.org/textes/FAB97.pdf>

« Les chiffres clefs de l'enseignement catholique », 2012, *Enseignement catholique actualités*, n° 347, février-mars, p. 31.

MASLACH C., JACKSON S. E., LEITER M. P., 1996, *Maslach Burnout Inventory Manual*, Palo Alto, Consulting Psychologist Press.

MELTZER H., 2005, "Development of a common instrument for mental health", in NOSIKOV A., GUXEX C., EUROHIS, *Developing common instruments for health surveys*, IOS Press, p. 35-60.

MENESR-DEPP, 2013, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

MENESR-DEP, 2004, « Public-privé, quelles différences ? », *Éducation & formations*, n° 69, MENESR-DEP.

MENESR, 2012, « Les établissements d'enseignement privé », consulté le 7 oct 2014 : www.education.gouv.fr/cid251/les-etablissements-d-enseignement-prive.html

NAUZE-FICHET E., 2004, « Que sait-on des différences entre public et privé ? », *Éducation & formations*, n° 69, MENESR-DEP, p. 15-22.

NIEDHAMMER I., DAVID S., DEGIOANNI S., 2006, « La version française du questionnaire de Leymann sur la violence psychologique au travail : le *Leymann Inventory of Psychological Terror* (LIPT) », *Revue d'Epidémiologie et de Santé Publique*, vol. 54, n° 3, p. 245-262.

VERCAMBRE M.-N., BRÖSSELIN P., GILBERT F., NERRIÈRE E., KOVÉSS-MASFÉTY V., 2009, "Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers", *BMC Public Health*, vol. 9, n° 1, p. 333.

LES STATISTIQUES DU MINISTÈRE



education.gouv.fr/statistiques

enseignementsup-recherche.gouv.fr/statistiques

Sur les sites Internet du ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, retrouvez l'ensemble des **données publiques** couvrant tous les aspects structurels de l'éducation et de la recherche :

- les derniers résultats d'enquêtes ;
- les publications et rapports de référence ;
- des données détaillées et actualisées ;
- des répertoires, nomenclatures et documentation.



Vous recherchez une information statistique ?

Contactez le centre de documentation
(61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15)
par téléphone au : 01 55 55 73 58 (les **lundis, mercredis et jeudis** de 14 h à 16 h 30)
ou par courriel : [**depp.documentation@education.gouv.fr**](mailto:depp.documentation@education.gouv.fr)

LES PUBLICATIONS DE LA DEPP

Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche participe au débat public général sur le système de formation français. Il assure l'accès aux informations statistiques qu'il élabore. Il rédige des analyses. Il publie des ouvrages qui actualisent les connaissances sur le fonctionnement et les résultats de notre École.



L'ÉTAT DE L'ÉCOLE (2015) Panorama de l'évolution des activités, des résultats et des coûts du système éducatif français, éclairé par les comparaisons internationales. *The state of Education, l'état de l'École* en langue anglaise.
↳ *Ouvrages feuilletables et téléchargeables en ligne*
↳ *Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.*
↳ Nouvelles éditions annuelles.
↳ Ouvrages brochés, 80 pages, 16 €.



REPÈRES & RÉFÉRENCES STATISTIQUES SUR LES ENSEIGNEMENTS, LA FORMATION ET LA RECHERCHE (2015) Toute l'information statistique disponible sur le système éducatif et de recherche français déclinée en plus de 180 thématiques.
↳ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
↳ *Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.*
↳ Nouvelle édition annuelle.
↳ Ouvrage relié, 424 pages, 26 €.



L'ÉDUCATION NATIONALE EN CHIFFRES (2014)
Les caractéristiques et les tendances du système éducatif français en quelques chiffres-clés.
↳ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
↳ Actualisation annuelle.



LES DOSSIERS DE LA DEPP Rapport complet d'une étude ou d'une évaluation, détaillant les aspects méthodologiques nécessaires à la compréhension des résultats statistiques.
↳ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
↳ Collection, deux à trois titres par an, 13 €.



ÉDUCATION & FORMATIONS Analyses et études statistiques originales sur les grands enjeux de l'éducation, de la formation ou de la recherche.
↳ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
↳ Revue scientifique, deux à trois numéros par an, 13 € le numéro.



BILAN SOCIAL (2014) Un panorama de l'ensemble des personnels enseignants et non enseignants qui réunit les indicateurs utiles au pilotage des ressources humaines du Ministère.

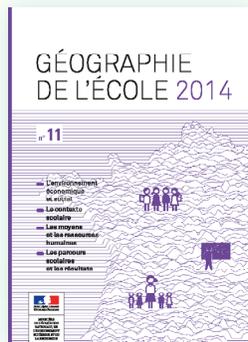
- ↓ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
- ↳ *Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.* Nouvelle édition annuelle.
- 📖 Ouvrage broché, 80 pages, 16 €.



FILLES ET GARÇONS SUR LE CHEMIN DE L'ÉGALITÉ (2015)

Les principales données statistiques sur les résultats et parcours scolaires comparés des filles et des garçons.

- 📖 Actualisation annuelle.



GÉOGRAPHIE DE L'ÉCOLE (2014) Analyse de la variété des contextes éducatifs et des disparités territoriales en matière d'éducation, illustrée de cartes et graphiques, accompagnée de données détaillées au niveau local.

- 📖 Nouvelle édition trisannuelle.
- 📖 Ouvrage broché, 144 pages, 20 €.



NOTE D'INFORMATION

Les résultats les plus récents issus des exploitations d'enquêtes et d'études statistiques : mise au point sur des données périodiques (constat de rentrée, résultats du bac) ou conjoncturelles (évaluation des acquis des élèves), sur les conclusions d'analyses plus structurelles (mobilité des enseignants) et les comparaisons internationales (rapport Eurydice sur l'enseignement des langues en Europe).

- ↓ *Feuilletable et téléchargeable en ligne.*
- ↳ *Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.*
- 📖 40 à 50 notes par an.



ATLAS ACADÉMIQUE DES RISQUES SOCIAUX D'ÉCHEC SCOLAIRE : L'EXEMPLE DU DÉCROCHAGE Analyse des facteurs plus ou moins propices à la réussite scolaire et au risque d'abandon précoce des études qui met en évidence les spécificités de chaque académie. Précédé d'une note méthodologique, illustré de cartes et de graphiques.

- ↓ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
- 📖 Ouvrage broché, 136 pages, 26 €.



Achévé d'imprimer en décembre 2015
sur les presses des Ateliers Modernes d'Impressions
92 404 Courbevoie Cedex

ÉDUCATION & FORMATIONS n° 88-89

CLIMAT SCOLAIRE ET BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE

Ce numéro spécial s'intéresse au climat scolaire et au bien-être à l'école. Ces concepts y sont définis et discutés dans leurs multiples dimensions individuelles et collectives : goût pour l'école, satisfaction professionnelle, relations entre élèves, relations entre enseignants et élèves, rapport aux évaluations, sentiment de sécurité, etc. Ces dimensions sont confrontées aux caractéristiques des individus et des établissements. La construction et l'analyse des indicateurs de climat scolaire et de bien-être nécessitent des méthodes statistiques appropriées.

Auteurs : Cédric Afsa, Ron Avit Astor, Fabien Bacro, Benjamin Beaumont, Elisheva Ben-Artzi, Rami Benbenishty, Ruth Berkowitz, Nathalie Billaudeau, Catherine Blaya, Sophie Cristofoli, Éric Debarbieux, Virginie Ehlinger, Séverine Ferrière, Agnès Florin, Tiphaine Gaudonville, Hagit Glickman, Emmanuelle Godeau, Philippe Guimard, Tamara Hubert, Nurit Lipshtadt, Dibia Liz Pacoricona Alfaro, Tal Raz, Mariane Sentenac, Hué Thanh Ngo, Marie-Noël Vercambre-Jacquot.



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

direction de l'évaluation
de la prospective
et de la performance

26 €

↓ Téléchargeable sur
education.gouv.fr
e-ISSN 1777-5558
e-ISBN 978-2-11-139153-6