

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 « ethnicisants » [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].

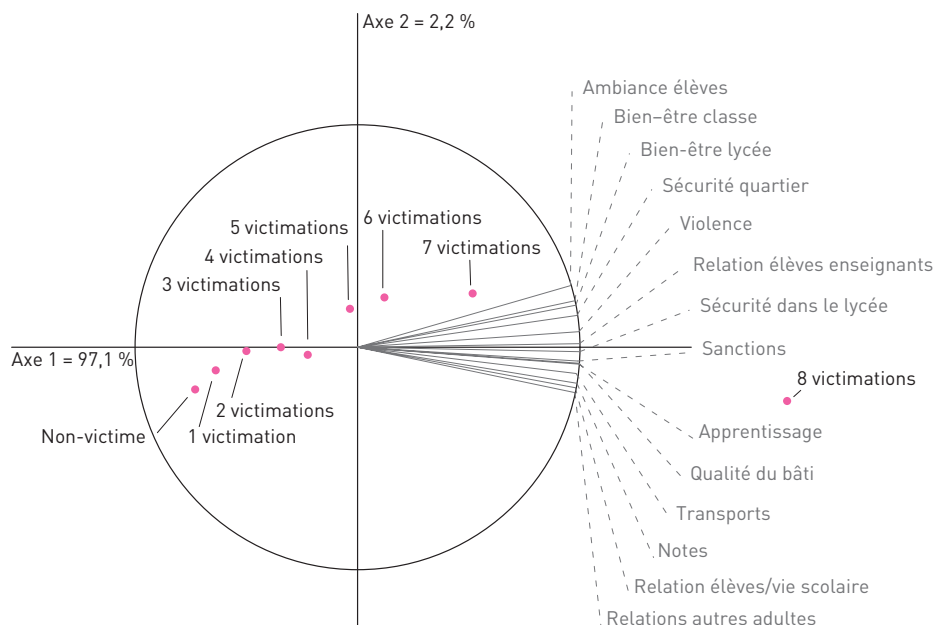
Cependant, la stabilité des adultes n'est pas en soi un gage de réussite. La qualité de l'organisation du travail en équipe et la qualité des interrelations entre professionnels et entre adultes et élèves sont hautement prédictives des différences entre établissements au niveau de la victimation des 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,

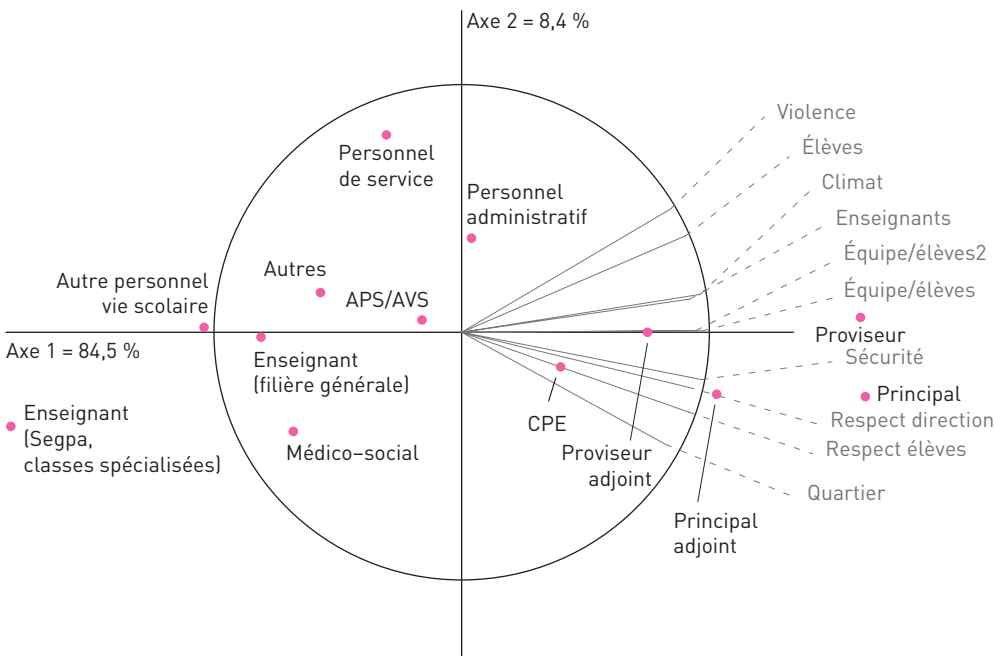
4. Voir le site collaboratif www.climatscolaire.cndp.fr.

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., VELTSCHOFF 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., HAMCHAQUI 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.

