

Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration.

Ce rapport est le résultat d'une demande faite par la DGESCO pour son conseil scientifique. A son instigation et sous la responsabilité d'Eric Debarbieux, professeur à l'Université Paris-Est Créteil et président de l'Observatoire International de la Violence à l'École, un groupe international de chercheurs et d'experts de terrain a élaboré cette synthèse « basée sur l'évidence scientifique » et est parvenu à un consensus sur les propositions.

Ce document doit être ainsi référencé :

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., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.

S'emparer de la question du « climat scolaire » n'est pas postuler la dégradation épouvantable de ce climat dans des écoles et des établissements que les élèves français vivraient comme des lieux de violence terrifiante. Rappelons les résultats de deux enquêtes d'ampleur nationale dites « de victimation et climat scolaire ». La première a été conduite auprès d'un échantillon randomisé de 12326 élèves du cycle 3 par l'Observatoire International de la Violence à l'École (Debarbieux, UNICEF, 2010), la seconde au collège par la DEPP (DEPP, 2011 ; N= 14212). Ces deux enquêtes montrent qu'une très grande majorité des élèves vivent plutôt heureux dans leur école ou leur collège. Ainsi plus de 90% des écoliers ou des collégiens disent se sentir bien ou plutôt bien dans leur établissement, que ce soit en général ou dans la classe. Un peu moins de 14% des élèves estiment les relations avec leurs enseignants plutôt négatives, que ce soit dans l'enquête de la DEPP ou dans l'enquête de l'Observatoire International. 86% disent ne pas avoir peur à l'école. Cependant les mêmes enquêtes ont mis en évidence combien les problèmes se concentrent sur une minorité d'élèves, souvent soumis à un harcèlement douloureux (les résultats de ces enquêtes ont mis en lumière que 1 élève sur 10 était victime de harcèlement en milieu scolaire, dont la moitié, soit 5 à 6% des élèves de manière sévère) et pour ces victimes l'école peut être vécue comme un cauchemar. On rappellera qu'entre 20 et 25% des élèves absenteïstes chroniques ne vont plus à l'école par peur de ce harcèlement (Blaya, 2010).

Le lien très fort entre « climat scolaire », qualité des apprentissages, réussite scolaire et victimation à l'école est largement établi par la recherche. Travailler sur la notion de « climat scolaire » est donc bien travailler sur des questions touchant à la construction et à la transmission des connaissances, ce n'est pas un simple ajout plus ou moins utile aux missions « fondamentales » de l'école. Ce lien est d'ailleurs considéré comme un lien rétroactif : ainsi André Giordan (Saltet et Giordan, 2011) insistent sur les effets liés à une évaluation négative ou non travaillées, au couperet des notes décourageantes.

L'utilisation en France de nouveaux outils de pilotage (enquêtes nationales ou locales de climat scolaire par exemple, qui se développent rapidement depuis les États généraux de la sécurité à l'école) interroge aussi sur les différents niveaux d'action, de l'incitation ministérielle à la gouvernance de l'établissement.

1 : Définitions

Nous noterons d'abord que si les recherches liées au « climat scolaire » sont anciennes (Perry, 1908 ; Dewey, 1927), le climat scolaire fait l'objet d'études systématiques depuis les années cinquante avec une forte accélération ces dernières années, dans de nombreux pays. La littérature est multiple tant au niveau anglo-saxon (synthèse in Cohen et alii, 2009 ou encore Benbenisty et Astor, 2005) que dans la littérature francophone (Debarbieux, 1996, Janosz et alii 1998) ou hispanophone (Ortega et Del Rey, 2004 sur la *convivencia escolar*) et cette topique est désormais une préoccupation de l'OCDE (OCDE, 2009). La compilation bibliographique sur laquelle cette synthèse repose comprend plus de 100 pages et près de 1000 entrées différentes.

Toutefois il convient de remarquer que bien des recherches jugées pertinentes par les experts du groupe ne portent pas sur le climat scolaire. Ainsi les mots-clefs repérés par Benbenisty et Astor comprennent aussi : *School reform; Social and Emotional Learning; Life skills; School Mission; School Organization; Leadership (principal); Teacher-Student relatedness, School Safety*. La multiplicité des dimensions du climat scolaire implique des sous-catégories qui possèdent leur propre littérature : par exemple les relations entre pairs, les relations entre élèves et enseignants, etc. .

Il n'existe pas de définition univoque et consensuelle. Anderson (1982) 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 ainsi 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. Cependant la littérature sur le climat scolaire montre que se dégage une définition multifactorielle plus large que la seule dimension d'un « effet-établissement », qui y est cependant incluse. Aussi les études sur le climat scolaire peuvent-elles inclure les études bien documentées sur « l'effet-classe » et « l'effet-maître » (cf. synthèse in Brault, 2004 et Bressoux, 1994 ; Janosz et alii, 1998). Les effets de la composition des classes – très dépendante du climat organisationnel et du style de leadership- sur la violence scolaire ont été étudiée par exemple dans les effets de l'ability grouping (Gottfredson, 2001 ; Eith, 2006). Le choix d'une approche systémique et contextuelle apparaît dominant dans la littérature récente. De même un fort consensus existe pour considérer le climat scolaire comme un état donné mais bien comme le résultat d'un processus complexe et mouvant.

Les propositions définitionnelles du National School Climate Center (Cohen et alii, 2012 in press) recueillent un large accord du groupe : Le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Pour autant il ne s'agit pas d'une simple perception individuelle. Cette notion de « climat » (appelé parfois « atmosphère », « tonalité », « cadre », ou encore « milieu »), repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte non pas l'individu mais l'école en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein de l'école. 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 de la communauté scolaire. La sécurité des professeurs et leurs relations sociales et émotionnelles avec leurs collègues, la qualité du leadership doivent être incluses tout autant que l'interaction entre la perception de ce climat par les parents, les élèves et les enseignants. La violence exercée contre et par les personnels est aussi à prendre en compte, même si elle est trop peu renseignée dans la littérature.

Plus important peut-être qu'une définition univoque du climat scolaire (qui, techniquement, pourrait se résumer dans un « indice de climat scolaire » (Debarbieux, 1996, Fotinos, 2006 par exemple) ce sont les différentes dimensions – les différents facteurs explicatifs- agissant sur ce climat scolaire qui

important (d'où la construction de modèles multifactoriels). En fait il convient de remarquer que le climat scolaire, la violence à l'école aussi bien que la réussite académique sont des constructions multidimensionnelles. Au-delà de la question sur les effets du « climat scolaire » sur la performance académique ou la sécurité il convient de se demander plus loin : « Quelles composantes du climat scolaire sont associées avec quels aspects de la performance ou de la sécurité scolaires ? ».

Pour le *School Climate Center* « 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. » Cependant, aussi larges soient ces facteurs, on peut y ajouter d'autres facteurs. Ainsi l'OCDE suggère fortement dans ses études (OCDE, 2008) que la qualité du bâti scolaire influence fortement ce climat scolaire (voir aussi la synthèse de Musset, 2012). Ceci fait d'ailleurs également accord pour Cohen et ses collègues ; pour eux, le climat scolaire se compose de 5 éléments :

1 : les relations (ex : Respect de la diversité – relations positives entre tous, décisions partagées, valorisation de la diversité¹, 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 aux violations de la règle claires, sentiment de sécurité... / Sécurité émotionnelle – tolérance à la différence, réponses au harcèlement, résolution des conflits -) ;

4 : l'environnement physique (ex : Propreté, espace et matériel adéquats, esthétisme, offres extra-scolaires) ;

5 : le sentiment d'appartenance (ex : Sentiment d'être relié à la communauté scolaire, avec 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 – consommation de produits toxiques, apport d'armes à l'école...) ;

- 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).

¹ 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 (1985, 2001 par exemple) 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 fortement sur le rôle d'une discipline démocratique avec des règles claires, transparentes et compréhensibles. Ils rejoignent ici largement la littérature québécoise sur la question qui tournent autour de la notion de « communauté juste » dans la prise en compte entre autres des difficultés lourdes de comportement (Massé et alii, 2006).

Les travaux de l'OCDE sont largement congruents avec la littérature citée. Pour cette organisation le climat scolaire relève de six facteurs qui, tout en étant liés les uns aux autres, trouve chacun leur propre explication :

- La qualité du bâtiment scolaire : sa plus ou moins grande vétusté, sa propreté, la taille et la luminosité des classes, le système de chauffage, l'état des parties communes (murs, escaliers, toilettes, réfectoire...) ont tous une incidence sur le moral des enseignants et des élèves et donc sur le climat scolaire. On pensera bien sûr aussi au niveau sonore des bâtiments, facteur majeur de stress.
- La relation entre les enseignants et les élèves qui relève tant d'un système social, des normes partagées, du sens de la communauté que d'un état d'esprit général renvoyant à l'idée que se font la direction et les enseignants sur ce que doit être les relations avec les élèves. De la qualité de ces relations dépend la qualité du climat scolaire.
- Le niveau du moral et de l'engagement des enseignants. Des enseignants fatigués, lassés et usés par leur tâche, ayant perdu la foi et la conviction qu'ils peuvent « faire la différence », dont l'intérêt pour la jeunesse est réduite, ne peuvent qu'être mal ressentis par les élèves et avoir un impact négatif sur le climat scolaire. Il reste que cette question est complexe car les enseignants peuvent avoir un moral relativement peu élevé et malgré tout démontrer un fort engagement. On observe par ailleurs que dans des pays comme la Corée et le Japon, qui ont des hautes performances dans PISA, le moral des enseignants est relativement faible.
- Les questions d'ordre et de discipline : plus elles sont tendues plus le climat scolaire est dégradé. Il est intéressant de noter que selon PISA (2011), les problèmes de discipline se sont quelque peu aplanis de 2000 à 2009.
- Les problèmes de violence, de harcèlement, de brimade et d'intimidation (bullying) entre les élèves d'une part et entre ces derniers et les enseignants, problèmes qui, plus ils ont aiguës, plus le climat scolaire est naturellement de mauvaise qualité. Il faut noter que la plupart des agressions dans ce domaine sont mineures et que les problèmes graves « ne se posent de manière fréquente et récurrente que pour une minorité d'élèves, ou bien dans les établissements implantés dans une zone confrontée à des problèmes sociaux et économiques graves » (cf. Shaw, 2004, Gottfredson, 2001, Debarbieux, 2008).
- Enfin, l'engagement des élèves : les écoles où l'absentéisme, le manque d'assiduité, de travail et de participation sont observés, ne peuvent être que des écoles où le climat scolaire est dégradé. Il est intéressant de noter que parmi les pays ayant les plus hautes performances dans PISA, certains, comme la Finlande, la Corée et le Japon sont nettement moins performants lorsqu'il s'agit de juger la mesure dans

laquelle les élèves font de leur mieux pour apprendre autant que possible (PISA, 2004).

2 : Effet du climat scolaire sur les apprentissages

La relation entre le climat scolaire positif et la réussite des élèves a été bien établie internationalement (Cohen, 2006). Un climat scolaire positif affecterait puissamment la motivation à apprendre (Eccles et al., 1993 ; Goodenow et Grady, 1997), favoriserait l'apprentissage coopératif, la cohésion du groupe, le respect et la confiance mutuels (Ghaith, 2003 ; Finn, Schnepel et Anderson, 2003). Les recherches en Espagne montrent ainsi qu'une bonne *convivencia* scolaire est un facteur de protection pour les apprentissages et le bon développement de la vie des jeunes (Ortega et alii, 2011). Bref investir dans le climat scolaire est une nécessité pour la réussite scolaire.

La synthèse nord-américaine proposée par Kris de Pedro² montre que le climat scolaire influence la réussite des élèves: le fait de promouvoir une culture de travail coopérative et d'avoir des professeurs dévoués à la mission de l'école conduit à l'obtention de meilleurs résultats en mathématiques, en écriture et en lecture (Hoy et alii, 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 (De Jung et Duckworth, 1986 ; Purkey et Smith, 1983 ; Reid, 1982 ; Rumberger, 1987 ; Sommer, 1985) et joue sur l'exclusion scolaire (Wu, Pink, Crain et Moles, 1982).

Astor et Benbenishty (2005) rappellent que si les écarts de réussite scolaire entre des groupes d'élèves de niveau socio-économiques différents ont été depuis longtemps démontrés ces écarts ne proviennent pas de différences de compétences ou d'efforts, mais de facteurs et d'opportunités sociales. Astor et Benbenishty pensent ainsi que la bonne qualité du climat scolaire jouerait un rôle important dans le fait d'atténuer l'impact négatif du contexte socio-économique 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 langue arabe et hébraïque auprès de 75852 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, feedback, 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 sur la baisse des 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 sur la baisse des résultats obtenus par les élèves de 13-14 ans aux tests de mathématiques et de langue.

Astor et Benbenishty en arrivent à la conclusion suivante : le bon climat scolaire augmente les résultats scolaires, indépendamment des facteurs socio-économiques initiaux. Il a une influence significative sur les capacités d'apprendre et d'augmenter les compétences scolaires. Les enseignants

² School Climate Improvement in Schools: A Comprehensive Theoretical and Methodological Approach, Kris De Pedro, Review of the Literature, Rossier School of Education, University of Southern California.

et l'administration devraient donc investir la problématique du climat scolaire, en développant des relations positives, respectueuses, protectrices à l'égard des élèves, et en prenant le temps de résoudre les problèmes de violence à l'école.

Dans toutes ses études, l'OCDE rappelle que de la qualité du climat scolaire dépendent pour beaucoup les résultats scolaires, et qu'il en va de même du bien être et du développement personnel des élèves (voir par exemple OCDE, Pisa, 2009, Livre IV, chapitre IV). Des études indépendantes utilisant les données PISA concluent de même (voir par exemple l'étude du Danish technological Institute, 2005)). Il est généralement admis qu'un haut niveau d'exigence est un standard indispensable (voir synthèse Hugonnier, 2010 pour l'école primaire). Il va de soi que ce haut niveau d'attente en faveur des élèves n'est pas contradictoire, au contraire, avec une approche différenciée, souple et encourageante. L'importance de la littéracie (capacité de comprendre et utiliser de l'information) est soulignée en ce qui concerne la prise en charge des enfants en difficulté de comportement³. A cet égard les travaux de l'OCDE et le rapport de Bernard Hugonnier pour l'Institut Montaigne (2010) permettent aussi de suggérer l'importance d'une utilisation plus rationnelle du temps scolaire en montrant non seulement les effets de fatigue liés à la longueur de la journée scolaire mais aussi les inégalités fortes dans l'utilisation du temps disponible (voir aussi Suchaut, 2009), en lien avec la lourdeur des programmes scolaires. La succession de cours sans lien les uns avec les autres apparaît à la plupart des membres du groupe comme une perte de sens et de temps. Les initiatives avec des séquences de cours plus longues (90 minutes au lieu de 55 minutes), apparaissent à même de réduire fatigue (liée entre autres au bruit et à la manutention du matériel scolaire), déplacements et sentiment de « Zapping » au sein des collèves.

Une étude espagnole⁴ implique que les problèmes de « convivencia escolar » entraînent de graves répercussions sur le processus d'enseignement et d'apprentissage, tels qu'une perte de temps pour les professeurs à contrôler la discipline, le manque de communication, une augmentation de l'absentéisme, une augmentation du stress chez les enseignants. Le problème du « décrochage professionnel » des enseignants est un problème considéré très sérieusement dans plusieurs pays, dont le Québec (cf. Royer, 2005) et les USA. Ainsi un climat scolaire positif constitue un appui pour la stabilité de l'équipe éducative ; l'un des problèmes majeurs aux Etats-Unis est l'instabilité des équipes enseignantes, voire leur démission (entre 40 et 60% dans les 5 premières années, Boyd, Lankford, Grossman, Loeb, Wyckoff, 2006). Celle-ci s'expliquerait, indépendamment des facteurs personnels et financiers, par le manque de soutien administratif, l'impression de n'avoir aucune influence sur l'école, et par les problèmes de discipline (Ingersoll, 2001). La comparaison internationale (Blaya 2001) montre aussi les différences importantes de degré de satisfaction au travail suivant l'existence ou non d'une véritable « communauté éducative ». Dans cette dernière recherche, l'implication des enseignants anglais, qui acceptent des tâches nombreuses hors enseignement, et une définition différente de leur temps de présence dans l'établissement s'accompagne d'un moral enseignant largement plus élevé qu'en France.

On ne saurait assez insister sur l'importance d'une recherche québécoise (Jeffrey et Sun, 2006) montrant les effets du soutien ressenti par les enseignants débutants sur la qualité de leur moral et de leur engagement, ce qui influe directement sur la qualité de leur enseignement. Cohen et al. 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,

³ Voir par exemple la synthèse du Conseil des Statistiques Canadiennes de l'Éducation (2009). Facteurs clefs de réussite en Littératie parmi les populations d'âge scolaire.

⁴ Une cohabitation scolaire dans Secondaire : une application d'un modèle d'améliorations du climat social, M^{re} Ángeles García-Hierro García, Sixto Cubo Delgado. Le magazine électronique Interuniversitaire de Formation du Professorat, vol. 12, núm. 1, avril, 2009, pp. 51-62, Association Universitaire de Formation du Professorat de L'Espagne.

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 (Wallace Foundation, 2006). L'effet-chef d'établissement est également renseigné tant en France (Saltet et Giordan, 2010, Debarbieux, 1996 par exemple) que dans les différentes méta-analyses sur l'application des programmes de prévention (par exemple Gottfredson, 2003)

Giordan et Saltet soulignent enfin que le climat à l'école touche aux évaluations proposées : « l'organisation actuelle, avec sa fréquence d'évaluation, son type d'évaluation à heure fixée, ses rituels type baccalauréat génère beaucoup de stress inutile, surtout elle ne permet pas la remédiation. »⁵. Le sentiment de justice solaire, 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 (Janosz et alii, 1998 par exemple) montrent que le consensus est pour une évaluation encourageante, plutôt qu'au cumul de stress que des évaluations uniquement normatives et souvent mal préparées et mal coordonnées induisent. On rappellera qu'environ 30% des élèves se sentent en situation d'injustice dans le système scolaire français (Duru-Bellat et Meuret, 2009), sentiment qui est un facteur de décrochage majeur. On notera avec Caroline Veltcheff (à paraître dans les Cahiers de l'éducation, 2012) que « le rejet des meilleurs élèves réputés « intellos » relève du même paradigme. La part des modes d'évaluation dans ces phénomènes est évidemment prégnante ». Le lien avec les travaux sur l'estime de soi peut ici être fait.

La manière dont le climat scolaire affecte les apprentissages nécessite encore des recherches plus détaillées. Par exemple, il y a une large évidence scientifique que la qualité d'un enseignant dans des matières spécialisées est indispensable pour un haut niveau de performance académique, dans le second degré, où la pression scolaire devient plus forte. Mais il est très possible que malgré un excellent climat scolaire la basse qualité disciplinaire des enseignants d'une école puisse faire baisser le taux de réussite, ou, à l'inverse, que des écoles avec un très pauvre climat scolaire puissent avoir de bons résultats académiques.

3 : Effet du climat scolaire sur la sécurité dans les écoles, sur la santé mentale et sur les « conduites à risque ».

La violence n'est-elle qu'extérieure à l'école ? N'est-elle due qu'au « contexte » dépendant lui-même de causes beaucoup plus lointaines, c'est-à-dire macro-économiques et politiques ou y a-t-il des conditions liées aux établissements scolaires eux-mêmes qui influent sur l'exposition des élèves et des personnels à la violence scolaire. Le problème théorique est simple : si les facteurs socio-économiques 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 de victimation peuvent être importants, c'est une constante de toutes les enquêtes de victimation menées mondialement (Gottfredson et Godfredson, 1983 ; Debarbieux, 1996 ; 2008 ; Cara et Sicot, 1998 ; Benbenishty et Astor, 2005). En fait le lien climat scolaire-violence à l'école est très documenté. La première grande enquête réalisée dans le monde tentant de croiser variables scolaires et victimation dans les établissements scolaires a été réalisée dès 1983 par Denise et Gary Gottfredson. Elle a permis une rencontre entre les recherches criminologiques et la littérature plus pédagogique de « l'effet-établissement ». Cette littérature d'origine anglo-saxonne cherche à mesurer et comprendre les différences de performances entre les établissements scolaires (Forquin, 1983 ; ou synthèse in Gottfredson, 2001 p. 68 passim) pour comprendre les conditions d'efficacité de l'action scolaire. Les modèles ont inclus aussi bien des variables matérielles (effectif scolaire), qu'organisationnelles (stabilité et animation des équipes) et pédagogiques, mais aussi, et de plus en

⁵ Notes sur le climat à l'école, André Giordan – Jérôme Saltet, 2012.

plus ils étudient le lien entre victimation et climat scolaire, direction de recherche qui est une des plus prometteuses.

Il est vrai que le sentiment de sécurité est partie intégrante du climat scolaire. Il y a donc une certaine tautologie selon Bernard Hugonnier à l'étudier. En fait c'est la très forte relation entre climat scolaire et violence qui joue ici, au point que le climat scolaire a pu être considéré par certains auteurs comme une part de la violence scolaire elle-même (Dubet, 1991). Une tendance lourde de la recherche internationale est d'associer enquêtes de victimations et enquêtes de climat scolaire (Gottfredson & Gottfredson, 1985 ; Carra et Sicot, 1997 ; Debarbieux 1996, 1999, 2011 ; Benbenishty et Astor, 2005). Un bon résumé des acquis de cette voie de recherche peut être proposé à partir d'une étude nationale considérable menée aux USA (Payne et alii, 2006) : cette étude basée sur un échantillon de 1287 écoles montre que le climat scolaire est prédicteur du succès de la mise en place des programmes d'intervention, même si le climat scolaire n'est pas toujours, et même probablement rarement, le fruit d'une action concertée et consciente à l'intérieur d'un établissement, ce qui ne veut pas dire qu'il ne puisse être amélioré par une action volontariste et proactive.

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. Un climat scolaire positif agit de manière favorable sur les états dépressifs, les idées suicidaires et la victimation (De Pedro, 2012). Un climat scolaire positif est également associé à la réduction : des agressions et de la violence (Karcher 2002, Gregory et al. 2010) ; du harcèlement (Kosciw et Elizabeth 2006 ; Blaya, 2006 ; Debarbieux, 2010) ; du harcèlement sexuel (Shalhevet Attar-Schwartz, 2009).

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 » (Centers for Disease Control and Prevention, 2009). Les écoles sans structure, sans normes ni relations soutenant sont plus susceptibles de rencontrer des problèmes de violence, de victimisation entre pairs, ainsi que des actions punitives, de forts taux d'absentéisme et une baisse des résultats scolaires (Astor, Guerra, Van Acker, 2010). Les normes et les codes de conduite font partie des facteurs qui influencent le plus le climat de l'école. 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.

Le favoritisme et les traitements inégaux sont ainsi associés avec des sentiments de peur et d'insécurité, à du harcèlement voire à des menaces avec armes à l'école. Comme l'ont montré les school-shooters et les détenus, la honte et l'humiliation peuvent exploser en violence (Fletcher, 2011 ; Gilligan, 2003 ; Vossekul, 2002). A l'inverse, la structure est mieux acceptée par les élèves quand le soutien apporté par les éducateurs est perçu. Ainsi, la présence visible d'adultes attentifs dans les couloirs et dans les classes est une caractéristique des écoles où la violence est évitée (Daniels et al., 2010)..

Une des normes implicite ou explicite les plus importantes est de savoir s'il est acceptable pour les élèves et les adultes d'être des témoins passifs face à des problèmes de violence, ou si l'école a un code social qui promeut la nécessité de s'opposer à ces manifestations agressives. 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. 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, Gregory et Fan, 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 quant à la campagne contre le harcèlement à l'école (www.agircontreleharcelement.gouv.fr).

Parmi les multiples solutions à la violence communément revendiquées celle portant sur la taille de l'établissement et l'effectif des élèves est la plus souvent avancée (voir par exemple sondage TNS-Sofres du 7 septembre 2007). La recherche disponible met bien en évidence un effet lié à un effectif trop important dans l'école et dans la salle de classe (Hellman & Beaton, 1986 ; Walker & Gresham, 1997 ; Bowen, Bowen & Richman, 2000). Cependant, cela n'est pas à prendre en règle absolue : la taille de l'effectif n'est un facteur réellement significatif que dans les écoles recevant une population de faible niveau économique et particulièrement des populations de minorités ethniques (Gottfredson & Gottfredson, 1985 ; Waxman et alii., 1992 ; Witte, J.F. & Walsh, D.J., 1990 ; Debarbieux, 1996 ; Gottfredson, 2001). 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 grouper ensemble 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 7203 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 effet-classe et effet-établissement se combinent : c'est une politique globale d'établissement, 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.

Plusieurs travaux français ont montré les effets de ce type de regroupement et de la ségrégation supplémentaire qu'il induit. Ce qui apparaît le plus problématique est que cette constitution de classes de niveau contribue à construire à l'intérieur des écoles de véritables ghettos ethniques, sous des prétextes académiques. Dès 1995, Payet a montré comment la pratique locale de regroupement dans des classes particulières redouble les effets concurrentiels du marché scolaire en évitant la mixité sociale et ethnique peu souhaitée par les parents d'élèves (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, 2005) et des ségrégations urbaines, elles-mêmes dépendantes de l'économie globale. Felouzis va même jusqu'à parler d'un véritable apartheid scolaire (Felouzis et alii, 2006). 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 (Debarbieux, 2002 ; Debarbieux et Blaya, 2008), ce qui a été confirmé dans une enquête menée à Evry 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 plus forte violence dans les établissements des zones défavorisées. 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 ; voir la dernière enquête de victimation et climat scolaire auprès des enseignants d'un département « sensible » Debarbieux, 2011)).

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 est hautement prédictive des différences entre établissements au niveau de la victimation des élèves comme des adultes. A partir d'une étude de 86 établissements scolaires (Debarbieux, 1996) il a été montré en France que si les effets des facteurs sociaux restent massifs, à facteurs socio-économiques égaux, les établissements où la victimation est la moins forte possèdent des équipes adultes fortement régulées. Bryk et Driscoll (1988) ont montré sur un échantillon représentatif de 357 *High Schools*, que les effets d'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 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 ne saurait ici être sous-estimé (Raudenbush & Bryk, 1986 ; Olweus in Smith et alii, 1999).

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 dans un échantillon de 234 écoles (Soule, 2003). Statistiquement, les facteurs les plus explicatifs de l'augmentation de la victimation sont l'instabilité de l'équipe enseignante (*Teachers turnover*, 0.91), puis le manque de clarté et l'injustice dans l'application des règles (*fairness, clarity*, 0.69), ce qui n'empêche pas l'importance des facteurs socio-économiques, mais ils sont loin d'être les seuls (voir Gottfredson et alii, 2004). Bref, l'importance d'une vision partagée entre adultes des règles de vie dans un établissement ne saurait être minimisée. Ces règles de vie sont beaucoup plus des règles permettant l'engagement des élèves que des règles à portée négative.

Au-delà des effets sur la sécurité scolaire et la violence à l'école, le climat scolaire a été étudiée 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 Kris 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 victimation, et favorisent une attitude de demande d'aide face au harcèlement et menaces de violence. Des procédures contre la violence claires, bien implantées et perceptibles entraînent des effets positifs sur les résultats scolaires, la santé mentale et les comportements. A l'inverse, des politiques répressives trop dures entraînent des sentiments de crainte, et augmente les conduites à risque (ex : consommation de drogue). Le sentiment d'appartenance constitue un indicateur puissant concernant : la santé des adolescents et les résultats scolaires (McNeil, Nonnemaker et Blum, 2002 ; Shochet, Dadds, Ham et Montague, 2006 ; Whitlock, 2006 ; Ruus et al. 2007 ; Resnick et al. 1997) ; la prévention de la violence (Karcher 2002 ; Skiba et al. 2004) ; les comportements sexuels à risque ; la consommation de drogue (Catalano, Haggerty, Oesterie, Fleming, Hawkins, 2004 ; Kirby, 2001) ; les problèmes de conduite (Loukas, Suzuki, Horton, 2006).

A l'inverse, d'amples recherches montrent que la perception d'un manque de soutien de la part des pairs et des enseignants entraîne une baisse de l'estime de soi, une augmentation des dépressions et des problèmes de comportements (Espinoza et Juvonen, 2011 ; Wang 2009 ; Way, Reddy et Rhodes, 2007). Les élèves d'écoles à haut niveau de conflit ont révélé des risques élevés d'abus d'alcool et de criminalité (Swearer, Espelage, Vaillancourt, et Hymel, 2010)⁶.

⁶ Violence Prevention and School Climate Reform, Kathleen Nader.

Conclusions et propositions : Améliorer le climat scolaire

La démocratie repose sur l'éducation ; c'est une manière de vivre ensemble, d'apprendre à coopérer, de réagir de manière non-violente, de participer au bien-être de tous. Promouvoir une formation citoyenne n'entre pas en conflit avec les autres buts éducatifs, mais au contraire les soutient. L'école s'est peu à peu enfermée sur ce qui est mesurable et standardisé (les résultats scolaires), et l'éducation civique a tendance à se focaliser sur les connaissances plus que sur les compétences nécessaires au développement de la citoyenneté. Pourtant, des études révèlent qu'un apprentissage des compétences sociales entraîne sur une période de 3 à 5 ans une augmentation des résultats scolaires et une diminution de la violence (Cohen, 2006 ; Zins et al., 2004). Les compétences sociales, émotionnelles et éthiques favoriseraient en effet les capacités des élèves à apprendre et à résoudre les problèmes de manière non violente (Berkowitz and Bier, 2005 ; Zins, Weissberg, Wang and Wallberg, 2004). Cela serait particulièrement sensible à l'école élémentaire. Pour Cohen (2006), l'éducation sociale, émotionnelle, éthique et scolaire (SEEA) est un droit de l'homme dont tous les élèves devraient bénéficier. L'ignorer équivaut à une injustice sociale. Le « climat scolaire » est un processus d'engagement, non une simple conversion des élèves par l'effet magique d'une « leçon de démocratie ».

Si bien des arguments en faveur d'un « climat scolaire » positif se sont basés dans les années récentes sur la réussite des apprentissages, le « climat scolaire » possède une valeur en soi : une des fonctions de l'école est la création de valeurs démocratiques et civiques. Un climat scolaire positif peut créer un cercle vertueux par l'enseignement de compétences sociales, de coopération entre pairs et enseignants, en promouvant une stabilité émotionnelle ; tout ceci constitue des expériences de socialisation indispensables pour une société harmonieuse.

La qualité du climat scolaire est une responsabilité collective, même si suivant les niveaux impliqués une responsabilité plus importante peut incomber à la direction et aux enseignants, par exemple en ce qui concerne les relations aux élèves, mais on ne saurait minimiser l'engagement des élèves et l'engagement parental. L'amélioration du climat scolaire nécessite bien une prise de conscience générale et des actions de remédiation. Mais le problème qui se pose n'est pas de considérer « l'amélioration du climat scolaire » comme le simple résultat de programmes supplémentaires. Certes il existe de nombreux programmes – documentés dans des méta-analyses lourdes (voir synthèse in Debarbieux et Blaya, 2009)- montrant la possibilité d'améliorer le climat scolaire et particulièrement de prévenir la violence par une approche « school-based » (Wilson et Lipsey, 2006). Néanmoins les mêmes méta-analyses montrent que les conditions d'implantation de ces programmes sont au moins aussi importantes que les programmes eux-mêmes. C'est d'autant plus vrai quand ces programmes sont importés d'autres contextes culturels. Plus que des programmes efficaces mais exceptionnels (les fameuses « good practices ») le défi est bien l'implantation de pratiques quotidiennes et de politiques publiques capables d'améliorer ce climat scolaire.

Toutes les méta-analyses qui se sont penchées sur la question ont une conclusion solide: les conditions d'implantation des programmes sont une explication majeure de leur succès ou de leur insuccès, et de la force des effets de prévention qu'ils exercent (Wilson & Lipsey, 2006). L'étude canadienne de David Smith et alii (2005 p.20) sur les programmes contre le harcèlement entre pairs précise de plus que les données « montrent que l'impact positif des programmes n'apparaît pas à court terme (c'est-à-dire 3 mois), mais à plus longs intervalles, de un à cinq ans. Les résultats suggèrent que les programmes ont besoin de temps pour pénétrer la culture d'établissement et influencer les attitudes des élèves et du personnel de l'école. Cela est congruent avec la substantielle littérature sur la programmation éducative en général». Ce texte souligne encore un fait d'expérience : sans une véritable évaluation et une prise de conscience de la lenteur des progrès

réalisés le programme peut être rapidement abandonné et devenir contre-productif, par frustration du personnel et des parents d'élèves (voir aussi Limber, 2004).

La qualité mesurée de l'implantation est d'abord la fidélité de l'application du programme lui-même. Il apparaît que cette fidélité à la conception originelle est particulièrement importante dans les programmes spécialisés ou ciblés sur des élèves ou des groupes précis (Wilson & Lipsey, loc.cit.), et moins cruciale pour les programmes universels. Le contenu des programmes universels est probablement moins important que le fait qu'ils mobilisent ou non l'ensemble d'une équipe, en augmentant ou non la proactivité et la cohésion de celle-ci ce qui ne veut pas dire que les programmes soient de simples placebos. Pour Sugai et alii (1999) la mise en œuvre d'un programme nécessite une véritable implication globale, comme une véritable politique publique à l'échelle d'un établissement et d'un secteur, nécessitant travail en équipe, durée et aide administrative réelle.

Mais quoi qu'il en soit, la qualité d'un programme est largement dépendante de la manière dont les équipes s'en emparent (Wilson, Lipsey et Derzon, 2003, p. 15 ; Gottfredson, 2001) avec une place particulière faite à l'adhésion réelle au programme du chef d'établissement. Autrement dit, il y aurait quelque leurre à espérer implanter une action efficace contre un chef d'établissement ou même sans sa participation active. Il en va de même pour les enseignants et les autres professionnels. Il y a là de toute évidence une véritable difficulté, car elle touche à la conception même du métier, et plus trivialement aux charges de travail des personnels.

Une des plus solides méta-analyses réalisées sur la prévention de la violence scolaire est celle de Denise Gottfredson (2002), à partir de 178 études empiriques. Parmi ces interventions celles centrées sur l'environnement scolaire y apparaissent plus efficaces et aucune n'a d'effet négatif. En outre elle montre que: « 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 dans lesquelles les élèves perçoivent des règles claires, des structures valorisantes et des sanctions sans ambiguïtés souffrent également de moins de désordre. [...] 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) .

Il y a là un ensemble de directions très cohérentes tant au niveau de la gestion des équipes que de la participation des élèves à l'établissement des règles et à la vie de la classe et de l'établissement. Ce qui est important pour les enseignants est que la recherche *criminologique* suggère une vérité pédagogique : dans la gestion de la classe, ce qui est le plus efficace pour diminuer les tensions reste l'encouragement, la coopération et la clarté des règles. D'autres programmes qui ont eu des effets positifs sont des programmes plus structurels de réorganisation des classes en petites unités pour l'adaptation à l'entrée en école secondaire par exemple, mais sans que les élèves fréquentant ces classes ne soient jamais totalement coupés de l'enseignement ordinaire et des autres élèves. On le sait, ces programmes groupant des élèves en haute difficultés sont risqués (Cusson, 2002), mais la synthèse de Gottfredson suggère que ces programmes peuvent être efficaces si, et seulement si, ils sont « des écoles dans l'école », avec un fort programme scolaire et des méthodes pédagogiques appropriées plutôt que des lieux isolés. Mais que cela soit prouvé n'implique pas que cela puisse se réaliser: la pression idéologique ne va pas forcément vers une intégration maximale en milieu ordinaire des individus difficiles. Plus généralement il n'est pas évident que les mobilisations collectives nécessaires à l'application de programmes efficaces soient possibles. Comme le disent Galloway et Rolland (2005) « combien peut-on raisonnablement attendre que les enseignants acceptent de faire ? Dans un temps de pression montante pour démontrer les plus hauts standards, combien de temps supplémentaire accepteront-ils ou seront-ils capables de faire ? » Si lutter contre

la violence à l'école c'est d'abord améliorer l'école elle-même dans son fonctionnement quotidien et dans sa pratique pédagogique, cette amélioration est difficile par trop grande fatigue, par découragement et par tensions au sein d'équipes parfois peu solides. L'application des bonnes pratiques dépend largement d'un contexte : elles ne sont pas universelles.

Les critères de l'action ne sont pas toujours rationnels et la force de persuasion par l'efficacité prouvée scientifiquement de programmes bien structurés est limitée. Qu'une « bonne pratique » soit correctement identifiée n'implique pas qu'elle sera mise en place sur le terrain. Si la recherche montre comment les conditions d'implantation des programmes sont essentielles pour leur réussite, il est évident que ceux-ci ne se peuvent mener sans une adhésion des adultes référents ordinaires, les professeurs, les parents, une adhésion active, et non une simple acceptation. Cette adhésion ne procède pas d'une simple persuasion rationnelle mais d'un système de valeurs partagées, de l'histoire des équipes dans les établissements, des relations entre parents et enseignants (Benbenishty et Astor, 2005). L'application d'un programme d'intervention est totalement liée à un contexte économique, culturel et local.

Pour autant routiniser les pratiques pour améliorer le climat scolaire peut être possible avec plusieurs types d'aide et des politiques volontaristes. Le groupe fait à cet égard plusieurs suggestions, qui sont des directions d'action.

1 : Améliorer l'environnement physique :

il appartient aux responsables publics de moderniser les bâtiments scolaires ce qui aura un impact tant sur le moral et l'engagement des enseignants que sur l'engagement des élèves. En matière de bâti scolaire comme contribution au climat scolaire, un travail doit être conduit avec les collectivités. C'est peut-être là toute la difficulté qui fait que, au-delà des aspects financiers non négligeables, État et collectivités doivent s'entendre pour proposer des espaces contribuant au bien-être des élèves et au maintien sur une durée plus longue des enseignants dans l'établissement. Les bureaux des enseignants permettent le travail en équipe sur place, les élèves ont des espaces personnalisables. Les conditions d'hygiène et d'intimité sont également importantes – en particulier au niveau des toilettes.

2 : Le facteur temps :

Le rapport au temps dans les établissements scolaires est figé et stressant. Tout ce qui permet de la souplesse dans les établissements est souhaitable. Au niveau des adultes : des temps de réception des enseignants affichés et connus de tous, des lieux et des horaires connus des élèves qui permettraient aux élèves sur la base du volontariat de trouver une aide, une écoute sur le « métier » d'élève seraient des pistes intéressantes. Au niveau des rythmes scolaires, la lourdeur des journées de travail est facteur de fatigue et de désinvestissement. De même le trop fort fractionnement des activités et des cours en collège apparaît préjudiciable.

3 : Vie d'équipe

Chaque membre de la communauté scolaire, quel que soit son statut, est responsable du climat de travail dans l'établissement. Le travail en équipe de tous les personnels est une condition nécessaire au développement d'un climat scolaire positif. Or l'organisation et la division du travail éducatif (Tardif et Levasseur, 2010) sont susceptibles d'aboutir à l'inverse. En proposant un service vie scolaire animé par un conseiller principal d'éducation, le système éducatif français externalise en partie le problème en le confiant à des personnels spécialisés et reconnus comme tels sur ce champ. Il est nécessaire de donner une place beaucoup plus importante qu'elle ne l'est aujourd'hui dans la formation initiale des enseignants, à la relation à entretenir avec l'élève et avec les autres partenaires, au-delà de la simple relation pédagogique

ou de construction des savoirs. Le temps de présence des enseignants dans l'établissement est sans aucun doute à repenser. Ceci n'empêche pas la présence d'adultes à mission d'aide particulière (support teachers, aide aux élèves à besoins spéciaux) mais ces adultes ne doivent pas être les « spécialistes du climat scolaire », sous peine d'effet-pervers.

La vie d'équipe est assurée par une attention particulière portée à l'accueil des nouveaux membres du personnel. De la qualité de cet accueil dépend en grande partie la confiance et la motivation des professionnels.

4 : La formation des personnels comme priorité

Le groupe tient à insister sur la formation initiale des enseignants. La formation initiale et la formation permanente (ou leur absence), mais aussi la gestion des carrières des enseignants, la possibilité (ou non) d'évoluer, de changer de métier influent sur la qualité du travail et sur le moral des enseignants, donc sur le climat scolaire. Cette formation doit être clairement mise au service d'une conception éducative large : à égale dignité l'enseignant possède des compétences académiques et des compétences éducatives et relationnelles. Ils sont des professionnels de l'accompagnement de l'élève. Ils travaillent en équipe, avec l'ensemble des personnels du collège.

La formation au travail en équipe, à la création d'un climat scolaire favorable sont des nécessités pour tous les acteurs de l'école : principaux et directeurs, corps d'inspection, mais aussi par exemple psychologues scolaires, infirmières et médecins scolaires, assistants sociaux. Inclure cette formation dans les cursus universitaires est une condition pour assurer l'impact à long terme de la compréhension par les personnels de l'importance du climat scolaire. Ceci nécessite cependant une évolution de la pédagogie universitaire, souvent trop axée sur le cours magistral.

- Des modules de formation interne apparaissent également efficaces. La formation continue peut progresser par ces modules internes. Son caractère obligatoire apparaît souhaitable.

- Cette formation ne saurait assez insister sur les aspects proprement pédagogiques : il ne s'agit pas de former des personnels à la « science infuse » mais des enseignants capables de comprendre le statut de l'erreur, de savoir mettre en scène la culture classique certainement mais aussi de faire émerger les thèmes proches du vécu des élèves (Giordan, 1998).

5 : La gouvernance démocratique des établissements

Le chef d'établissement apparaît comme un pivot du climat scolaire. L'effet chef d'établissement est confirmé par l'ensemble de la recherche. La qualité de sa formation ne saurait donc être négligée, non tant dans ses tâches administratives que sa gestion des ressources humaines, sa capacité d'écoute et ses compétences d'animation des équipes. Cela est vrai autant dans les écoles primaires que dans le secondaire. Un vrai statut des directeurs d'école serait alors souhaitable.

Pour autant il ne s'agit pas de considérer la bonne qualité du climat scolaire comme un processus autocratique, ni l'autonomie des établissements comme un caporalisme. La recherche suggère au contraire que la condition d'un climat scolaire agréable et efficace réside dans la gouvernance démocratique des établissements (une autonomie démocratique. Cela est vrai tant au niveau des adultes que dans les instances de paroles des élèves : conseils de vie collégienne, conseils de vie lycéenne, conseils des élèves des écoles primaires.

Le projet d'établissement ne doit pas être importé brutalement de l'extérieur, ni être le projet du seul chef d'établissement.

6: Changer la manière de changer

La démocratie appelée pour les établissements est valable pour le pilotage global. Les réformes ministérielles et la manière de les implanter ont un impact sur le climat scolaire. Notamment, leur fréquence, leur impréparation, le manque de concertation, d'approche globale... conduisent à l'immobilisme d'un corps enseignant qui n'en peut plus. Il faut changer la manière de changer.

7 : Stabilisation des personnels

La stabilisation des personnels est une condition sine qua non de construction d'un climat scolaire efficace. En France le mode de nomination national des personnels du second degré est à cet égard un obstacle majeur à cette stabilisation. Il a d'ailleurs pour conséquence d'envoyer les enseignants les moins expérimentés dans les établissements les plus difficiles des zones les plus sensibles. Un mode de recrutement plus localisé est à étudier.

8 : Composition des classes

La constitution de classes regroupant les élèves les plus difficiles n'a aucun avantage pédagogique. Elle est un facteur majeur dans la constitution de « noyaux durs » impactant négativement le climat général de l'établissement. Cela ne signifie pas la disparition des classes spécialisées par exemple mais la réflexion autour d'une philosophie de l'inclusion maximale, d'une progression différenciée dans l'acquisition des compétences. Le droit au suivi particulier pour chaque élève (en particulier un suivi méthodologique, un soutien à la littérature...) pourrait être érigé en principe de base.

9 : Justice scolaire et évaluation

Le sentiment de justice scolaire dépend d'abord de la clarté dans l'application du règlement. Mais cette clarté ne signifie pas que tout doit passer par une « échelle des sanctions » vues surtout sous l'angle de la punition plus ou moins vengeresse. En osant « exclure l'exclusion » temporaire de plus de huit jours et en prônant une justice scolaire « restaurative » et réparatrice, les nouveaux textes ont fait un pas en avant considérable, mais la formation et l'accompagnement des équipes dans cette direction restent à produire. Une formation concrète des cadres reste à mettre en place.

Les attitudes encourageantes sont beaucoup plus efficaces que les punitions. La valorisation des productions des élèves par exemple ne fait pas suffisamment partie de la culture scolaire française (cela est repérable visuellement dans la plupart des établissements et des classes). Seules les productions scolaires standardisées apparaissent sérieuses.

Or le sentiment de justice est fortement imprégné par la dimension « évaluation » dans le contexte de l'établissement : modalités d'évaluation, organisation d'un calendrier qui ne mette pas l'élève en surcharge, annonce et clarté des objectifs, respect des délais pour rendre les devoirs, choix des mots sur le bulletin trimestriel, etc.... L'évaluation apparaît comme un couperet, plus ou moins arbitraire et en tout cas angoissant. Comme le propose Bisson-Vaivre (2011), il s'agit de promouvoir une *culture de la sécurité* du parcours de l'élève, c'est-à-dire la possibilité de le guider, de l'assurer comme le fait un guide haute montagne, tout au long de ses apprentissages de façon à prévenir la rupture et à proposer des remédiations ou des détours de réussite. L'évaluation devient positive. Elle évite de stigmatiser. Elle autorise l'erreur. Elle s'intéresse à l'ensemble du socle, donc intègre les connaissances et les compétences.

10 : Formation aux compétences sociales par la responsabilisation

Le programme d'études est centré sur l'essentiel. Tout l'essentiel et rien que l'essentiel (le socle). Cet essentiel est certainement en primaire la lecture, et plus amplement tout au long des apprentissages la littératie. Mais Savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre sont d'égale importance. Le collège est notamment très en pointe sur « apprendre à apprendre ».

L'éducation à la citoyenneté est globalement en panne faute de conviction et d'accompagnement : quelle place réelle est laissée aux conseils de vie lycéenne ? Combien d'initiatives ont été prises pour développer et maintenir dans la durée des conseils de vie collégienne ? Quelles évaluations ont été conduites dans les EPLE sur les effets des actions mises en place dans le cadre des CESC ? Indépendamment d'une simple idéologie de la « libération de la parole » la recherche suggère fortement l'efficacité de la participation des élèves eux-mêmes à la prise de responsabilité. Il ne s'agit pas ici d'un programme d'éducation civique mais d'une condition pour le développement d'un sentiment d'appartenance collective. On ne développe son sens des responsabilités qu'en les exerçant. Une définition des domaines de responsabilité collective des élèves pourrait être utile.

11: Lien école-famille :

La recherche comparative internationale montre que y compris dans les zones les plus déshéritées de la planète le climat scolaire peut être extrêmement positif (voir Debarbieux, 2006 et 2008, Moignard, 2008) car l'école est vécue comme un capital social au sein des communautés. La grande synthèse de Hawkins et alii (2000) montre clairement que le développement du lien avec l'école au niveau du jeune lui-même et de sa famille est prédictive de comportements plus sûrs à l'adolescence et même de problèmes de santé moins importants (voir aussi Hawkins et alii, 2000). L'implication des parents des enfants de minorités a depuis longtemps été identifiée comme un facteur de réussite scolaire, malgré des éventuelles conditions difficiles (en France, voir l'article de Zeroulou, 1989). La recherche australienne (Rigby et alii 1999 ; Murray-Harven & Slee, 2005 ; Slee, 2006) a montré un véritable cercle vertueux lorsque l'enfant se sent supporté 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 des réductions du harcèlement entre pairs allant jusqu'à 40 pour cent en école élémentaire (Slee, loc.cit.). L'idée de ces programmes est d'augmenter consciemment le capital social de la communauté en créant de tels liens (Parcell & Menaghan, 1993 ; Runyan et alii, 1998 ; Cunnigham & Sandhu, 2000 par exemple). Ces liens sont aussi des liens avec les associations d'habitants, les institutions de tous types, dont la police.

12 : Aide à la gouvernance par la mesure du climat scolaire (systematic monitoring)

Le groupe souligne la nécessité d'outils d'analyse dans les «établissements scolaires. Le climat scolaire est mesurable, et sa mesure peut être une aide appréciable pour situer les problèmes et les capacités locales, mais aussi pour en mesurer les évolutions. La réalisation de ces enquêtes locales est en train de se répandre rapidement, avec une forte implication des Équipes Mobiles de Sécurité dans certains rectorats. Continuer la formation de ces équipes, mais aussi de référents académiques est une direction à privilégier. Il va de soi en France (ce qui n'est pas le choix dans d'autres pays) que le caractère confidentiel de ces diagnostics de climat scolaire est une condition de leur succès.

13 : Recherches

Enfin le groupe suggère que des recherches soient encouragées pour améliorer la connaissance du climat scolaire et des leviers d'action pour l'améliorer. Par exemple il existe peu de références sur le rôle que peuvent jouer les municipalités, les autorités locales (Inspecteurs par exemple) à créer une

climat positif. Il convient de mieux étudier comment les structures organisationnelles externes – de la municipalité au ministère – peuvent contribuer à cette amélioration ou au contraire à la dégradation du climat scolaire. Un autre domaine pourrait également être celui du « prix à payer » lorsque de bons résultats académiques d'un établissement s'accompagnent d'un climat scolaire délétère et d'une forte pression à la compétition ou au contraire si et comment des arrangements locaux avec une baisse des exigences scolaires peuvent nourrir une « paix scolaire » illusoire en termes d'apprentissage. Il semblerait aussi important de produire en France des modèles multifactoriels examinant mieux le poids respectif et combiné des différents éléments composant le climat scolaire sur la qualité des apprentissages, suivant les disciplines concernées, mais aussi l'âge, le genre et les catégories sociales.

Finalement le groupe tient à insister sur plusieurs points, qu'il considère comme des conditions nécessaires mais aussi des étapes pour une action efficace.

Le premier point est la nécessité d'une action de long terme. Il n'est pas possible de décréter l'amélioration du climat scolaire, par circulaire ou par effet d'annonce. Des programmes ou des « bonnes pratiques » sont certes utiles, mais ne changeront pas en profondeur le système scolaire. Le long terme nécessite un consensus national et local. Cela nécessite surtout, et la locution a été fortement employée dans le groupe une « feuille de route », adaptée aux contextes nationaux et locaux, idéologiques entre autres. L'importance d'une vision partagée est sans doute le premier point qui nécessite une interrogation collective sur « ce que nous souhaitons comme école », avec une importance réelle accordée à la consultation des familles. Il apparaît également important que le lien entre réussite scolaire et qualité du climat scolaire soit mis en avant.

Le deuxième point est la nécessité de stabiliser les équipes éducatives, ce qui est en France problématique en particulier dans le second degré et surtout dans les Zones urbaines sensibles. Pour autant la stabilité, nécessaire, n'est pas une panacée et la régulation d'équipe stabilisée est importante. A cet égard la qualité de la formation des chefs d'établissements du second degré mais aussi des directeurs d'école (ce qui pose la question de leur statut) est nodale : dynamique de groupe, démocratie et leadership, ..)

Le troisième point est d'introduire l'étude du climat scolaire dans le curriculum tant des adultes que des élèves. Le groupe, sans mésestimer l'importance de la formation continue, insiste sur l'importance de la formation initiale des enseignants : travaux de groupe, pédagogies actives, variété didactique et styles d'enseignement. Au niveau des élèves il s'agit bien non de proposer des leçons de civisme ou de citoyenneté mais de faire vivre des compétences sociales. Il s'agit bien d'opposer à l'infantilisation (dans les apprentissages, dans la vie scolaire) la responsabilisation.

Le quatrième point est l'accompagnement des équipes éducatives. La « feuille de route » doit être individualisée. Il ne s'agit pas de se défaire sur les « équipes locales ». Le rôle de l'état comme employeur, prescripteur et formateur n'est pas en cause ; celui des collectivités locales non plus (par exemple au niveau du bâti). Il n'en reste pas moins que le « climat scolaire » est une complexité localisée. A cet égard un système d'évaluation formative, aidante, est fondamental. Les enquêtes dites de « climat scolaire » sont un outil intéressant à cet égard. Ne pas se contenter de « l'enquête nationale de climat scolaire » - devenue indispensable – mais la décliner localement est fortement recommandé.

Le cinquième point est l'importance d'inclure dans les actions d'amélioration du climat scolaire la « communauté ». Ce n'est évidemment pas un appel au communautarisme mais la certitude que le climat scolaire doit être approché de manière « écologique », impliquant les habitants et « la voix de la communauté » 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.

Références bibliographiques :

- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368–420.
- Astor, R.A, Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, 39 (1), 69-78.
- 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*. 46(2), 423-461.
- Benbenishty, R. & Astor, R. A. (2005). School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender. New York: Oxford University Press.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). Character education: Parents as partners. *Educational Leadership*, 63(1), 64–69.
- Bisson-Vaivre, C. (2011). Ecole et sécurité: d'une politique sécuritaire à une culture de la sécurité in *Cahiers de la sécurité*, N°16 (avril-juin 2011).
- Blaya, C. (2001). *Social climate and violence in socially deprived urban secondary schools in England and France*. PhD Thesis, University of Portsmouth. Exemple dactylographié.
- Blaya, C. (2006). *Harcèlement et maltraitance en milieu scolaire*. Paris : Armand Colin.
- 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*, n°22, pp.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*, 1, 176–216.
- Braut (2004). *L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves : effet-établissement ou perception individuelle?* Mémoire de maîtrise de sociologie, Université de Montréal. 104 pages.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, no 108, juillet-août-septembre 1994, pp. 91 à 137.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-écoles et effets-classes en lecture, *Revue française de sociologie*, XXXVI, 1995, pp. 273-294.
- 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. and Emin, J.C., (ed.), *La violence à l'école : Etat 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*, 74 (7), 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*, 76(2), Summer, 201-237.

Cohen, J. and Pickeral, T. (2009). *The School Climate Implementation Road Map: Promoting Democratically Informed School Communities and the Continuous Process of School Climate Improvement*. New York: National School Climate Center.

Cohen, J., Fege, A., and Pickeral, T. (2009). "Measuring and Improving School Climate: A Strategy That Recognizes, Honors and Promotes Social, Emotional and Civic Learning The Foundation for Love, Work and Engaged Citizenry." Accessed August 15, 2011. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15698>

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. (Available on: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15220>).

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*, 24, 119–129.

Corte rense & Dronkers Jaap (2004), *School achievement of pupils from the lower strata*, European University Institute

Cunningham, N.J., Sandhu, D.S. (2000). A comprehensive approach to school-community violence prevention. *Professional School Counseling*. 4, 2, 126-134.

Cusson, M. (2002). *Prévenir la délinquance. Les méthodes efficaces*. Paris : PUF.

Daniels, J., Royster, T., Vecchi, G., & Pshenishy, E. (2010a). Barricaded captive situations in schools: Mitigation and response. *Journal of Family Violence*, 25, 587–594.

Daniels, J., Volungis, A., Pshenishy, E. Gandhi, P., Winkler, A., Cramer, D., & Bradley, M. (2010b). A qualitative investigation of averted school shooting rampages. *The Counseling Psychologist*, 38(1), 69–95.

Danish Technological Institute (2005), Explaining student performance, Final Report.

Debarbieux E., (2002), *L'oppression quotidienne, enquêtes sur une délinquance des mineurs*, Paris, La Documentation française.

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. *Youth Gangs, Migration and Ethnicity*. London: William Publishers.

Debarbieux, E. & Blaya, C. (2009). Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par « l'évidence » ? in *Criminologie* (Montréal), mai 2009.

Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire : 1 : Etat des lieux*, Paris, ESF

Debarbieux, E. (1999), *La violence en milieu scolaire - 2- Le désordre des choses*. Paris, ESF

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

Debarbieux, E. (2011). *Enquête nationale de victimation et climat scolaire auprès d'enfants âgés de 8 à 12 ans. A l'école des enfants heureux... enfin presque*. On line : http://www.unicef.fr/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf

Debarbieux, E. (2012). Enquête de victimation et de climat scolaire auprès des personnels de l'éducation nationale en Seine-Saint-Denis. Conseil général de la Seine Saint-Denis, janvier 2012. On line : <http://www.seine-saint-denis.fr/Enquete-de-victimation-et-de.html>

DeLung, J. and Duckworth K. (1986). *High School Teachers and their Students' Attendance: Final Report*. Eugene: University of Oregon Center for Education Policy and Management, College of Education.

- DEPP/Ministère de l'éducation nationale (2011). Résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011. *Note d'information n° 12-14, octobre*. On line : http://media.education.gouv.fr/file/2011/49/0/DEPP-NI-2011-14-enquete-nationale-victimation-colleges-publics_197490.pdf
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. New York: Henry Holt and Company.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil
- Duru-Bellat, M., Meuret, D. (2010). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, 93, 553–574.
- Eith, C.A. (2005). *Delinquency, schools and the social bond*. LFB Scholarly Publishing.
- Espinoza, G. & Juvonen, J. (2011). Perceptions of the School Social Context Across the Transition to Middle School: Heightened Sensitivity Among Latino Students? *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 749–758.
- Felouzis, G. (2005). Le marché scolaire et les différences des performances. *Revue Française de Sociologie*, 46-1, pp. 3-36.
- 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*, 8(4), 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*, 4(4), 339-360.
- Forquin, J.C. (1983). La nouvelle sociologie de l'Education en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolutions 1970-1980. *Revue Française de Pédagogie*, n°78.
- Fotinos, G. (2006). *Le climat scolaire des lycées et collèges. Etat des lieux, analyse, propositions*. MGEN, CASDEN, FAS-USU
- Galloway, D., & Roland, E. (2005). Is the direct approach to reduce bullying always the best? In P. K. Smith, B. Pepler & K. Rigby (eds.), *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?* (37-54). Cambridge : Cambridge University Press.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45, 83-93.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris: Belin, 1998, nouvelle édition 2002.
- 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*, 62(1), 60-71.
- Gottfredson (D.C.) (2003), School-based Crime Prevention, in Sherman (L.W.), Farrington (D.P.), Welsh (B.C.), Mackenzie (D.L.), (2003), *Evidence-Based Crime Prevention*. London and New York, Routledge
- Gottfredson (G. D.) & Gottfredson (D.) (1985), *Victimization in schools*, New-York : Plenum Press.
- Gottfredson, D.C. (2001). *Schools and delinquency*, Cambridge: University 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*, 102: 483-496.
- Hawkins, J.D., Herrenkohl, T.I., Farrington D.P., Brewer, D., Catalano, R.F., Harachi, T.W., & Cothorn, L. (2000). *Predictors of School Violence*. Washington D.C.: OJJDP.
- Hellman, D.A. & Beaton, S. (1986). The pattern of violence in urban public schools : The influence of school and community. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, n°23, pp. 102-127.
- Hoy, W.K., & Hannum, J.W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33 (3),209- 311.
- Hugonnier, B. (dir.) (2010). *Vaincre l'échec à l'école primaire*. Paris : Institut Montaigne. On line : <http://www.institutmontaigne.org/vaincre-l-echec-a-l-ecole-primaire-3179.html>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools. (Document R-01-1). Seattle: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.
- 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 pp. 285-306
- Karcher, M. J. (2002a) Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions. In E. Gerler (Ed.), *Handbook of school violence* (7-40). Binghamton, NY: Haworth.
- Kirby, D. (2001). Understanding what works and what doesn't in reducing adolescent risktaking. *Family Planning Perspectives*, 33, 276–281.
- Kosciw, J. G., & Elizabeth M. D. (2006). *The 2005 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Limber, S. P. (2004). Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program in American Schools: Lessons learned from the field. In D. L. Espelage et S. M. Swearer (eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (351-364). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence* (Blackwell Publishing Limited), 16(3), 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*, 12(1), 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, collection Partage des savoirs.
- Murray-Harvey, R. & Slee, P.T (2006). Australian and Japanese school student's experiences of school bullying: Associations with stress, support and school belonging. Paper presented at *IIIrd International Conference on Violence ins Schools*. Bordeaux. Jan 12-14th.
- Musset, M. (2012). De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? *IFE n°75, mai 2012*.
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environment : First Results of TALIS*

Ortega, R. (2001). *The Seville project against School Violence: An educational intervention model of an ecological nature*. In Debarbieux E. & C. Blaya. *Violence in Schools: ten approaches in Europe*. Paris: ESF.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). Construir la convivencia: un modelo teórico para un objetivo práctico. En: R. Ortega y R. Del Rey (coord.). *Construir la convivencia*, (pp. 9-26). Barcelona: Edebé.

Ortega, R., Del Rey, R. Sanchez, V. (2011). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar. Ciberconducta y relaciones en la red : Ciberconvivencia*. Ministerio de Educacion. Laboratorio de estudios sobre convivencia y prevencion de la violencia.

Ortega, R., Sanchez, V., Ortega Rivera, J. y Viejo, C. (2011). La violencia sexual en las relaciones interpersonales de adolescentes en M. Lameiras e I., Iglesias. (Eds). *Violencia de Género. La violencia sexual a debate*. (pp. 99-126). Valencia: Tirant Lo Blanch.

Parcell, T.L. & Menaghan, E.G. (1993). Family Social capital and children's behaviour problems. *Social Psychology Quarterly*. 56. 120-135.

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

Payne, A., Gottfredson, D. & Gottfredson G. (2006). School Predictors of the Intensity of Implementation of School-Based Prevention Programs: Results from a National Study. *Prevention Science*, vol 7, 2, pp. 225-237

Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York: Macmillan.

PISA (2004), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain*, OCDE, Chapitre 5

PISA (2011), *Pisa à la loupe : La discipline en classe s'est-elle détériorée ?* OCDE.

Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.

Raudenbush, S.W. & Bryk, A.S. (1986). A hierarchical model for studying school effects/ *Sociology of education*, n°59, pp.1-17.

Reid, K. (1982). Retrospection and persistent school absenteeism. *Educational Research*, 25, 110-115.

Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. H., & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823–832.(Available on: <http://jama.ama-assn.org/cgi/content/abstract/278/10/823>).

Rigby, K., & Slee, P. (1999). The nature of school bullying: Australia. In. P.K. Smith, Y. Morito, J. Yunker-Tas, D.Olweus & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.

Rigby, K., Slee, P.T. & Cunningham, R. (1999) Effects of parenting on the peer relations of Australian adolescents. *Journal of Social Psychology*, 139, 387-388.

Royer, E. (2005). *Comme un caméléon sur une jupe écossaise ou comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser*. Québec : École et comportement.

Rumberger, R. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Education Research*, 57, 1-29.

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*, 35(7), 919-936.

Saltet, J., Giordan, A. (2010). *Changer le collège*. Oh ! Editions.

Shalhevet Attar-Schwartz (2009). Peer sexual harassment victimization at school: The roles of student characteristics, cultural affiliation, and school factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79: 3: 407–420.

Shaw, Margaret (2004), *La sécurité à l'école envisagée dans une optique globale : perspective internationale*, Lessons in danger, PEB/OCDE

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*, 35, 170-179.

Skiba, R., Simmons, A. B., Peterson, R., McKelvey, J., Forde, S., & Gallini, S. (2004). Beyond guns, drugs and gangs: The structure of student perceptions of school safety. *Journal of School Violence*, 3(2/3), 149-171.

Slee, P.T. (2006). Violence prevention: schools and communities working in partnership. *International Journal on Violence in Schools*, n°1, mai 2006, en ligne.

Smith P.K., Morita Y., Junger-Tas J., Olweus D., Catalano & Slee P. (ed), (1999), *The Nature of school bullying, a cross-national perspective*, London: Routledge, 1999.

Smith, J. D., Cousins, J. B, & Stewart, R. (2005). Antibullying Interventions in Schools : Ingredients of Effective Programs. *Canadian Journal of Education*, 28 (4), 739-762

Smith, Peter K. (2004), *La violence à l'école : perspective européenne*, Lessons in danger, PEB/OCDE

Sommer, B. (1985). What's different about truants? A comparison study of eighth graders. *Journal of Youth and adolescence*, 14, 411-422.

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.

Sugai, G., Homer, R. H., Dunlop, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., & Liaupsin, C. (1999). *Applying positive Behavioral Support and Functional Behavioral Assessment in Schools. Technical Assistance, Guide 1*. Washington, DC : Center on Positive Behavioral Interventions and Support (OSEP). Téléchargeable sur www.eric.ed.gov (ref. Eric : 443244).

Swearer, S.M., Espelage, D.L. Vallancourt, T & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 1, 38-47.

Tardif, M., LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif, une perspective nord-américaine*. Paris : Presses Universitaires de France.

Vossekuil, B., Fein, R., Reddy, M., Borum, R., & Modzeleski, W. (2002). The Final Report and Findings of the Safe School Initiative: Implications for the Prevention of School Attacks in the United States. U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Safe and Drug-Free Schools Program and U.S. Secret Service, National Threat Assessment Center, Washington, D.C..

Walker, H.M., & Gresham, F.M. (1997). Making schools safer and violence-free. *Intervention in School and Clinic*, n°32, pp. 199-204.

Wallace Foundation. (2006). Leadership for learning: Making the connections among state, district and school policies and practices. New York: Wallace Foundation.

Wang, M-T (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment: Testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 240–251.

- Waxman, H.C., Walker De Felix (J.), Anderson, J.E., Prentice Baptiste H. (1992). *Student at Risk in At-Risk Schools. Improving Environments for Learning*. Corwin Press: Newbury Park, California.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Association with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194–213.
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life in school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*, 10, 13–29.
- Wilson S., & Lipsey M. W. (2006). The Effectiveness of School-Based Violence Prevention Programs for Reducing Disruptive and Aggressive Behavior: A Meta-analysis. *International Journal on Violence in Schools*, 1, mai 2006.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293-299.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). *The effects of School-Based Intervention Programs on Aggressive and Disruptive Behaviors: A Meta-Analysis*. Nashville: Vanderbilt Institute for Public Policy Studies.
- Wilson, S., & Lipsey, M. W. (2007). Update of a meta-analysis of school-based intervention programs. *American Journal of Preventive Medicine*, 33 (Suppl.), 130–143
- Witte, J.F. & Walsh, D.J. (1990). A systematic test of the effective schools model. *Educational Evaluation and Policy analysis*, 12, 188-212.
- Wu, S., Pink, W., Crain, R., & Moles, O. (1982). Student suspension: A critical reappraisal. *Urban Review*, 14, 245–303.
- Zeroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en terme de mobilisation. *Revue française de pédagogie*, XXIX
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In Zins, J. E., Weissberg, R.P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York: Teachers College Press.

Members of the School Climate Commission

ANTON Nathalie, french Teacher, Psychologist, member of a team in charge of the school violence prevention (Paris).

ASTOR Ron Avi, Professor at the USC School of Social Work and at the USC Rossier School of Education, University of Southern California (USA).

BENBENISHTY Rami, Professor in the School of Social Work at Bar-Ilan University ; Director of the research team on children and youth at risk (Israel).

BISSON-VAIVRE Claude, Général Inspector of the National Education ; Dean of the group establishments and school life, from 2009 till 2011; interministerial committee member of crime prevention (France).

COHEN Jonathan, President of the National School Climate Center(NSCC) ; Adjunct Professor in Psychology and Education at Teachers College, Columbia University; Adjunct Professor in Education at the School of Professional Studies, University of New York (USA).

DEBARBIEUX Eric, President of the International Observatory on Violence in Schools. Professor of Educational sciences, University Paris-Est-Créteil. Coordinator of the school climate commission (France).

GIORDAN André, Graduate in biology ; Doctor in didactics and epistemology ; Professor at the university of Geneva ; Founder of the Laboratory of Didactics and Epistemology of the Sciences, Consultant for different international institutions.

HUGONNIER Bernard, doctor in economy ; former Assistant director for the education to the OECD ; Director of the Center of analysis of the educational policies. (France)

NEULAT Nadine, Manager of health, social action and safety Office, French Ministry of Education (France).

ORTEGA RUIZ Rosario, Professor of Psychology of the Faculty of Sciences of the Education, University of Cordova (Spain).

VELTCHEFF Caroline, Inspector of schools ; academic Coordinator of the priority education in Versailles (France).

VRAN Roger, Assistant manager of the school life, the establishments and the socio-educational actions, french Ministry of Education (France).