



HAL
open science

Le climat scolaire perçu par les collégiens

Tamara Hubert

► **To cite this version:**

Tamara Hubert. Le climat scolaire perçu par les collégiens. *Éducation & formations*, 2015, Climat scolaire et bien-être à l'école, 88-89 (05), p. 79-99. 10.48464/ef-88-89-05 . halshs-03534571

HAL Id: halshs-03534571

<https://shs.hal.science/halshs-03534571>

Submitted on 19 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

LE CLIMAT SCOLAIRE PERÇU PAR LES COLLÉGIENS

Tamara Hubert

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

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

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

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

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

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

Présentation de l'enquête de climat scolaire auprès des collégiens

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

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

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

Les enquêtes de victimation

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

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

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

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

Définir le climat scolaire

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

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

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

La mesure du climat scolaire a fait l'objet de traitements méthodologiques très différents, rendant les comparaisons très difficiles. Malgré l'ancienneté du concept et le nombre important d'études évaluant le climat scolaire, il est toujours très difficile de le conceptualiser et d'autant plus difficile de le rendre opérationnel [ANDERSON, 1982 ; BRUNET, 2001]. Le climat scolaire dépend d'une série de facteurs dont aucun n'est prioritaire. Cet aspect pluridimensionnel accroît les difficultés de mesure et justifie, en partie, les réticences face à la mise en place de ce type d'enquêtes au niveau national. Ce n'est que dans les années 1990 que se développent, en France, les enquêtes de victimation. Ce retard dans la mise en œuvre de ce type d'enquêtes au niveau national repose sur des critiques relatives à la subjectivité des individus. L'évaluation du climat scolaire serait nécessairement subjective, car elle ne reposerait que sur des coefficients de pondération arbitraires. Cette subjectivité est donc considérée comme un obstacle majeur à la création d'un indicateur synthétique ambitionnant de résumer et de combiner plusieurs dimensions hétérogènes. Cependant, il est possible de construire de bons indicateurs synthétiques de climat scolaire grâce aux déclarations des élèves. Il est important de souligner que les indicateurs de climat scolaire ont pour objectif d'aboutir à des outils ayant du sens et qui soient scientifiquement défendables. Ils sont un résumé imparfait, mais porteur de sens sur la qualité du climat scolaire. Ils introduisent une alternative aux autres indicateurs nationaux tels que la performance des élèves ou le nombre d'actes violents recensés. Contrairement aux victimations et types de violences recensés, il est impossible d'observer directement le bien-être d'un élève ou le climat scolaire d'un établissement. L'appréciation du climat scolaire au niveau agrégé (au sein du collège) et au niveau individuel (élèves) est une abstraction théorique qui ne peut être considérée qu'indirectement, tout comme les attributs psychologiques [CROCKER et ALGINA, 1986]. D'où la nécessité de créer des indices synthétiques pour résumer les informations recueillies.

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

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

Les données

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9. Les punitions données dans ton collège sont :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9.2. Trouves-tu que les notes sont :

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

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

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

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

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

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

Méthodologie de construction de l'indice de climat scolaire

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

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

Elle a cependant l'inconvénient de ne pas prendre en compte le caractère ordonné des modalités et les résultats sont plus complexes à présenter (il y aurait dans notre cas, 12 x 4 modalités à présenter au lieu de 12 variables).

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

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

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

elles reposent sont loin d'être neutres. Chaque méthodologie part d'une hypothèse forte. Il semble donc nécessaire de les discuter, et notamment la construction de scores à partir d'échelles non unidimensionnelles.

Pour comparer les résultats des méthodologies et choisir le score le plus

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

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

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

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

ANALYSE DESCRIPTIVE DU CLIMAT SCOLAIRE AU NIVEAU INDIVIDUEL

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

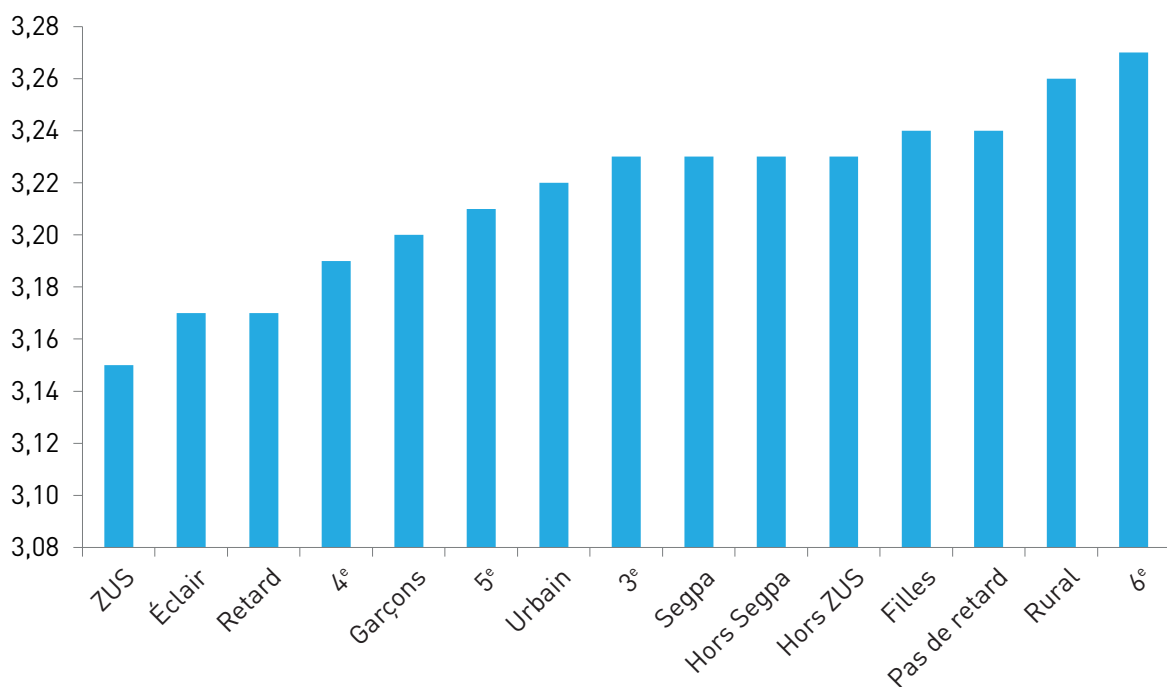
Cette préférence pour les modalités positives se traduit par une ambiance générale dans le collège qualifiée majoritairement de bonne ↘ **Tableau 1** p. 87. Plus de 92 % des élèves interrogés ont déclaré se sentir bien dans leur collège. Les niveaux sont tout aussi élevés pour les questions concernant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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

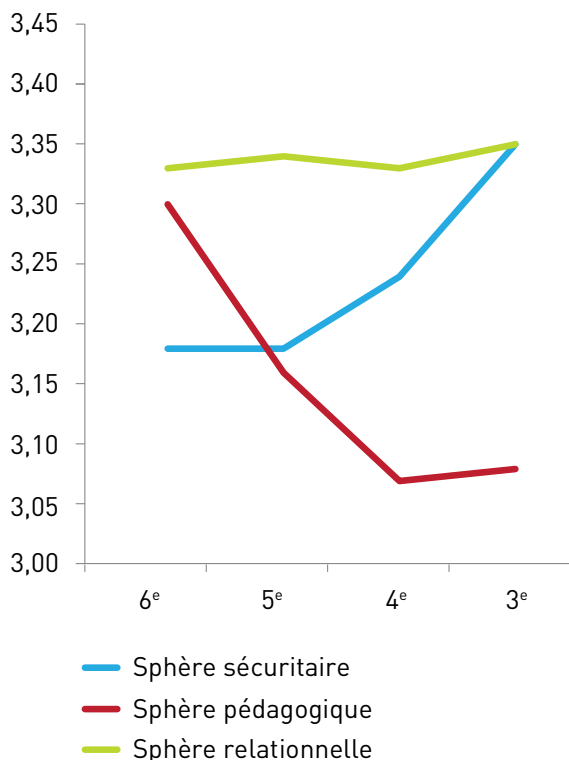
scolaire, de sexe féminin ou d'être scolarisé hors ZUS est associé à une meilleure vision du climat scolaire.

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

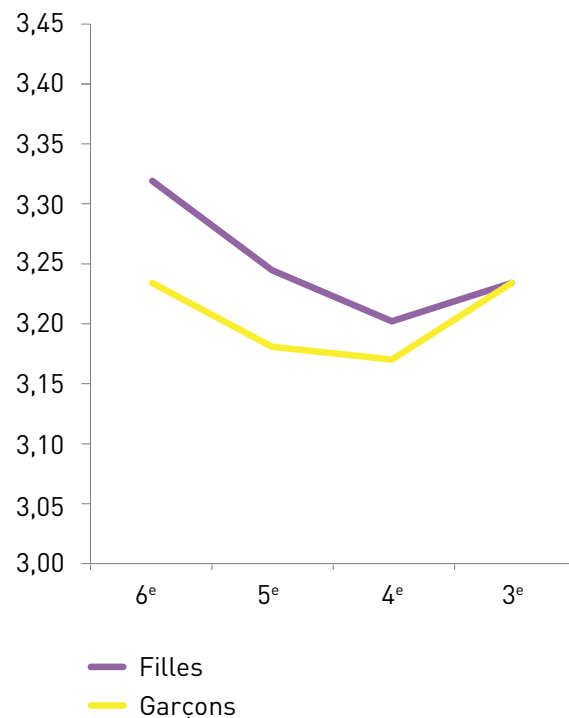
Évolution du climat scolaire au fil de la scolarité

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

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



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



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

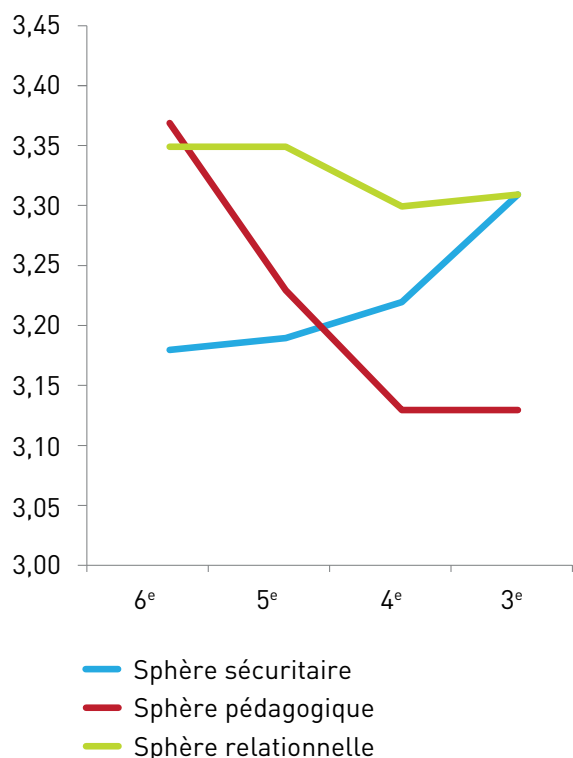
Source : MENESR-DEPP, enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2013.

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

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

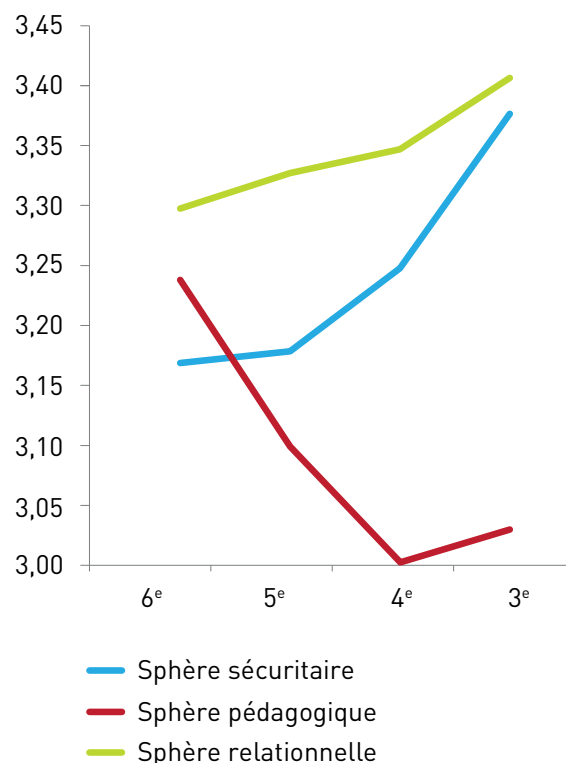
Source : MENESR-DEPP, enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2013.

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



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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

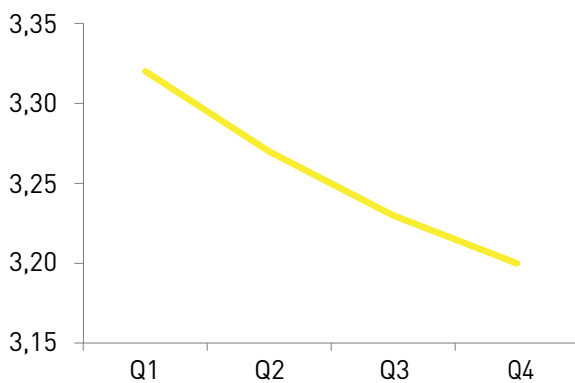
Source : MENESR-DEPP, enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2013.

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

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

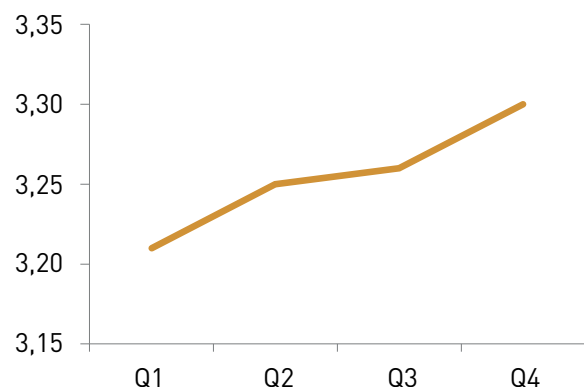
Les variables relatives aux résultats des élèves semblent jouer un rôle important dans l'estimation du climat scolaire. La corrélation entre le climat scolaire et la note moyenne aux épreuves écrites du DNB est presque aussi forte que pour le nombre moyen de victimations ($R^2 = 26\%$). Cette variable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

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



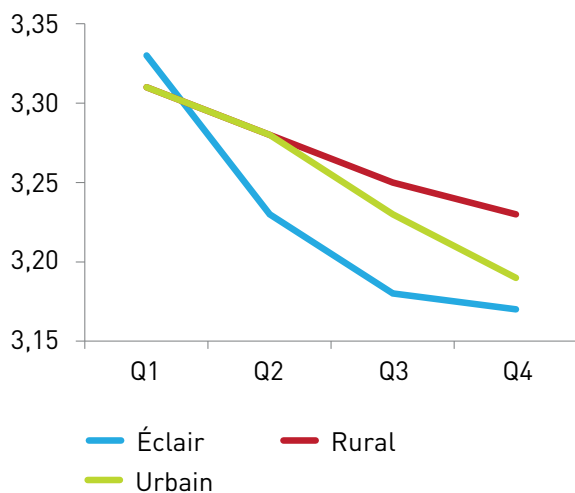
Lecture : l'indice moyen déclaré par 25 % des établissements les moins exposés aux faits de violence (Q1) est de 3,32, contre 3,2 pour les 25 % des établissements les plus fortement touchés par les faits de violence (Q4).

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



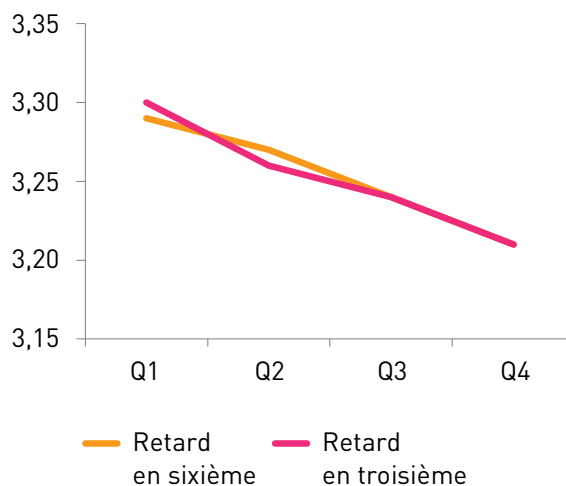
Lecture : l'indice moyen relevé dans le quart d'établissements ayant les résultats les plus faibles au brevet (Q1) est de 3,21, contre 3,30 pour les établissements ayant les meilleurs résultats (Q4).

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



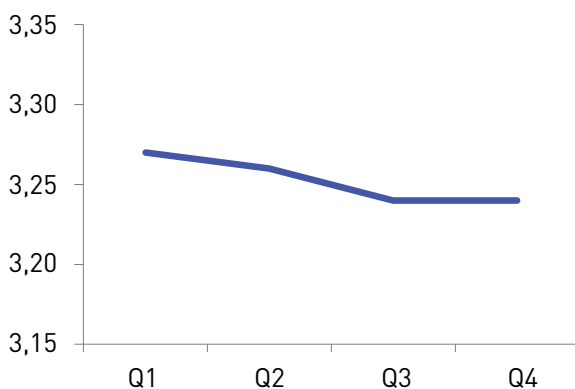
Lecture : l'indice moyen de climat scolaire déclaré par 25 % des établissements les moins exposés aux faits de violence (Q1) est de 3,32 quel que soit le type d'établissement rural ou urbain. En revanche, il est de 3,19 pour les 25 % d'élèves les plus touchés par les faits de violence dans les collèges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

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



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

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



Pour les figures 6 à 10 :

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

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

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

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

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

Une modélisation globale du climat scolaire

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

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

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

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

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

Note de lecture : le nombre d'étoiles indique le seuil de significativité du coefficient (* significativité à 10 % ; ** significativité à 5 % ; *** significativité à 1 %), une absence d'étoile signalant une non-significativité. En collège, quand le taux de retard en sixième augmente d'un point, le climat baisse de 0,5 point d'indice, ce coefficient étant significatif au seuil de 1 %. Pour les pourcentages, le coefficient indique l'influence d'une augmentation de 1 point ; pour le revenu médian, il s'agit de l'augmentation de 1 000 euros.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Note : le nombre d'étoiles indique le seuil de significativité du coefficient (* significativité à 10 % ; ** significativité à 5 % ; *** significativité à 1 %), une absence d'étoile signalant une non-significativité. En collège, quand le nombre de victimations augmente d'une unité, le climat baisse de 0,06 point d'indice, ce coefficient étant significatif au seuil de 1 %. Pour les pourcentages, le coefficient indique l'influence d'une augmentation de 1 point ; pour le revenu médian, il s'agit d'une augmentation de 1 000 euros ; pour l'effectif total, l'augmentation de 100 élèves.

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

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

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

CONCLUSION

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

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

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

↳ BIBLIOGRAPHIE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

