

## LE CLIMAT SCOLAIRE A L'ÉCOLE PRIMAIRE

*ETUDE DE L'INFLUENCE DES VARIABLES DE MILIEU SUR SA PERCEPTION PAR LES ELEVES DE 6 A 8 ANS*

**YOUNES NATHALIE<sup>AB</sup>, DEBARBIEUX ERIC<sup>CD</sup>, JOURDAN DIDIER<sup>AB</sup>**

*<sup>A</sup>PAEDI, <sup>B</sup>UNIVERSITE D'Auvergne, <sup>C</sup>OIVE, <sup>D</sup>UNIVERSITE BORDEAUX 2.*

### ABSTRACT

Cet article présente une étude de la perception du climat scolaire par 697 élèves âgés de 6 à 8 ans de 22 écoles primaires françaises. Les résultats montrent que les élèves ont une perception positive de leur école. Si la grande majorité se sent bien à l'école, une minorité est en souffrance. Le sentiment de bien-être est lié à la qualité des relations sociales et aux conditions de milieu. On observe aussi un impact favorable des pratiques éducatives et de la formation des enseignants.

### MOTS-CLES

Climat scolaire, bien-être, perceptions des élèves, relations, milieu, santé.

## INTRODUCTION

La présente étude cherche à appréhender le climat scolaire tel que perçu par les élèves du début du primaire à partir d'une approche multifactorielle socio-environnementale, à savoir du point de vue de leur sentiment de bien être, de la qualité des relations interpersonnelles entre élèves, enseignants et autres adultes, et ce en liaison avec un contexte spécifique. Précurseur dans ce domaine, Moos (1979, 1987) fait du climat social la composante la plus importante de l'environnement socio-éducatif de par sa fonction médiatrice des autres facteurs. Renvoyant à la complexité des milieux et à l'articulation des dimensions individuelles et sociales dans l'explication des conduites, cette orientation pose que l'effet de l'environnement est fortement médiatisé par la perception et l'évaluation de l'individu et l'effort qu'il consent pour s'y adapter. Le climat social, notion descriptive, évaluative et composite, correspond à la perception des personnes appartenant à un environnement déterminé (classe, école, ville, quartier...). Ces perceptions sont formées à partir d'une série de caractéristiques variant d'un contexte à l'autre et leur agrégation permet d'obtenir une mesure du climat comme réalité subjective partagée. Mais ce concept métaphorique de climat social reste nimbé d'un flou théorique et méthodologique. Au plan théorique, certains auteurs s'entendent généralement pour dire qu'un bon climat scolaire se caractérise par la chaleur des relations interpersonnelles, un système de règlement clair et cohérent et un faible taux de victimation (Gottfredson et Gottfredson, 1985 ; Purkey et Smith, 1983 ; Rutter, 1983). D'autres prennent en compte aussi des aspects davantage centrés sur la tâche et l'apprentissage (Fraser, 1990 ; Taylor, Fraser et Fisher, 1997). Ces indicateurs ne sont pas tous de même nature puisqu'il s'agit autant de sentiments que de pratiques éducatives ou d'apprentissage, ainsi que de problèmes de victimation (Janosz, Georges et Parent, 1998). Malgré la diversité des référents théoriques convoqués comme de méthodologies de recherche utilisées, les travaux sur le climat social de la classe comme celles portant sur le climat des écoles montrent que la dimension des relations interpersonnelles est une composante déterminante à fort impact sur la santé et les apprentissages. Un environnement favorable orienté vers de bonnes relations renforce le bien-être, l'estime de soi académique, la formation de l'amitié et la réussite scolaire des enfants alors que l'aspect conflictuel exerce une influence négative sur le sentiment de sécurité, l'estime de soi, les apprentissages et les performances scolaires (Samdal et al., 1998, Dorman, 2002, Bennacer 2008).

La recherche, et plus spécifiquement la recherche anglophone, a montré les liens entre la qualité perçue des environnements et les apprentissages (Fraser, 1994, 1998, Goh et Fraser, 1998 ; Dorman, Adams et Ferguson, 2002) suivant

les rapports des différentes variables sur la perception du climat scolaire en termes aussi bien de processus organisationnels et pédagogiques d'éducation à la santé que de caractéristiques socio-économiques. Comparativement, il semblerait que le poids de ces variables socioéconomiques ait été plus largement mis en évidence en France (Debarbieux, 2006). Au plan méthodologique se pose la question des modalités de recueil des données. Par exemple, les taux de victimation obtenus sont très différents selon que l'on utilise les données issues des logiciels nationaux de suivi des incidents ou bien les points de vue des acteurs (Debarbieux, 2006).

En ce qui concerne les déterminants de la perception du climat scolaire, les études réalisées mettent en évidence leur diversité (voir références dans Samdal et al., 1998). Parmi ces déterminants, certains sont liés aux pratiques individuelles et collectives des professionnels de la communauté scolaire. L'enjeu de la formation des enseignants, notamment en ce qui concerne le travail collectif dans les établissements ou le partenariat avec les parents et plus largement la communauté, a été largement souligné (Royer, 2001). Différentes approches ont été développées, plusieurs ont donné lieu à des études évaluatives. C'est le cas des dispositifs de formation initiale ou continue basés sur l'approche « promotion de la santé » qui prennent en compte les différentes dimensions de la vie à l'école : apprentissages, politique, environnementale, partenariale et qui ont montré leur efficacité en matière de promotion du bien être à l'école (voir références dans Jané-Llopis et coll., 2005).

L'originalité de la présente étude est de s'intéresser à des élèves particulièrement jeunes (6 à 8 ans) dont les perceptions du climat d'école sont encore insuffisamment connues et explorées. Les données bibliographiques montrant la complexité des déterminants de la perception du climat d'école, une large palette de variables (en relation avec l'élève, la classe et l'école) sera donc incluse dans l'analyse.

## METHODE

### POPULATION

L'étude porte sur les élèves de cours préparatoire et de cours élémentaire 1 (6/8 ans) appartenant aux 22 écoles françaises incluses dans le dispositif de recherche-intervention (Mérini, Ponté, 2007) « apprendre à mieux vivre ensemble à l'école » (Simar et al. 2008). L'échantillon d'écoles a été bâti sur la base de critères de localisation, de taille et de contexte social (Simar et al. 2008). Le cadre méthodologique général du dispositif est celui des méthodes mixtes qui associent approches qualitative et quantitative (Creswell, 2009).

Dans la présente étude, ce sont les données quantitatives issues d'un questionnaire qui ont été utilisées. Le volet intervention du dispositif est basé sur la formation des équipes enseignantes dans une perspective de promotion de la santé tant au niveau des pratiques de classe qu'au niveau de l'école. Les résultats présentés dans cet article ont été recueillis en 2005 un an après le démarrage du dispositif.

## VARIABLES ETUDIÉES

L'étude porte sur la perception du climat d'école par les élèves et ses déterminants. L'école, la classe et l'élève sont les trois niveaux considérés dans cette recherche, chacun étant exploré à partir de variables explicatives permettant d'appréhender la spécificité de l'environnement d'apprentissage (tableau I, synthèse de la répartition des variables explicatives).

**Tableau 1.** Tableau de synthèse de la répartition des variables explicatives

Taux de retour des questionnaires élèves de cycle 2		91,17%	
Au niveau de l'école	Catégorisation sociale de l'école	favorisée	7,75%
		moyenne	67,72%
		défavorisée	24,53%
	Localisation géographique	rural	32,14%
		urbain	67,86%
	Taille de l'école	petite	20,95%
		moyenne	48,49%
grande		30,56%	
Note moyenne de l'école aux évaluations nationales CE2	(moyenne)	72,51 ± 0,43	
Nombre d'actions menées au niveau de l'école	(moyenne)	9,96 ± 0,38	
Au niveau de la classe	Effectif de la classe	(moyenne)	22,21 ± 0,29
	Nombre d'heures de formation de l'enseignant	(moyenne, en heures)	8,45 ± 0,55
	Pratiques promotrices de santé	oui	28,04%
		non	71,96%
	Note d'intérêt de l'enseignant	(moyenne, /10)	7,62 ± 0,17
Perception de compétence de l'enseignant	(moyenne, /10)	5,78 ± 0,15	
Au niveau de l'élève	Sexe	filles	45,47%
		garçons	54,53%

### Au niveau de l'école

- Catégorisation sociale de l'école : déterminée à partir de la catégorie socioprofessionnelle des parents d'élèves selon la classification de l'administration de l'éducation nationale (très favorisée, favorisée, moyenne, défavorisée)

- Localisation géographique : rural/urbain (une école est considérée comme urbaine lorsqu'elle est située sur une commune de plus de 2000 habitants selon la définition de l'INSEE, Institut national de la statistique et des études économiques)
- Taille de l'école : petite, moyenne ou grande (une petite école compte entre 2 et 5 classes, une école moyenne entre 6 et 10 classes et une école est considérée comme grande lorsqu'il y a plus de 10 classes)
- Note moyenne de l'école aux évaluations nationales de CE2. Ces évaluations qui évaluent le niveau de maîtrise de certaines compétences en français et en mathématiques s'adressent à tous les élèves<sup>1</sup>.
- Nombre d'actions menées à l'échelle de l'école dans le cadre du « vivre ensemble », repérées dans les traces écrites fournies par les écoles et comptabilisées dans les documents recensant les dynamiques collectives (Mérini et al. 2008).

### Au niveau de la classe

- Effectif de la classe
- Formation des enseignants dans le domaine du « vivre ensemble » : nombre d'heures de formation reçues dans le cadre du projet
- Pratiques des enseignants dans ce domaine : classées comme pratiques de promotion de la santé si elles remplissent les 4 critères suivants : travail en partenariat, dans le cadre d'une progression ou d'un projet, sur un ou plusieurs thèmes précis, dans un objectif d'éducation global (Jourdan & Simar, 2009 ; St Léger, 2005)
- Intérêt des enseignants pour l'éducation au vivre ensemble : note sur 10
- Perception par les enseignants de leur compétence dans ce domaine : note sur 10

### Au niveau de l'élève

- Genre masculin ou féminin
- Age

---

<sup>1</sup> Voir le dossier constitué à leur sujet par le ministère de l'éducation nationale sur : <http://media.education.gouv.fr/file/58/4/2584.pdf>

## RECUEIL DES DONNEES

L'approche, quantitative, repose sur un questionnaire destiné aux élèves. Il s'agit d'une version adaptée du questionnaire de élaboré par E. Debarbieux (1996, 2001). Ce questionnaire ayant été validé par ailleurs, sa structure n'a pas été touchée, il a seulement été simplifié pour s'adapter au jeune âge des enfants, il est composé de 18 items portant sur la climatique générale et le bien être à l'école, les relations avec le maître, les relations entre élèves, les relations avec les autres adultes, la violence vécue ou victimation (se faire frapper, se bagarrer, avoir été menacé, être victime de vol). De par le fait que les élèves ne sont pas tous lecteurs, le questionnaire est complété par une investigatrice qui lit une introduction standardisée et les différents items du questionnaire. Un long travail de pré-test du questionnaire a permis de lister les différentes questions posées par les enfants (incompréhension, demande de précision ...). Des réponses standard ont été rédigées. C'est la même investigatrice qui a réalisé l'ensemble des saisies.

Les conditions de passation des questionnaires répondent à une charte d'éthique contrôlée par un comité d'éthique. L'anonymat des questionnaires est garanti par un codage à la source avec destruction des codes, les élèves ont le choix de répondre ou non et l'accord des parents a été sollicité au préalable.

## ANALYSE DES DONNEES

Les données ont été traitées avec le logiciel SAS<sup>®</sup> 9.1. Des analyses statistiques descriptives ont été réalisées dans un premier temps pour appréhender l'évaluation des dimensions du climat par les élèves et par les enseignants. Dans un second temps, des analyses univariées et multivariées ont permis de mesurer les relations entre les différentes variables. Différents tests ont été utilisés selon la nature des variables : pour estimer l'indépendance de deux variables qualitatives, le test du Chi-2 a été utilisé ou le test exact de Fisher lorsque les conditions d'application du Chi-2 n'étaient pas respectées. Les liens entre variables quantitative et qualitative ont été étudiés par des comparaisons de moyennes : selon le nombre de modalités de la variable qualitative et selon que les conditions d'applications aient été vérifiées ou non, différents tests ont été utilisés : test t de Student ou test de Wilcoxon pour les variables à deux modalités, anova à plusieurs facteurs ou test de Kruskal-Wallis pour les variables à plus de deux modalités. Enfin les tests de corrélation entre variables quantitatives ont été effectués avec le coefficient de Spearman. Des régressions logistiques linéaires et des modèles multi niveaux ont permis d'affiner les analyses. Dans tous les cas, le seuil de significativité retenu est de 5 %.

## RESULTATS

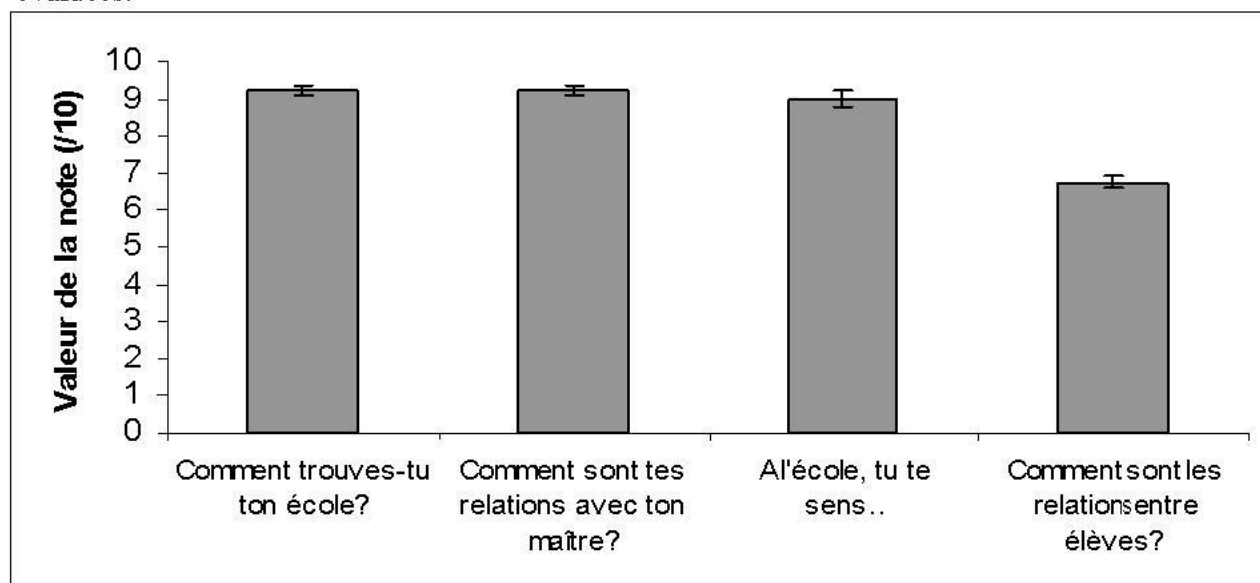
Un total de 697 questionnaires élèves a été renseigné. Ceci correspond à un taux de retour de 91% et donc garantit une bonne représentativité des résultats. Les résultats des analyses descriptives puis univariées et multivariées seront présentés successivement. Tout d'abord, les perceptions par les élèves de l'école, de la qualité des relations sociales qui y ont cours et de leur bien être puis les relations statistiquement significatives entre les variables.

### RESULTATS DE L'ANALYSE DESCRIPTIVE

*Des images de l'école et du maître extrêmement positives, des enfants qui majoritairement se sentent bien*

Les résultats de l'analyse descriptive présentés en annexe mettent en évidence des images de l'école et du maître largement positives (en moyenne, une note de 9/10 est attribuée à l'école ainsi qu'à la relation au maître ou à la maîtresse). De plus l'enseignant est la personne la plus citée par les élèves quand on leur demande à qui ils s'adressent quand ils ont un problème à l'école. De manière consistante, ils déclarent se sentir très bien à l'école (9/10 en moyenne). Seulement 1 à 2 % des élèves disent ne parler à personne des problèmes qu'ils ont à l'école, et en général 3 % déclarent s'y sentir seuls. Ces résultats, tout à fait stables au cours des quatre années, sont cohérents avec les appréciations des enseignants : les 3/4 trouvent la vie à l'école agréable et un quart la considère très agréable. De même, 80 % des enseignants estiment que les relations avec les élèves sont bonnes, 20 % les jugent très bonnes et 90 % d'entre eux que les relations avec les parents sont bonnes (10 % les jugent même très bonnes). La totalité d'entre eux déclarent travailler sur le « vivre ensemble » (figure1).

**Figure 1.** Une image positive du maître et de l'école mais des relations entre élèves moins bien évaluées.



Valeurs moyennes des notes données par les élèves pour évaluer leur école, leur relation avec leur maître et les relations entre élèves. Ces dernières sont jugées plus sévèrement avec 6,75/10 contre des notes supérieures 9 pour les autres.

### Les relations entre élèves moins bien évaluées

Par comparaison, les relations entre pairs sont moins bien évaluées par les élèves (6,75/10). Ce contraste n'est pas perçu par les enseignants qui jugent ces relations bonnes (90 %) voire très bonnes (10 %). Si plus de 70 % des élèves déclarent n'avoir jamais été frappés ou seulement une ou deux fois et plus de 80 % déclarent ne s'être jamais battus ni avoir été menacés, ils sont cependant 13 % à considérer être souvent ou tout le temps frappés. En ce qui concerne le point de vue des enseignants sur la violence à l'école, un quart d'entre eux juge qu'il n'y en a pas et les 3/4 estiment qu'il y en a un peu.

### Une minorité d'élèves en souffrance

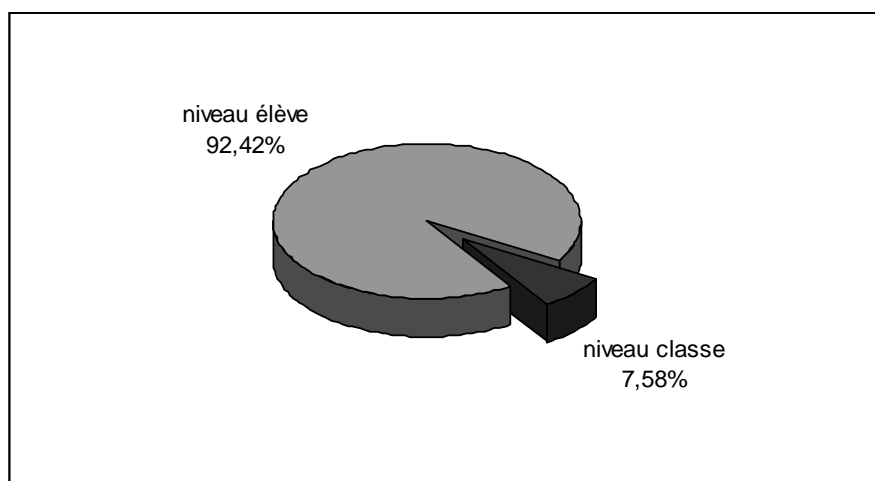
Toutefois une minorité des élèves ne partage pas l'opinion générale mais exprime au contraire un point de vue très négatif sur l'ensemble, que ce soit en ce qui concerne les relations avec le maître, les relations entre élèves ou le point de vue à l'école. 2 % des élèves attribuent une note de 0 ou 1/10 à la question « comment te sens-tu à l'école ? ». 1 % attribue 0/10 à la relation avec le maître et environ 9% une note moyenne (entre 4 et 7). 5 % cotent 0 ou 1 la relation entre élèves, 10 % déclarent être souvent frappés et 3 % l'être tout le temps.

### RESULTATS DES ANALYSES UNIVARIEES ET MULTIVARIEES

Les analyses statistiques mettent en évidence trois grands groupes de résultats que nous présentons successivement dans cette partie : les corrélations très significatives entre le bien être à l'école et la qualité des



relations sociales avec les adultes ainsi qu'avec les autres élèves, l'impact des conditions de milieu sur les différentes variables du climat d'école et celui des pratiques pédagogiques avéré dans une moindre mesure cependant. En effet l'analyse multi niveau montre que la part de la variance totale provenant du niveau de la classe et donc imputable aux pratiques des enseignants n'est que de 8 % (figure2). Nous relevons aussi de manière marginale l'influence du genre.



Les données sont hiérarchisées selon trois niveaux (élève, classe et école). La variance totale est segmentée sur ces trois niveaux. La part de la variance pour le niveau école est nulle, ce qui signifie qu'il n'y a pas de différences entre écoles. La variance provient majoritairement (92%) des différences entre élèves, mais une partie (8%) revient au niveau classe.

### **Corrélations entre le bien être à l'école et la qualité des relations sociales**

L'examen des corrélations entre les différentes variables du climat d'école permet d'affirmer que les différentes dimensions du questionnaire relatif au climat scolaire sont liées et particulièrement, les rapports entre le bien être à l'école et la qualité des relations sociales.

Ainsi, les élèves qui déclarent se sentir seuls évaluent en moyenne l'école à 4,4/10, alors que les autres élèves lui accordent en moyenne une note de 9,34/10. Cette différence d'appréciation est extrêmement significative ( $p < 0.0001$ ). Globalement l'évaluation de l'école par les élèves est corrélée au bien être à l'école.

Les élèves qui déclarent le plus se sentir seuls sont aussi ceux qui déclarent le moins parler à leur père, à leur mère ainsi qu'au maître : 66 % des élèves qui

se sentent seuls déclarent se confier à leur mère en cas de problème contre 91 % des enfants n'estimant pas se sentir seuls. D'ailleurs, le fait de déclarer se confier à sa mère en cas de problème est corrélé avec le fait de déclarer se confier à son père ainsi qu'au maître. En particulier, 100 % des élèves affirmant qu'ils se confient à leur père se confient aussi à leur mère. Et les élèves qui ne se confient pas au maître en cas de problème évaluent moins bien leur école que ceux qui se confient à lui ( $p=0,0079$ ). Ils ont plus tendance à considérer avoir peu de copains et de copines et s'être déjà fait voler quelque chose.

De même, les élèves qui déclarent se sentir le mieux sont aussi ceux qui disent avoir beaucoup de copains ainsi que ceux qui évaluent le mieux les relations entre les élèves. Les élèves ayant peu de copains sont aussi ceux qui évaluent le moins bien leur école ( $p=0,0015$ ). A contrario, les élèves évaluant le mieux les relations entre les élèves sont aussi ceux qui ont le moins de risque d'être menacés (Tableau 2). De plus, le sentiment de bien-être à l'école est corrélé à la violence entre élèves : les élèves qui déclarent le plus se faire frapper ou se bagarrer se sentent moins bien à l'école. Les notes varient de 8,1 à 9,3 en moyenne. En effet, se bagarrer et être frappé sont des variables très fortement corrélées ( $p < 0,0001$ ) ainsi que se faire voler, être menacé, s'être fait frapper. Pour illustrer ce propos, les élèves ne s'étant rien fait voler ont trois fois moins de risques de s'être fait frapper et d'avoir été menacés.

**Tableau 2.** Analyse multivariée (Est-ce qu'on t'a menacé pour que tu donnes quelque chose?)

Estimations des odds ratios				
Variable	Estim.	IC 95%		p
Relation entre élèves	1.13	1.04	1.22	0.0048
Pratiques promotrices de santé (oui vs non)	1.85	1.01	3.39	0.0484

Une régression logistique a été utilisée pour déterminer les variables associées au fait qu'un élève se sente menacé. Sur les 697 observations disponibles, 443 ont été utilisées. Le  $R^2$  vaut 0,0465. La variable dépendante a deux modalités (oui/non). Les relations entre élèves sont évaluées par une note sur 10 par chaque élève et les pratiques enseignantes comptent deux modalités (oui/non). Plus l'élève juge positivement ces relations avec ses pairs, plus ses chances de ne pas avoir été menacé augmentent (une augmentation de 1 point de cette note multiplie ses chances par 1,13;  $p=0,0048$ ). De plus, le fait que l'enseignant adopte des pratiques promotrices de santé divise par 1,85 le risque que l'élève ait été menacé ( $p=0,0484$ )

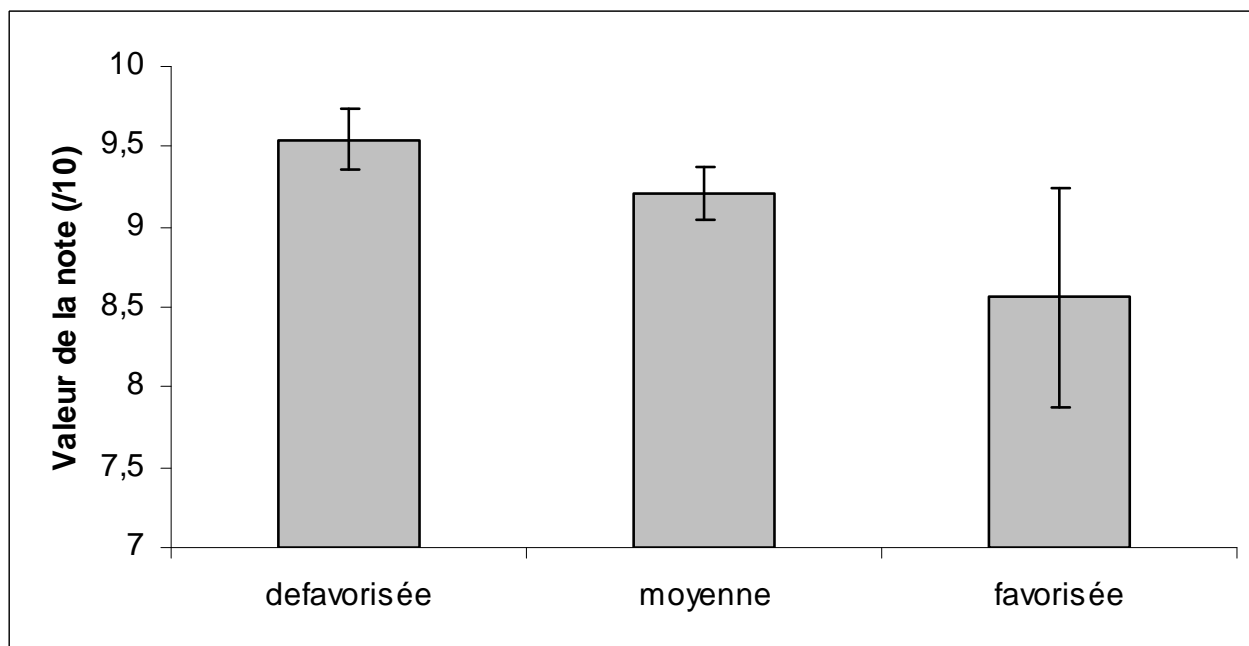
Il y a aussi une relation positive entre l'évaluation de la relation avec le maître et le nombre estimé de copains ou de copines.

## IMPACT DES CONDITIONS DE MILIEU

### Influence des variables socioéconomiques

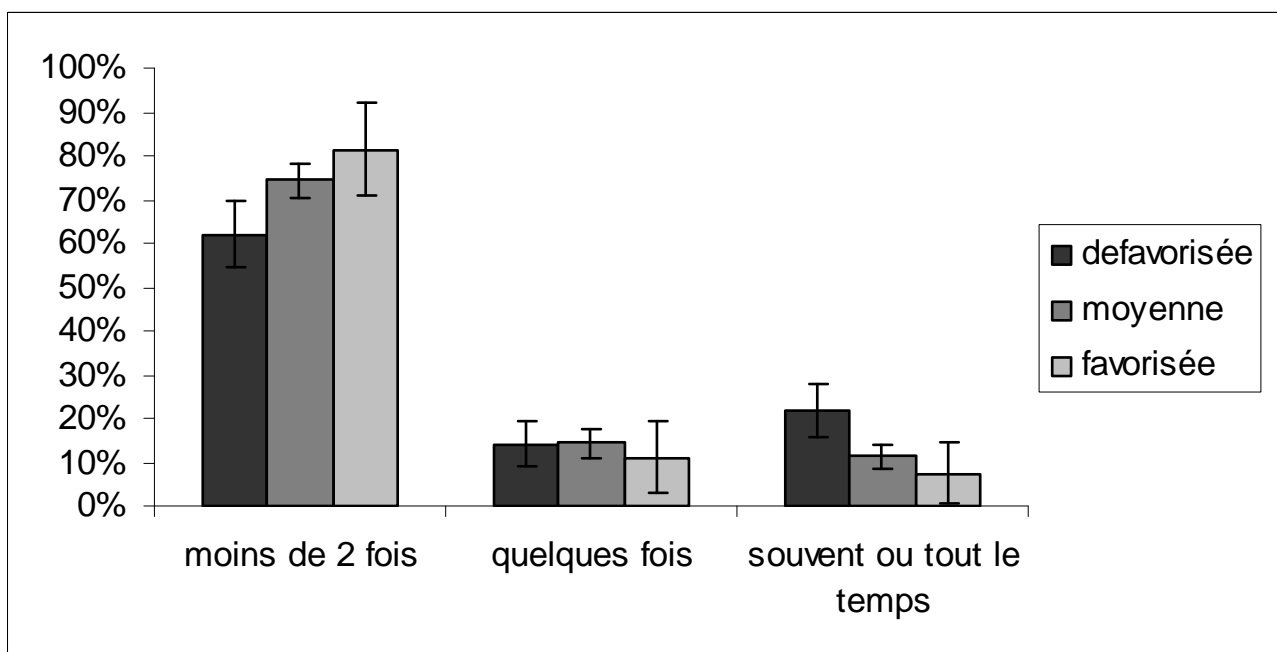
La catégorisation sociale de l'école joue un rôle important dans l'évaluation de la relation avec le maître par les élèves. Globalement, les élèves des écoles accueillant davantage d'enfants de CSP défavorisées que la moyenne des écoles (et, de façon moins marquée, ceux des écoles de CSP moyenne) évaluent les relations avec le maître plus positivement que les élèves des écoles accueillant davantage d'enfants de CSP favorisées (respectivement 9,54; 9,21 et 8,56;  $p=0,0044$ ) (Figure 3). Ce sont aussi ces élèves qui déclarent relativement plus se faire frapper régulièrement ( $p= 0,0043$ ) (Figure 4).

**Figure 3.** Impact de la catégorisation sociale sur l'évaluation des relations l'élève avec son maître



Valeur moyenne de la note donnée par l'élève aux relations avec son maître selon la catégorisation sociale de l'école (défavorisée, moyenne, favorisée). Les notes sont plus élevées dans les écoles défavorisées que dans les écoles favorisées ( $p=0,0044$ ).

**Figure 4.** Impact de la catégorisation sociale de l'école sur la fréquence des coups reçus par l'élève.



Répartition des élèves selon la fréquence des coups reçus et selon la catégorisation sociale. Par rapport aux écoles catégorisées favorisées ou moyennes, plus d'élèves déclarent se faire frapper souvent ou tout le temps dans les écoles dites défavorisées (22% contre 7% et 11%,  $p=0,0043$ ).

Cependant, le rôle de la CSP de l'école est atténué par deux autres facteurs : le bien être de l'enfant à l'école ( $p < 0,0001$ ) et la fréquence à laquelle il se fait frapper ( $p = 0,0234$ ). En effet, plus un élève se fait frapper régulièrement, plus les différences entre les CSP s'atténuent (la différence entre écoles favorisées et défavorisées restent néanmoins très marquée). Cette différence s'atténue également d'autant plus que l'élève se sent bien à l'école.

### **Influence de la taille de l'école**

Les élèves des écoles de grande taille (et, de manière moins marquée, ceux des écoles de taille moyenne) se sentent mieux à l'école que les élèves des petites écoles (respectivement 9,17; 9,03 et 8,70 ;  $p = 0,0417$ ). De plus, les relations maître-élèves sont jugées meilleures par les élèves des écoles de taille moyenne ou grande par rapport à ceux des écoles de petite taille (respectivement 9,35; 9,22 et 9,03;  $p = 0,0426$ ). En revanche, ce sont les petites écoles et les écoles de taille moyenne qui sont le mieux évaluées. La différence due à la taille est atténuée lorsque l'élève se fait frapper régulièrement ( $p = 0,0001$ ).

### **Influence de la taille de la classe**

L'appréciation de l'école par l'élève diminue quand l'effectif de la classe augmente ( $p = 0,0073$ ). Les élèves appartenant à des classes à grand effectif évaluent moins bien leur école que les élèves de classes de plus petite taille. Ils ont aussi tendance à moins bien évaluer les relations entre les élèves jugées d'autant moins bonnes que l'effectif de la classe est élevé ( $p = 0,0705$ ) ainsi que les relations maître-élèves dont la note diminue lorsque l'effectif de la classe augmente ( $p = 0,0025$ ). C'est dans les classes à petits effectifs qu'on trouve le plus d'élèves déclarant se faire frapper régulièrement ( $p = 0,0028$ ). Il apparaît aussi que les élèves scolarisés dans des classes d'intégration scolaire<sup>2</sup>, qui sont des classes à faible effectif, déclarent plus se faire frapper que les autres.

### **Influence de la localisation rurale ou urbaine**

Les élèves des écoles rurales se sentent mieux à l'école et ce d'autant plus qu'ils se bagarrent moins ( $p = 0,038$ ).

#### *Note moyenne de l'école aux évaluations de CE2*

De même un lien est observé entre la note moyenne de l'école et les faits de victimation déclarés par les élèves. Plus cette note est élevée, moins les élèves

---

<sup>2</sup> En France, la classe d'intégration scolaire, abrégé en CLIS permet, à partir de la fin du cycle 1 (fin de l'école maternelle) et parfois même à l'âge pré-élémentaire (de 3 à 5 ans), d'orienter les enfants en difficultés vers ce type de classe qui se compose de 12 élèves maximum. L'objectif est de scolariser tous les élèves et de permettre aux élèves en situation de handicap de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire.

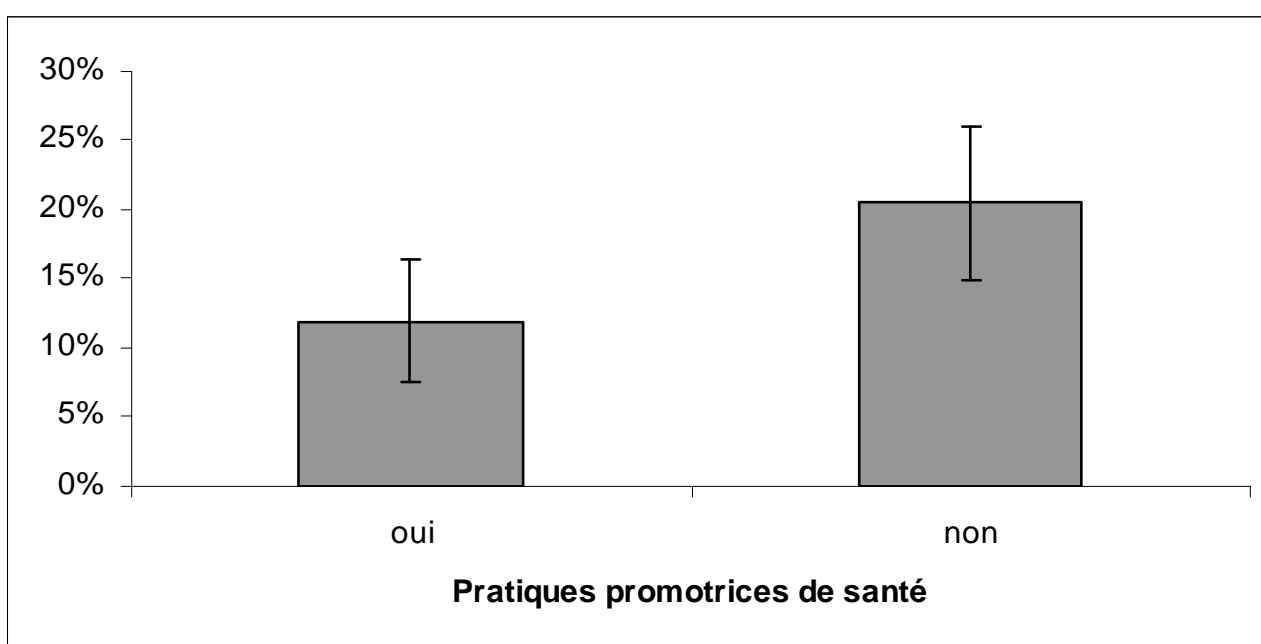
disent être frappés et être menacés ( $p=0,0025$ ).

### Influence des pratiques des enseignants

Les élèves dont l'enseignant travaille en partenariat évaluent encore plus positivement leur école (9,41 vs 9,08;  $p=0,0179$ ).

Lorsque l'enseignant met en œuvre des pratiques pédagogiques de type « promotrices de santé », on observe une diminution de la victimation ( $p=0,0166$ ), ses élèves déclarent relativement plus ne pas se sentir menacés ( $p=0,0338$ ) (figure 5) et se confier à lui en cas de problème ( $p=0,0470$ ).

**Figure 5.** Impact des pratiques enseignantes sur le fait d'avoir été menacé à l'école.



Part des élèves déclarant avoir été menacés pour donner quelque chose, l'enseignant adoptant ou non des pratiques promotrices de santé. Les élèves se sentent moins menacés lorsque leur enseignant a de telles pratiques ( $p=0,0338$ ).

Il en est de même avec les enseignants ayant travaillé sur un ou plusieurs thèmes relatif au "vivre ensemble" ( $p=0,0261$ ). Il faut enfin noter que les élèves déclarent être moins frappés lorsque leur enseignant a travaillé dans un objectif d'éducation globale à la citoyenneté de l'enfant. Par contre le sentiment de compétence de l'enseignant n'est pas relié à ces dimensions de victimation.

Le dispositif de formation des enseignants semble aussi avoir un impact sur le fait de se confier au maître en cas de problème : les élèves des enseignants ayant reçu la formation complète déclarent plus se confier à eux que les élèves des enseignants n'ayant pas bénéficié de cette formation

( $p=0,0035$ ).

### **Influence du genre masculin et féminin**

Les garçons déclarent se bagarrer et se faire frapper plus que les filles et les filles déclarent plus se confier à leurs parents en cas de problème. Ils déclarent avoir des copains tandis qu'elles déclarent avoir des copines. Enfin, alors qu'ils disent se faire voler leurs jeux, les filles, elles, se feraient plus voler leurs affaires de classe.

## **DISCUSSION**

### **AU DEBUT DU PRIMAIRE, UNE ECOLE PLEBISCITEE PAR LA GRANDE MAJORITE DES ELEVES MAIS FORT MAL ETRE D'UNE MINORITE**

Les points de vue recueillis auprès des enfants de cours préparatoire et de cours élémentaire manifestent pour la plus grande majorité d'entre eux une appréciation extrêmement favorable car la note qu'ils attribuent à l'école et à leur relation au maître est supérieure à 9/10. Ces scores qui se présentent comme des plébiscites se trouvent même être supérieurs aux impressions également très bonnes des enseignants vis-à-vis du climat scolaire. L'école apparaît donc constituer au démarrage du primaire un capital particulièrement positif, que ce soit en tant qu'ambiance propice au bien être ou en tant que confiance donnée au maître reconnu comme celui à qui il est possible de faire appel si besoin est.

Le rapport aux autres élèves, même s'il reste bon est par contre plus difficile. Il est à noter que les maîtres minimisent les difficultés entre les élèves puisqu'ils les jugent bonnes à 90 % alors que les enfants ne leur attribuent que la note de 6,5/10, ce qui est largement inférieur à celle donnée à l'école et à la relation à l'enseignant. Ce résultat est concordant avec celui uniformément retrouvé dans la littérature selon lequel les enseignants perçoivent les classes beaucoup plus positivement que les élèves ne le font (Dorman, 1997 ; Fraser, 1998). Cet écart dans les notations est certainement un point à souligner et à interroger. On peut se demander dans quelle mesure cela peut-il être rapporté à un stade du développement sociocognitif de l'enfant ou à des dispositifs pédagogiques mettant le maître au centre et minimisant la part des relations entre élèves ?

La forte valorisation, à ce stade, de l'école et du maître, qui contribue à ce que l'école soit un milieu particulièrement propice à l'apprentissage, rend d'autant plus saillant l'isolement des élèves qui déclarent se sentir mal à l'école. Une petite minorité exprime en effet un sentiment de mal être et de

solitude. Ces résultats se trouvent confirmés dans la littérature. Ainsi Debarbieux (2006) présente différentes enquêtes menées sur l'école élémentaire française constatant la très grande satisfaction d'une large majorité d'élèves ainsi que leur confiance vis à vis des adultes qui les prennent en charge. Mais il note également l'existence d'une petite proportion d'élèves ayant par contre une vision noire de l'école et des enseignants. Il souligne l'impact des microviolences dans l'ordinaire scolaire et le risque de « bullying » ou harcèlement entre pairs, insistant sur la tendance à psychologiser la situation et à minimiser l'influence du contexte socioéconomique et institutionnel.

### LIENS ENTRE BIEN ETRE ET RELATIONS SOCIALES

Les liens entre le bien être des élèves et la qualité des relations sociales entre pairs et avec les adultes significatifs (maître et parents) sont avérés dans cette étude ainsi que dans de nombreuses recherches précédentes. La bonne relation avec les enseignants est une des deux principales caractéristiques (avec la participation et la responsabilisation des élèves dans la vie de l'école) associées à la satisfaction des élèves à l'école (Epstein, 1981, Good et Brophy, 1986, Fraser et al., 1988, Sharp et Thompson, 1992). De bonnes relations avec les camarades et les enseignants ainsi qu'un soutien de leur part peuvent réduire le sentiment de stress associé à l'école (Cohen et Syme, 1985 ; Steptoe, 1991) et contribuer à la satisfaction vis-à-vis de l'école même en cas de faible performance (Calabrese, 1987). Les résultats de Samdal et al. (1998) ont aussi montré que le sentiment de sécurité et le soutien des enseignants sont très fortement reliés à la satisfaction d'être à l'école. De plus, 30 ans de recherche sur les environnements d'apprentissage ont montré un lien significatif entre la qualité perçue de leur environnement par les élèves et la qualité de leurs apprentissages, c'est-à-dire que les élèves apprennent mieux quand ils perçoivent leur environnement plus positivement (Goh et Fraser, 1998 ; Dorman, Adams et Ferguson, 2002). Toutes ces recherches soulignent l'importance de prendre en compte la qualité de l'expérience scolaire des élèves et de leurs relations avec les pairs et les enseignants. Par ailleurs notre étude montre le lien qui existe entre le bien être, la relation au maître et la relation aux parents, une piste à développer dans des études plus compréhensives.

### CONDITIONS DE MILIEU ET CLIMAT SCOLAIRE

Il apparaît dans l'enquête dont il est rendu compte que différentes variables contextuelles influencent significativement les scores des composantes du climat, que ce soient les conditions socioprofessionnelles, la localisation rurale ou urbaine ou encore la taille des classes. L'adhésion à l'école se trouve modifiée en particulier suivant la caractérisation



socioprofessionnelle de son public, la taille de l'école et sa localisation rurale ou urbaine. La relation avec le maître est encore plus appréciée quand elle accueille une majorité d'élèves issus de CSP défavorisées et qu'elle est située en milieu urbain. La taille de l'école a un impact paradoxal. Les élèves évaluent mieux les écoles de petite ou de moyenne taille que les grandes alors que les élèves déclarent se sentir mieux dans les grandes écoles. Dans cette étude, les écoles urbaines sont aussi celles qui accueillent une majorité d'élèves de faible CSP. Il est vraisemblable au regard des résultats présentés par Debarbieux (2006) que la dimension socioéconomique soit en fait la variable active. On constate notamment que c'est dans les écoles composées principalement d'élèves issus de CSP défavorisées que les enfants sont plus nombreux à déclarer se faire frapper régulièrement.

D'autre part, l'effectif de la classe a également un impact significatif à ce niveau du primaire, ce qu'on ne retrouve pas pour les élèves de cycle 3 (8 à 10 ans, Rotat, 2008). Les élèves disent se sentir moins bien dans les classes dont les effectifs sont les plus grands. Si les recherches sur la réduction de la taille des classes donnent des résultats contradictoires au niveau de leurs effets académiques, il semble cependant que des réductions sensibles dans les premières années du primaire soient particulièrement efficaces pour les populations défavorisées (Meuret, 2001). Même si la taille des classes n'est sans doute pas un facteur à isoler de la façon d'enseigner et que les enseignants n'adaptent généralement pas leurs méthodes à l'effectif de la classe, ils peuvent néanmoins, dans des classes à effectif plus petit, accorder plus d'attention aux élèves en difficulté (Annevelink et al., 2001). Des évaluations des programmes américains de réduction de la taille des classes ont d'ailleurs mis en évidence une baisse des problèmes de discipline, une participation accrue des élèves, un meilleur "moral" des enseignants, une amélioration du climat dans les classes, une connaissance supérieure de chaque enfant par les enseignants, plus de temps disponible pour l'instruction proprement dite ainsi qu'une individualisation de celle-ci (USDE, 2000).

## ÉDUCATION AU VIVRE ENSEMBLE

Les variables organisationnelles et pédagogiques ont un impact sur la qualité de vie des élèves, les effets de contexte étant plus importants au niveau de la classe qu'au niveau de l'école, un résultat concordant avec l'analyse conduite par Duru-Bellat (2003). Le partenariat, en particulier, entraîne une meilleure évaluation de l'école (Mérini et al., 2008). Le travail mené dans un objectif de promotion de la santé coïncide avec une légère diminution de la victimation et un renforcement de la relation de confiance à l'enseignant. La dynamique pédagogique autour de la promotion de la santé que le dispositif de recherche intervention semble entraîner (Simar et Jourdan, 2009) pourrait donc peut-être constituer un relais sur plusieurs

plans, à savoir l'amélioration de la qualité des relations entre pairs et la réduction du mal être de certains élèves mais également l'amélioration du passage du cycle 2 au cycle 3, étant donné qu'il est constaté une chute de l'adhésion à l'école au fil du temps (un phénomène qui a aussi été constaté par Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas, 1998 : dans 4 pays européens la proportion des élèves non satisfaits de l'école augmente avec la durée de la scolarité). Il serait certainement à étudier dans quelle mesure ce dispositif pourrait contribuer à construire une écologie scolaire en prolongeant ce que nous pourrions considérer comme un état de grâce de l'école primaire à son commencement et en développant une dynamique collective d'accompagnement autour des enfants en mal-être.

## CONCLUSION

La production de données à partir de cette enquête conduite en France, utilisant des questionnaires remplis individuellement avec un investigateur extérieur à l'école, permet de s'approcher de la vision qu'ont les élèves de leur milieu scolaire et la hiérarchie qu'ils établissent entre les différentes dimensions de leur environnement scolaire en dessine une image significative. Ces résultats s'inscrivent directement dans le champ de recherches sur l'écologie scolaire<sup>3</sup> liant environnement, sentiment de sécurité, santé et apprentissage. L'évaluation du bien être à l'école est dans son ensemble significativement corrélée à l'évaluation de l'école et à de nombreux facteurs liés à l'évaluation de la qualité de différents types de relations sociales : relation au maître, relation aux parents et relations entre élèves. Il apparaît également que les résultats varient suivant les conditions de milieu (catégories socioéconomiques, taille des écoles et des classes et, dans une moindre mesure, localisation rurale ou urbaine), mais aussi suivant la note moyenne de l'école aux évaluations de CE2. Par ailleurs, on observe un impact favorable des pratiques des enseignants et des écoles dans le domaine du vivre ensemble de l'éducation à la santé ainsi que du programme de formation à la promotion de la santé, sur les relations entre les élèves. Reste notamment à déterminer comment elles pourraient davantage contribuer à réduire le mal-être de la minorité d'élèves en souffrance. Par ailleurs, cette étude devrait être prolongée afin d'affiner la compréhension des paramètres constitutifs de l'écologie scolaire.

---

<sup>3</sup>Un terme que nous avons choisi en référence aux travaux de Bronfenbrenner (1979, 1993)

## BIBLIOGRAPHIE

- ANNEVELINK, E., DOOLARD, S., & BOSKER, R., (2001). *Adaptive Instruction, class size and pupil teacher ratio*, Communication au 14ème congrès School Effectiveness and School Improvement, Toronto.
- BENNACER, H. (2008). *Le climat social de la classe à l'école élémentaire : élaboration et validation de la version abrégée d'une échelle*. In J. M. Hoc & Y. Corson (Éds.), *Actes du Congrès 2007 de la Société Française de Psychologie* (pp. 131-139). Nantes : Université de Nantes. (<http://www.sfpsy.org/IMG/pdf/actes-SFP2007.pdf>)
- BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1979.
- BRONFENBRENNER, U. « *The ecology & cognitive development: research models and fugitive findings* », dans *Scientific environments*, sous la direction de R.H. Woznick et K. Fisher, Hillsdale (NH), Erlbaum, 1993, p. 3-44.
- CALABRESSE, R. L. (1987). *Adolescence: a growth period conducive to alienation*. *Adolescence*, 22, 929-938.
- COHEN, S. & SYME, S. L. (1985). *Social Support and Health*. Academic Press, Orlando, FL.
- CRESWELL, J.-W. (2009). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3ème édition). Thousand Oaks, California : Sage publications.
- DEBARBIEUX, E. (1996). *La violence en milieu scolaire : Etat des lieux*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- DEBARBIEUX, E. (2001). *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- DEBARBIEUX, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris, Armand Colin.
- DORMAN, J. (2002). *Classroom environment research: Progress and possibilities*. *Queensland Journal of Educational Research*, 18(2), 112-140. <http://www.iier.org.au/qjer/qjer18/dorman.html>
- DORMAN, J.P. (1997). *Use of student and teacher perceptions to assess classroom environment*, *Set*, 1, (9), 1-4.
- DORMAN, J.P., ADAMS, J.E. & FERGUSON, J.M. (2002). *Psychosocial environment and student self-handicapping in secondary school mathematics classes: A cross-national study*. *Educational Psychology*, 22(5), 499-511.

- EPSTEIN, J. L. (1981). *The Quality of School Life*. Lexington Books/D. C. Heath, Lexington.
- FRASER, B.J. (1990). *Individualised Classroom Environment Questionnaire*, Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- FRASER, B.J. (1994). *Research on classroom and school climate*, in D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning*, pp. 493-541, Macmillan, New York.
- FRASER, B.J. (1998). *Classroom environment instruments: Development, validity, and applications*. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.
- FRASER, B. J., DOCKER, J.G. & FISHER, D. L. (1988). *Assessing and improving school climate*. *Evaluation and Research in Education*, 2, 109-122.
- GOH, S.C. & FRASER, B.J. (1998). *Teacher interpersonal behaviour: Classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore*, *Learning Environments Research*, 1, 199-229.
- GOOD, T. L., & BROPHY, J. E. (1986) *School effects*. In Wittrock, M. C. (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3è ed..Macmillan, New York, 570-602.
- GOTTFRDSON, G. C.& GOTTFRDSON, D. C. (1985). *Victimization in schools*. New York : Plenum Press.
- JANE-LLOPIS, E., BARRY, M. M., HOSMAN C., & PATEL V. (2005). *Mental health promotion works: a review*. *Promotion and Education*, Supplement 2.
- 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*, 27, 2, 285-306.
- JOURDAN, D., PIEC, I., AUBLET-CUVELIER, B., BERGER, D., LEJEUNE, M. L., LAQUET-RIFFAUD, A., GENEIX, C. & GLANDIER, P. Y. (2002). *Education à la santé à l'école : Pratiques et représentations des enseignants du primaire*. *Santé Publique*, 14, 4, 403-423.
- MERINI C., JOURDAN, D., VICTOR, P., SIMAR, C. & BIZZONI C. (2008). *Faire équipe pour améliorer le climat scolaire*. Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. <https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/m-a2/m-a2-3>
- MERINI C. & PONTE P. (2007). *La recherche-intervention : comme mode d'interrogation des pratiques*. *Savoirs*, 16.
- MEURET D., (2001) *Les recherches sur la réduction de la taille des classes rapport suivi de l'avis du Haut conseil de l'évaluation de l'école, Paris ; Haut*

conseil de l'évaluation de l'école.  
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000197/index.shtml>

- MOOS, R.H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco : Jossey Bass.
- MOOS, R. H. (1987). *The social climate scales: A user's guide*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, California.
- PURKEY, S. C. & SMITH, M. S. (1983). *Effective Schools: A Review*. The Elementary School Journal, 83, 4, 426-452.  
<http://links.jstor.org/sici?sici=00135984%28198303%2983%3A4%3C426%3AESAR%3E2.0.CO%3B2-A>
- ROTAT, M-N. (2008). *Le climat scolaire perçu par les élèves à l'école primaire : l'impact d'un dispositif de formation et d'accompagnement des enseignants*. Mémoire de master non publié, Université Blaise Pascal, Université d'Auvergne, Clermont-Ferrand, France.
- ROYER, E. (2001). *Violence à l'école et politiques de formation des enseignants in Violence à l'école et politiques publiques*, Debarbieux et Blaya (eds). ESF : Paris.
- RUTTER, M. (1983). *School effects on pupil progress : research findings and policy implications*. Child Development, 54, 1-29.
- SAMDAL, O., NUTBEAM, D., WOLD, B. & KANNAS, L. (1998). *Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school*. Health Education Research, Theory & Practice, 13, 3, 383-397.
- SHARP, S. & THOMPSON, D. (1992) *Sources of stress: a contrast between pupil perspective and pastoral teachers' perceptions*. School Psychology International, 13, 229-242.
- SIMAR, C., JANDOT, C., GUILLAUMIN, A.-M., ROTAT, M.-N., & JOURDAN, D. (2008). *Un exemple de dispositif de formation de promotion de la santé en milieu scolaire*. 2ème colloque national du réseau des IUFM, Paris, MGEN.
- SIMAR, C., & JOURDAN, D. (2009). *French primary school teachers and health promotion: factors influencing health promoting practices*. Paper presented at the Third European conference on health promoting school “Better schools through health”, 15 - 17 June, Vilnius, Lituania.
- SIMAR, C., & JOURDAN, D. (Soumis). *Éducation à la santé à l'école : étude des déterminants des pratiques des enseignants du premier degré*. Revue des Sciences de l'Éducation du Québec.
- STEPTOE, A. (1991) *The links between stress and illness*. Journal of Psychosomatic Research, 35, 633-644.

- St LAGER, L. (2005). *Protocols and guidelines for health promoting schools*. Promotion and Education, 12(3-4), 145-147.
- TAYLOR, PC, FRASER, BJ & FISHER, DL (1997). *Monitoring constructivist classroom learning environments*. International Journal of Educational Research, 27, 293-302.
- US Department of Education, USDE, 2000, *The class size reduction program : Boosting Student Achievement in Schools across the Nation*, First year report, 16 p.
- WALBERG, H.J. (1976). *Psychology of learning environments: Behavioral, structural, or perceptual?* Review of Research in Education, 4, 142-178.

## REMERCIEMENTS

Tous nos remerciements vont à Marie Noëlle Rotat, chargée de mission à l'IUFM d'Auvergne et responsable opérationnel du dispositif « apprendre à mieux vivre ensemble » sans qui cette recherche n'aurait pas été possible ainsi qu'à Julie Pironom, statisticienne de l'équipe qui, inlassablement, a fait, refait et vérifié les analyses statistiques de cette étude.