



HAL
open science

Le projet de l'Observatoire Caribéen du Climat Scolaire

Pierre Olivier Weiss

► **To cite this version:**

| Pierre Olivier Weiss. Le projet de l'Observatoire Caribéen du Climat Scolaire. 2020. hal-02531153

HAL Id: hal-02531153

<https://hal.science/hal-02531153>

Preprint submitted on 3 Apr 2020

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.



Le projet de l'Observatoire Caribéen du Climat Scolaire Pierre-Olivier Weiss

Soutien institutionnel et partenaires

L'Observatoire Caribéen du Climat Scolaire (OCCS) est un programme de recherche transversal dont le partenaire scientifique principal est le Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRREF). Ce programme bénéficie localement du soutien du Réseau Canopé et de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) de l'académie de la Martinique ainsi que de différents services et corps tels que l'inspecteur de la vie scolaire et des chefs d'établissement. Dans une perspective caribéenne, le réseau tissé dans le cadre du projet Échanges Linguistiques et Apprentissage Novateur par la mobilité (ÉLAN - Interreg Caraïbe¹) est un appui fort pour mener des enquêtes et ouvrir des terrains sur les différentes îles de la région.

Mise en réseau d'acteurs/trices

D'une part, l'Observatoire a pour but d'agrèger une fédération de chercheur·e·s qui étudient le phénomène de *violence à l'école* et le *climat scolaire* (sous ses divers aspects : victimations, prévention des violences, coéducation, qualité de vie à l'école, inclusion, justice scolaire, pratiques partenariales, stratégies d'équipe), notamment dans la région Caribéenne. De l'autre, l'objectif est de mettre en relation les chercheur·e·s et les professionnels du mode éducatif dans l'optique d'un diagnostic partagé sur ces questions. En définitive, cette mise en réseau a pour volonté de booster la production scientifique (et l'expérimentation) dans ce champ de la recherche.

Les missions : évaluer, diagnostiquer, comparer

L'Observatoire possède 7 missions principales :

- 1) Rassembler les données disponibles à l'échelle de la Caraïbe concernant le climat scolaire et les notions connexes.

¹ Pour une présentation détaillée des différents projets, voir <https://www.interreg-caraibes.fr/elan>. Pour un état plus détaillé des recherches menées dans le cadre de ELAN en 2017 voir <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02335895/document> ; et en 2019 : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02356270/document>

- 2) Aider les établissements scolaires de la Caraïbe, et plus généralement les décideurs politiques, à diagnostiquer les problèmes de violence, d'incivilité et de mesurer sentiment d'insécurité (ou sentiment de bien-être) ainsi qu'évaluer le climat scolaire.
- 3) Lancer des recherches dans les établissements scolaires de la Martinique, de la Guadeloupe ainsi que des autres îles, notamment anglophones, de la Caraïbe : récolte et analyse de données.
- 4) Promouvoir la comparaison entre différents territoires (sur quatre niveaux géographiques : Caraïbe, France hexagonale, Europe et monde) en restant attentif au contexte socioculturel et à la diversité des politiques éducatives.
- 5) Participer à la formation initiale et continue des professionnels du monde éducatif : intervention dans les formations universitaires et extra-universitaires.
- 6) Diffuser les résultats scientifiques sous forme de journées d'étude, de colloques, de séminaires, de rapports de recherche et d'un site Internet dédié. La constitution d'un centre de ressources par la publication et la diffusion de toutes connaissances sous différents supports (collection de livres, site Internet, etc.).
- 7) L'encadrement de stages et de travaux d'études pour des étudiants (à partir du niveau Master) auprès des établissements scolaires.

Organisation : direction et indépendance scientifiques

L'Observatoire a son siège social à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'académie de la Martinique au sein du pôle Martinique, composante de l'Université des Antilles, Route du Phare, BP 678, 97262 Fort-de-France cedex.

Il est dirigé par Pierre-Olivier Weiss, Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche à l'Université des Antilles, docteur en sociologie, affilié au Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation – CRREF – EA-4538.

Le directeur entouré de son équipe détermine en toute indépendance la politique scientifique de l'Observatoire, décide des recherches à lancer, des partenariats à créer, conventionne avec des institutions nationales et internationales ou des établissements scolaires et des organismes publics, organise les publications et la communication.

L'Observatoire est pourvu d'un Conseil scientifique composé d'au moins 10 membres reconnus pour leur compétence dans le domaine et des professionnels aguerris des problèmes de violence et de climat scolaires.

Les premiers membres : Frédéric Anciaux (CREEF) ; Olivier-Serge Candau (CREEF) ; Marie-Paule Poggi (CREEF) ; Thierry Montanus (CPE, académie de Martinique), Céline Guilmois (Directrice adjointe de l'INSPE de Martinique, inspectrice), Leonard Robinson (Curriculum Officer - Modern Languages, Ministry of Education, Innovation, Gender Relations & Sustainable Development, Saint Lucia).

Intérêt scientifique et programme de recherche

Le climat scolaire : état de l'art sommaire et contextualisation

Introduction

D'emblée, il nous faut préciser que la question du *climat scolaire* recouvre en partie celle du *bien-être* à l'école. Néanmoins, nous devons les définir clairement pour souligner en quoi ils se distinguent. Signalons que les chercheurs travaillent de longue date sur le climat scolaire. Il y a 112 ans, Perry (2008) a été le premier responsable de l'éducation à écrire explicitement sur la façon dont le climat scolaire affecte les élèves et le processus d'apprentissage. La recherche empirique sur le climat scolaire a débuté dans les années 1950 lorsque Hapin et Croft (1963) ont lancé une tradition d'étude systématique de l'impact du climat scolaire sur l'apprentissage et le développement des élèves. Ce type d'enquête a également été encouragé par la recherche organisationnelle et les études sur l'efficacité des écoles (Creemers et Reezigt, 1999). Les premières études sur le climat scolaire ont eu tendance à se concentrer sur les caractéristiques observables, comme l'état physique et l'équipement des écoles (Anderson, 1982).

Durant les quarante dernières décennies, les éducateurs et les chercheurs ont reconnu que des ensembles complexes d'éléments constituaient le climat scolaire. Il n'existe pas d'inventaire consensuel des dimensions essentielles qui façonnent le climat scolaire. Néanmoins, et nous le verrons, les écrits universitaires suggèrent une définition sur laquelle on peut s'appuyer (Freiberg, 1999 ; Cohen, 2006) dans le cadre de ce programme de recherche naissant.

Le bien-être « renvoie à un degré de satisfaction individuel, des élèves ou des personnels, dans les différents aspects de la vie scolaire (activités pédagogiques, relations amicales, etc.) » (MENESR, 2015, p. 3). Par conséquent, le bien-être des usagers des écoles et le climat scolaire sont deux concepts qui peuvent parfois se juxtaposer. Ce dernier concept ne peut pour autant se réduire à la somme des bien-être individuels en ce sens qu'il est plus complexe. En effet, le climat scolaire intègre des dimensions collectives et notamment la teneur des relations entre différents acteurs (dimension relationnelle), mais aussi les dimensions pédagogique, sécuritaire, etc. Bref, toute une série d'indicateurs pertinents pour définir ce climat scolaire.

C'est aussi toute la difficulté à donner une mesure précise du climat scolaire.

En effet, d'un côté, on ne peut en observer que les manifestations : le nombre de faits de violence et d'incivilité, le taux d'absentéisme, le taux d'arrêt maladie, le taux de victimes, le nombre d'exclusions journalières, etc. ; le tout sur une période de temps donné. De l'autre côté, on peut également agréger les opinions des différents usagers des écoles à ce sujet (sentiment d'appartenance à la communauté scolaire, estime de soi, les performances scolaires, etc.), et éventuellement comparer d'une école à l'autre sur des territoires différents.

Pour donner une mesure du climat scolaire, il est donc nécessaire de rompre avec les prénotions en passant des concepts aux indicateurs. Mais, on sait aussi que même en s'appuyant sur des indicateurs *a priori* objectifs, les opinions sur un même sujet peuvent fortement différer d'un acteur à l'autre. C'est là que rentre en jeu l'analyse scientifique qui peut chercher à comprendre à quoi sont dus ces décalages à partir d'une série de facteurs socioéconomiques et sociodémographiques par exemple (profils des personnes interrogées, caractéristiques de l'établissement, etc.).

À ces premiers éléments rassemblant la mesure du climat scolaire et du bien-être dans les établissements scolaires s'ajoute nécessairement un regard sur les systèmes éducatifs où les compétences disciplinaires, l'entrée dans les apprentissages, la réussite des élèves, etc. sont sans doute un des objets de discussion et peuvent se prêter à l'analyse corrélative.

Un (des) contexte(s) particulier(s) à explorer

Zones d'échanges économiques et d'avantages stratégiques pour les puissances européennes (France, Angleterre, Espagne et Pays-Bas, notamment) pendant plus de trois siècles, la plupart des îles caribéennes partagent un passé esclavagiste et de domination, en quelques points, similaire. Mais ce passé qui les relie ne doit pas faire oublier le contexte particulier dans lequel les systèmes éducatifs, propres à chaque île pour ainsi dire, ont été créés. À ce titre, le contexte socioculturel et la manière dont il impacte le climat scolaire doit être une source de discussion dans les territoires dits ultrapériphériques. Dans cette distance aux « centres », à laquelle se greffe tous les débats autour des adaptations du système métropolitain (Barthélémy, 2010) aux situations locales en termes de contenu disciplinaire par exemple (De Cock, 2018), peut aussi être questionnée. Le contexte socio-économique fait également partie des éléments que l'Observatoire devra investiguer parce qu'il révèle parfois des inégalités scolaires difficilement compréhensibles sans sa prise en compte (Weiss, Butcher, 2019). Les travaux menés par le CRREF depuis une dizaine d'années seront un appui fort pour interroger les contextes et pouvoir décrire les confrontations entre contexte interne (d'un apprenant) et externe (d'un environnement). Ainsi l'approche par contexte nous semble porteuse pour étudier le climat scolaire sous ces différents angles développés plus bas.

Comment mesurer le climat scolaire et le bien être à l'école ?

La mesure du climat scolaire : une double approche

On ne peut en aucun cas mesurer le climat scolaire de manière spontanée, mais seulement en multipliant les variables. En effet, il est constitué d'un ensemble de caractéristiques plus ou moins cachées et va influencer le bien-être collectif ou individuel. Afin de le mesurer de manière synthétique, et étant donnée la multidimensionnalité par essence du climat scolaire, nous pouvons retenir au moins quatre grands facteurs d'analyse et en rechercher les corrélations : les taux de victimation (et de multivictimation), les relations entre pairs, le climat pédagogique, le sentiment de sécurité. De plus, l'on peut chercher à comprendre le climat scolaire en fonction d'un certain nombre de variables (qualitatives et quantitatives), mais il est aussi tout à fait possible d'étudier l'influence du climat scolaire sur cet ensemble de variables.

Instrument de mesure et outils d'enquête

Avant de revenir plus particulièrement sur les enquêtes de victimation menées en établissements scolaires, il nous semble nécessaire de discuter rapidement de la genèse de ce type d'enquête qui sonde les victimes comme connaissance de la délinquance et des incivilités dans différents espaces de la vie sociale dont l'univers éducatif.

Sur la thématique de la sécurité et du bien-être, l'objectif des sciences sociales est de produire des connaissances objectivées. Cette production scientifique repose alors sur des méthodes appliquées, ou adaptées, de façon à correspondre à l'objet d'étude. Ainsi, le travail ordinaire du sociologue est de construire des objets précis afin de mettre en œuvre des méthodes d'enquêtes qui permettent d'éclairer le fonctionnement de la thématique en question. Pour ce faire, il existe fondamentalement deux grands ensembles de techniques : les méthodes quantitatives et qualitatives. Il convient de revenir, non pas en détail, mais rapidement, sur le développement de ces outils dont les sciences sociales revendiquent l'usage.

En tant que programme de recherche collectif, la sociologie du crime se développe aux États-Unis après la Première Guerre mondiale. L'École de Chicago est constituée de chercheurs qui vont apporter des contributions décisives à la sociologie de la délinquance (Thrasher, 1927 ; Wirth, 1928 ; Landesco, 1929 ; Sutherland, 1937 ; Shaw & McKay, 1942). Son programme de

recherche est exprimé dans sa forme la plus aboutie par Edwin Sutherland dès les années 1920 dont les apports sur la criminalité gardent encore aujourd'hui une forte portée heuristique.

Les méthodes qualitatives, quasi absentes du paysage scientifique américain entre 1940 et 1950 en raison de la prédominance du fonctionnalisme et la montée en puissance des méthodes quantitatives, retrouvent toute leur vigueur à partir des années 1960.

L'héritage méthodologique de l'École de Chicago va avoir des répercussions en France à partir des années 1960 et 1970. De nombreuses études vont se développer dans les décennies suivantes sur des sujets très variées avec la création de plusieurs centres de recherches sociologiques, dont le plus connu aujourd'hui est le Centre de Recherches Sociologiques sur le Droit et les Institutions Pénales (CESDIP), spécialisé sur la délinquance. À partir du milieu des années 1980, l'État impulse plusieurs secteurs de recherche sur la délinquance par l'instauration de structures et organismes avec par exemple la création de l'Observatoire Français des Drogues et des Toxicomanies (OFDT) et de l'Institut National des Hautes Études de la Sécurité et de la Justice (INHESJ). Cette période est marquée par une forte utilisation des données quantitatives dans un contexte de commande publique « en liaison avec la place grandissante des statistiques et de l'"expertise" dans le débat public » (Desrosières, 2014, cité par Mucchielli, 2014, p. 42). Au sein de ce foisonnement de recherches portant sur la connaissance du crime, les enquêtes de victimation vont se mettre en place. Nous verrons comment cet instrument peut être mis à profit pour une connaissance des établissements scolaires sur les questions de victimation, de sentiment de bien-être et plus généralement de climat scolaire.

En France, le débat public est alimenté par une source statistique quasi unique : les statistiques de police et de gendarmerie. Des chercheurs ont cependant mis au point des enquêtes en population générale, outil privilégié des sciences sociales. La genèse des enquêtes sur la victimation et le sentiment d'insécurité est à rechercher aux États-Unis, où d'ailleurs les préoccupations sécuritaires remontent à la décennie 1960 avec la *President's Commission on Law Enforcement and Administration of Justice* (Commission Katzenbach). C'est en 1965 que les premières opérations de comptages statistiques de la victimation (Victimization studies), indépendantes des différentes administrations fédérales, se font jour. Elles se poursuivront tout en améliorant leurs échantillons tous les cinq ans à partir de 1973. Ainsi, on inverse la focale afin de se positionner du point de vue de la victime et l'on constate rapidement que les victimations signalées sont de loin supérieures à celles enregistrées par les services de police. C'est la quête du fameux chiffre noir de la délinquance. Sur la lancée des études nord-américaines, des chercheurs en sciences sociales en France s'imprègnent, bien que tardivement, de cette méthode d'enquête (Zauberman, Robert, Beck et Névanen, 2013).

L'enquête de victimation devient alors l'outil principal de mesure s'appuyant sur des échantillons auxquels l'on applique la technique du sondage. On cherche à jauger « un phénomène social qui n'avait traditionnellement été mesuré qu'à travers des données administratives » (Zauberman, 2015, p. 8). Les années 1980, sous l'influence des recherches américaines, marquent justement un tournant majeur lorsque les deux conceptions sur le sentiment d'insécurité sont analysées séparément (la peur pour soi ou ses proches en lien ou non avec des victimations antérieures vs. la préoccupation pour un phénomène social). À ce moment, les travaux portant sur les peurs (*fears*) prennent de l'ampleur. Dans les écoles, on parle plus facilement de bien-être ou de sentiment de sécurité sans que cela modifie réellement ce que l'on cherche ou la manière de chercher (agrégation de plusieurs variables).

Partant du constat que chaque administration applique des filtres (et les écoles, collèges et lycées ne font pas exception : voir par exemple le mouvement *#pasdevague* par exemple), on recherche de nouveaux indicateurs offrant la possibilité de s'approcher au plus près de la

délinquance effective. Cette recherche s'appuie sur des sondages appliqués à un échantillon représentatif que ce soit à l'échelle locale ou nationale, et même internationale. Si la première enquête conduite est datée du milieu des années 1980, ce n'est qu'une décennie plus tard que leur mise en œuvre régulière a lieu. C'est le cas de l'INSEE dans ses Enquêtes périodiques – qui perdurent jusqu'en 2007 – sur les conditions de vie des ménages (EPCVM). Avec l'arrivée de l'Observatoire national de la délinquance et des réponses pénales (ONDRP) dans le champ (Robert et Zauberman, 2011a ; Robert et Zauberman, 2011b), l'INSEE produit une étude exclusive de victimation dénommée « Cadre de vie et sécurité (CVS) ». Parallèlement à cette étude nationale, est réalisée, tous les deux ans depuis 2001, une enquête en Région Île-de-France. Nous avons également à disposition l'étude « Baromètre santé » conduite par l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (INPES) depuis 1992. Fort de ces enseignements, elles vont se décliner au niveau local où l'Observatoire Régional de la Délinquance et des Contextes Sociaux (ORDCS) reprend et développe des enquêtes similaires sur la région marseillaise dans des communes de tailles différentes (Mucchielli et Raquet, 2016 ; Allaria, Mucchielli et Weiss, 2016) et sur trois campus universitaires (Weiss, 2018).

Les résultats issus des enquêtes de victimation proposent la lecture d'un certain nombre de données dont les plus courants sont la « prévalence » et l'« incidence ». La prévalence est la proportion de personnes atteintes au moins une fois par un type de victimation au cours de la période de référence (indicateur le plus fiable). L'incidence quant à elle mesure le volume de la victimation subie dans la population (dépendante de l'information sur le nombre de faits subis).

De manière générale, ces enquêtes se concentrent sur les atteintes visibles aux biens et aux personnes (agressions, vols, dégradations, discrimination, etc.). Le projet de l'OCCS a pour but de permettre des comparaisons entre territoires et avec d'autres sources disponibles conçues comme un moyen de s'assurer des correspondances ou des divergences et éventuellement de faire apparaître des tendances. En somme, « un film en dit plus long qu'une photographie » (Zauberman, 2015, p. 11).

Bien entendu, pour étudier le climat scolaire et le bien-être à l'école, la littérature scientifique montre que des méthodes complémentaires telles que les méthodes ethnographiques (dont l'observation) peuvent aussi porter leurs fruits.

Afin de circonscrire notre objet, nous avons recherché les données disponibles concernant la population qui nous intéresse particulièrement dans ce programme de recherche de l'OCCS : les usagers des écoles, collèges et lycées de la Caraïbe. On peut penser qu'à terme, l'OCCS pourra aussi enquêter les campus universitaires (et ainsi accompagner l'Observatoire de la Vie Étudiante dans les Antilles françaises).

Les données disponibles : un bref aperçu et le constat d'un vide scientifique sur la Caraïbe

Plusieurs grandes enquêtes nationales et internationales sont actuellement disponibles et serviront de références dans le travail mené par l'Observatoire Caribéen du Climat scolaire (OCCS).

Premièrement, la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) a déjà réfléchi sur les questions de bien-être et de climat scolaire (voir notamment les exploitations faites par Grisay & Meuret, dans les années 1990). Durant la décennie 1990, la DEPP mène des enquêtes sur « la vie scolaire » et la « vie en société » ainsi que sur les méthodes de travail. Un peu plus tard, la recherche s'oriente vers les phénomènes de violence à l'école représentée par les « enquêtes SIVIS et victimation » où le climat scolaire est questionné. Par la suite, les enquêtes menées par le Programme International pour le Suivi des

Acquis des élèves (PISA) et par le *Teaching And Learning International Survey* (Talis) à l'échelle internationale ainsi que « les panels d'élèves » à l'échelle nationale incluent des questions sur le bien-être des élèves à l'école. En 2012, sous l'impulsion de la DEPP et du défenseur des droits, un appel à projet intitulé « Égalité des chances à l'école » est lancé dont l'axe majeur est la question du bien-être.

La qualité de vie des enseignant·e·s a été étudiée par la fondation MGEN en montrant notamment une différence de perception entre ceux/celles du public et du privé, à l'avantage des seconds (Billaudeau, Gilbert, Lapie-Legouis et Vercambre-Jacquot, 2014). Les relations enseignant·e·s-élèves, sans conteste primordiales pour garantir un climat scolaire apaisé, peuvent avoir un effet négatif issu des pratiques professionnelles (humiliation des élèves perturbateurs, instrumentalisation des « bons » élèves). Qu'en est-il dans la région Caraïbe ?

Deux grands centres de recherches constitueront des appuis indéniables en matière de données et de protocoles de recherche. Il s'agit tout d'abord de l'Observatoire International de la Violence à l'École (OIVE, à l'origine Observatoire Européen) créé en 1998 à l'initiative d'Éric Debarbieux et Catherine Blaya. Les données recueillies, ainsi que celles accumulées par l'Observatoire Européen de la Violence Scolaire comprennent plusieurs enseignements sur lesquels l'OCCS pourra s'appuyer. Ensuite, nous avons à notre disposition les enquêtes développées par le *National School Climate Center* (NSCC).

De plus, les études autoreportées sont elles aussi souvent utilisées dans le but d'étudier les violences en milieu scolaire, et ce dans plusieurs pays (par exemple, Debarbieux, 2004, sur les enquêtes de victimation en France ; Lecocq, Hermesse, Galand, Lembo, Philippot, Born, 2003, en Belgique ; Peretti-Watel, 2001, pour un usage des enquêtes de délinquance autoreportée). La méthode autoreportée a également été un outil pour étudier le lien entre échec scolaire et délinquance juvénile (Lagrange, 2001 ; Lagrange 2002).

Pour conclure, la quasi totale absence de données disponibles à l'échelle régionale – même si parfois les territoires français d'Amérique peuvent être insérés dans des enquêtes nationales (Bellarbre, Kerivel et Khieu, 2018) – constitue un vide scientifique dommageable à la compréhension du climat scolaire et à la prise en compte du contexte sur ces questions. Nous savons aussi que la Guadeloupe cherche depuis récemment à lancer des Enquêtes Locales Climat Scolaire (ELCS) sur les établissements volontaires de l'académie (Académie de Guadeloupe, 2017 : 20). Si d'autres îles de la Caraïbe ont tenté de traiter du climat scolaire, notamment dans le secondaire, ce n'est que de manière très périphérique (pour la Barbade, voir par exemple Marshall, 2015).

Cet état des lieux nous a convaincus de la nécessité de créer cet Observatoire (OCCS) qui aura l'intérêt de pallier le manque de données et offrir une comparaison régionale et contextualisée.

Enjeux, définition et perspectives : climat scolaire et politiques publiques d'éducation

Introduction

Aujourd'hui, un des enjeux majeurs des politiques publiques d'éducation est l'amélioration du climat scolaire, notion qui a été popularisée en France, mais aussi dans d'autres territoires. La question première réside dans la définition même du climat scolaire et la manière dont il influe à la fois sur le fonctionnement des établissements scolaires et plus généralement des systèmes éducatifs. Le climat scolaire dépasse l'agrégation des bien-être individuels à l'intérieur d'un établissement scolaire en raison de la dimension collective (relations entre les individus) que

cette notion interroge. **Une des finalités de la progression du climat scolaire réside dans l'amélioration des résultats des élèves, l'augmentation de leur sécurité et la qualité de vie au travail des personnels du monde éducatif.** Lorsqu'on s'intéresse au climat scolaire, **il nous semble également nécessaire de comprendre comment différents acteurs peuvent être mobilisés à des fins d'amélioration dudit climat : élèves, personnels et parents.** Dans un univers où les discours sont parfois disparates, et pour objectiver les débats, les enquêtes de victimation (Robert et Zauberman, 2017) constituent un outil indispensable à l'échelle locale, régionale et nationale voire internationale. Ce type de données est par conséquent nécessaire à la **production d'un diagnostic partagé au sein d'un établissement scolaire.**

Définition de cadrage

Les recherches scientifiques développées sur le concept de *climat scolaire* sont très anciennes et ses contours n'ont pas toujours été bien définis (Anderson, 1982). Comme signalé plus haut, le *National School Climate Center* (NSCC) est aujourd'hui une ressource importante pour la recherche. Certains auteurs notent qu'il existe un fossé flagrant entre ces résultats de recherche, d'une part, et les ministères de l'Éducation des États, la politique en matière de climat scolaire, les directives de pratique et la pratique de formation des enseignants, d'autre part (Cohen, McCabe, Micchelli & Pickeral, 2009). Une littérature est développée à l'échelle nationale dans le monde francophone (Debarbieux, 1996 ; Janosz, Geroges et Parent, 1998), hispanophone (Ortega et Del Rey, 2004) et anglo-saxon (Benbenisthy et Astor, 2005 ; Cohen, McCabe, Micchelli & Pickeral, 2009). Le climat scolaire ne se limite pas à une évaluation de la sécurité dans les écoles. Des variables telles que l'engagement, la motivation ou encore le plaisir des élèves sont à considérer. **L'approche contextuelle semble actuellement une approche pertinente pour évaluer le climat scolaire et le penser dans sa complexité et de manières processuelles, c'est-à-dire évolutif.** Le climat scolaire concerne tous les usagers des établissements. En ce sens, il ne peut se réduire à l'étude des seuls élèves (ou étudiant·e·s) : perception du climat scolaire par les parents, par les élèves et par les adultes de l'établissement ; la sécurité des enseignants et la teneur des relations qu'ils entretiennent avec leurs collègues. En somme, ces connaissances, **levier pour l'action**, doivent révéler les tenants de l'amélioration du climat scolaire à travers cet ensemble d'interrelations entre élèves, personnels et parents.

Le *National School Climate Center* donne du climat scolaire la définition suivante : « le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école et il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école » (Cohen, McCabe, Micchelli & Pickeral, 2009 : 182)². Les auteurs révèlent ainsi 5 éléments qui composent le climat scolaire :

- Les relations (respect de la diversité ; communauté scolaire et collaboration).
- L'enseignement et l'apprentissage (qualité de l'instruction ; apprentissage social, émotionnel et éthique ; développement professionnel ; *leadership*).
- La sécurité (sécurité physique ; sécurité émotionnelle).
- L'environnement physique (propreté, espaces, organisation du mobilier, etc.)
- Le sentiment d'appartenance (à la communauté).

² La citation originale est la suivante : « School climate is based on patterns of people's experiences of school life and reflects norms, goals, values, interpersonal relationships, teaching and learning practices, and organizational structures ».

Mais d'autres facteurs peuvent également être inclus dans le climat scolaire. Selon la synthèse des auteurs cités (Cohen, McCabe, Micchelli & Pickeral, 2009), il est intéressant d'inclure :

- L'engagement des élèves et des professeurs dans les activités scolaires.
- La réaction sociale face aux comportements à risque (attitude des élèves et des personnels).
- L'attention que l'école porte à la vie familiale.

On sait désormais que s'intéresser à la question du vivre-ensemble et à la justice scolaire peut permettre, en tant que facteur explicatif, de comprendre la violence à l'école (Debarbieux, 1999 ; Gottfredson, 2001 ; Ortega, 2001 ; Massé, Desbiens, Laharis, 2005).

Le programme de recherche envisagé

Sept grands axes seront développés dans la cadre de futures recherches dans la Caraïbe et concernant l'enseignement primaire et secondaire sous l'égide de l'Observatoire Caribéen du Climat Scolaire :

- 1) La recherche des victimations dans les établissements scolaires, à commencer par la Martinique et la Guadeloupe (territoires français d'Amérique), puis sur les autres pays de la Caraïbe à commencer par la Barbade et Sainte-Lucie.
- 2) Le climat scolaire et ses effets sur les apprentissages : relation entre le climat scolaire et la réussite des élèves.
- 3) Le climat scolaire et ses effets sur les personnels : relation entre le climat scolaire et la qualité de vie au travail (qui au final influe sur la qualité de l'enseignement) : relation entre les personnels, perception du climat scolaire, rapport avec la hiérarchie, soutien de la direction, etc.
- 4) Relation entre le climat scolaire, d'un côté, et de l'autre, la sécurité dans les écoles et les conduites à risque : actualiser et contextualiser le lien connu entre climat scolaire et violence à l'école (stabilité des équipes éducatives, sentiment d'appartenance, etc.). Fournir des pistes pour la prévention des violences à l'école : lutter contre les états dépressifs, les idées suicidaires et les victimations. Cet axe permet aussi de réfléchir sur les normes sociales en milieu scolaire, les règles qui régissent les comportements à l'école et les réactions sociales que provoquent les déviances scolaires (voir notamment Sembel, 2015).
- 5) Les effets du climat scolaire sur le harcèlement entre pairs (absentéisme scolaire, décrochage, multivictimation, *school shooting*, etc.).
- 6) Les liens entre climat scolaire, environnement social et familial : le climat scolaire doit être compris aussi en dehors des murs des écoles (écologie du climat scolaire). Le climat scolaire doit également être relié au « contexte » : prendre en considération le point de vue des parents (ainsi que leur engagement et la manière dont ils soutiennent leur(s) enfant(s)) et plus globalement l'environnement social et partenarial.
- 7) Le climat scolaire et les politiques publiques d'enseignement : il s'agit d'une part de recentrer les questions se rapportant au « désordre » scolaire sur le rôle des établissements et de ses réseaux. D'autre part, nous nous intéresserons dans cet axe à la réception des politiques publiques par les différents personnels des établissements scolaires, à leurs effets sur le climat scolaire, et aux réactions (perceptions) des personnels face aux injonctions institutionnelles à l'« amélioration » de ce climat (voir MENESR, 2015 ; Debarbieux, 2015 : 22).

Bibliographie

- Académie de Guadeloupe (2017). *7 piliers pour bâtir l'École de la Confiance en Guadeloupe*, disponible à l'adresse suivante : https://www.ac-guadeloupe.fr/sites/default/files/documents/www_dp_r17_-_ac_guadeloupe.pdf
- Allaria, C, Mucchielli, L. et Weiss, P.-O. (2016). Évaluation d'une politique de sécurité : la « méthode globale » des zones de sécurité prioritaires, In Laurent Mucchielli et Émilie Raquet (dir.), *Délinquances, police, justice. Enquêtes à Marseille et en région PACA*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence, 163-184.
- Anderson, C. (1982). The Search for School Climate: a Review of the Research. *Review of Educational Research*, vol. 52, 368-420.
- Barthélemy, P. (2010). L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? *Histoire de l'éducation*, 128, 5-28.
- Bellarbre, É., Kerivel, A. et Khieu, H. (2018). *Lutte contre le harcèlement et amélioration du climat scolaire. Les enseignements du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ)*, INJEP Notes & rapports / Note thématique.
- Benenisthy, R. & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. Oxford University Press: New York.
- Billaudeau, N., Gilbert, F., Lapie-Legouis, P. et Vercambre-Jacquot. M.-N. (2014). Enquête Qualité de vie des enseignants. Principaux résultats descriptifs.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201-237.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli N. M. & Pickeral T. (2009). School Climate: Research, policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, vol. 111, n°1, 180-213.
- Creemers, B. P. M. & Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (p. 30-47). Philadelphia: Falmer Press.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire*. 1- État des lieux. Paris : ESF.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire*. 2- Le désordre des choses. Paris : ESF.
- Debarbieux, É. (2004). Les enquêtes de victimation en milieu scolaire : leçons critiques et innovations méthodologiques. *Déviance et société*, 28(3), 317-333.
- Debarbieux, É. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. In MENESR. Climat et bien-être à l'école (p. 11-27). *Éducation et formation*, n°88-89.
- De Cock, L. (2018). *Dans la classe de l'homme blanc. L'enseignement du fait colonial en France des années 1980 à nos jours*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia: Falmer Press.
- Gottfredson, D. C. (2001). *School and Delinquency*. Cambridge: University Press.
- Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963). *Organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Janosz, M. Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire : Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 27, n°2, 285-306.
- Lagrange, H. (2001). *De l'affrontement à l'esquive : violences, délinquances et usages de drogues*. Paris : La Découverte.
- Lagrange, H. (2002). La délinquance des jeunes, in Mucchielli, L. et Robert, Ph. (dir.), *Crime et insécurité. L'état des savoirs*. Paris, La Découverte, 158-167.
- Landesco, J. (1929). *Organized crime in Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.

- Lecocq, C., Hermesse, C., Galand, B., Lembo, B., Philippot, P. et Born M. (2003). *Violence à l'école. Enquête de victimation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*. Rapport de recherche, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université Catholique de Louvain, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Liège.
- Marshall, I. A. (2015). Principal Leadership Style and Teacher Commitment among a Sample of Secondary School Teachers in Barbados. *Journal of Arts & Humanities*, 5(4), 43-58.
- Massé, L., Desbiens, N et Laharis, C. (2005). Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation, intervention. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- MENESR (2015). Climat et bien-être à l'école. *Éducation et formation*, n°88-89.
- Ortega, R. (2001). "The Seville Project Against School Violence: A Educational Intervention Model of an Ecological Nature. In Debarbieux, E. et Blaya, C. (dir.). *Violence in Schools: ten Approaches in Europe*. Paris : ESF.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2004). "Constuir la convivencia: un modelo teórico para un objetivo prácticó » in Ortega R. & Del rey, R. [dir.], *Costruir la convivencia*. Barcelona : Edebé, p. 9-26.
- Peretti-Watel, P. (2001). Théories de la déviance et délinquance autoreportée en milieu scolaire, *Déviance et société*, 25(3), 235-256.
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York: Macmillan.
- Robert, P. et Zauberman, R. (2011a). *Mesurer la délinquance*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Robert, P. et Zauberman, R. (2011b). Le développement et les usages des enquêtes de victimation en France.
- Robert, P. et Zauberman, R. (2017). *Du sentiment d'insécurité à l'état sécuritaire*. Lormont : Le Bord de l'eau.
- Sembel, N. (), « Normativité scolaire, conformisme et déviance. De l'utilité méthodologique et épistémologique de la sociologie de la déviance pour la sociologie de l'éducation ». In M. Boucher (éd.), *Enquêter sur les déviances et la délinquance. Enjeux scientifiques, politiques et idéologiques*. Paris : L'Harmattan, 2015).
- Shaw C. & McKay H. (1942). *Juvenile Delinquency and urban areas. A Study of Rates of Delinquents in Relation to Differential Characteristics of Local Communities in American Cities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sutherland, E. (1937). *The professional Thief*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thrasher, F. (1927). *The gang: A study of 1,313 gangs in Chicago*. Chicago: University of Chicago Sociological.
- Weiss, P.-O. (2018). *Les usagers des campus universitaires marseillais face à la délinquance et aux incivilités* [thèse de doctorat, Aix-Marseille Université]. Thèses.fr. <https://www.theses.fr/2018AIXM0587>
- Weiss, P.-O. (2019). Bilan des Recherches comparatives Sainte-Lucie / Martinique (Du lundi 23 octobre au 3 novembre 2017). [Rapport de recherche] Université des Antilles. hal-02335895.
- Weiss, P.-O. et Butcher, K. (2019). La recherche en éducation et formation dans la Caraïbe. Études comparatives entre la Martinique et Sainte-Lucie. [Rapport de recherche] Université des Antilles. hal-02356270.
- Wirth, L. (1928). *The Ghetto*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zauberman, R., Robert, P., Beck, F. et Névanen, S. (2013). Mesurer l'implication des jeunes dans la violence. *Déviance et Société*, vol. 37,(1), 89-115.
- Zauberman, R. (2015). Les enquêtes de victimation : Une brève histoire, quelques usages. *Idées économiques et sociales*, 181,(3), 8-21.