

MASTER

MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Mention

Parcours

Premier degré

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation

Site de formation :

Montauban

MÉMOIRE

Dynamique et stratégies d'équipes au service d'un climat d'école positif

Lucie Guitard Polisset

Directeur de mémoire

Co-directrice de mémoire

Monsieur Yves Léal,

Madame Aurélie Simoes,

Maitre de conférences en Sciences de
l'éducation

Maitre de conférences en psychologie
du développement

Membres du jury de soutenance :

- **Monsieur Yves Léal**, Maitre de conférences en Sciences de l'éducation

- **Madame Aurélie Simoes**, Maitre de conférences en psychologie du
développement

Soutenu le

20 / 06 /2019

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Monsieur Yves Léal, mon directeur de mémoire. Grâce à ses précieux conseils, et la qualité de son accompagnement, j'ai pu rapidement trouver le sujet de mon mémoire et travailler efficacement afin de le réaliser dans l'année.

Je tiens ensuite à remercier Madame Aurélie Simoes, ma co-directrice, pour son accompagnement, sa qualité d'écoute et ses conseils quant aux exigences de la recherche.

Je remercie également les membres de l'OCCE82 pour les formations prodiguées dans le cadre du programme « Émoi, et moi, et nous... », mais surtout pour leur écoute et leur soutien dans cette année particulièrement difficile.

Un immense merci aux professionnels de l'association « Yaka Jouer » sans qui je n'aurais pas pu réaliser les enquêtes nécessaires à la partie empirique de ce mémoire. Merci à tous les professionnels, enseignant-e-s, anima-trices/teurs et les élèves des écoles sondées pour avoir pris le temps de répondre aux questionnaires.

Merci également à Madame Lauret-Brehm, pour son accompagnement lors du stage dans sa classe, pour m'avoir fait profiter de son expérience et pour les discussions que nous avons pu avoir.

Un grand merci aussi à Madame DeNicola pour toute son aide cette année, pour sa grande disponibilité, son écoute, sa bienveillance et tous ses conseils qui seront sources d'inspiration pendant de nombreuses années.

Je remercie mes collègues de l'école maternelle de Fonneuve, Annabelle et Audrey, qui ont su être présentes lors de mon année de stage.

Merci à mes très chers collègues PES pour leur soutien sans faille, leur accueil, les grandes discussions et moments de rires passés ensemble.

Enfin, je remercie mon mari et ma fille pour leur patience, les sacrifices qu'ils doivent réaliser afin que je puisse réaliser mon rêve. À toute ma famille, mes ami-e-s d'enfance et d'aujourd'hui sans qui rien de tout cela n'aurait été possible.

A la mémoire de Gilles Piron, mon papa de cœur, instituteur extraordinaire, militant de l'éducation populaire. Merci pour tout ce que tu m'as transmis.

Table des matières

INTRODUCTION	1
1. CADRE THÉORIQUE	2
1.1 LA VIOLENCE SCOLAIRE EN QUELQUES DÉFINITIONS.	2
1.1.1 LA VIOLENCE SCOLAIRE : UNE DÉFINITION DIFFICILE À APPRÉHENDER.....	2
1.1.2 DES INCIVILITÉS AU HARCÈLEMENT, IL N'Y A QU'UN PAS... ..	4
1.1.3 LA VICTIMISATION PAR LES PAIRS À L'ÉCOLE	5
1.1.4 LE CLIMAT SCOLAIRE	6
1.2 CONSÉQUENCES DES VIOLENCES À L'ÉCOLE	6
1.2.1 SUR LES ÉLÈVES.....	6
1.2.2 SUR LE CLIMAT SCOLAIRE	8
1.3 LES PROGRAMMES D'INTERVENTION EN MILIEU SCOLAIRE	8
1.4 LE TRAVAIL EN ÉQUIPE	11
2. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES	14
2.1 VERS UNE PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	14
2. 2 OPÉRATIONNALISATION DES HYPOTHÈSES	16
3. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	16
3.1 TERRAIN DE RECHERCHE	16
3.2 PARTICIPANTS	17
3.2.1 LES ÉLÈVES.....	17
3.2.2 LES PROFESSIONNELS.....	18
3.3 LE MATÉRIEL	18
3.3.1 QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS	19
3.3.2 QUESTIONNAIRE ÉLÈVES	19
3.4 LA PROCÉDURE	19
4. RÉSULTATS ET DISCUSSION	20
4.1 ANALYSE DES VARIABLES	20
4.1.1 ANALYSE DES ÉCHANTILLONS PAR VARIABLE	20
4.1.2 ANALYSE DE LA COOPÉRATION ENTRE ACTEURS ÉDUCATIFS	22
4.1.3 ANALYSE DU SENTIMENT DE JUSTICE DES ÉLÈVES	25
4.1.4 ANALYSE DU CLIMAT RELATIONNEL.....	29
4.1.5 ANALYSE DU CLIMAT SCOLAIRE	33
4.2 CONCLUSION DE LA RECHERCHE	41
4.3 DISCUSSION ET LIMITES	42
4.3.1 DISCUSSION	42
4.3.2 LES LIMITES.....	43
BIBLIOGRAPHIE	44

INTRODUCTION

L'UNESCO (2017) écrit dans son rapport du Colloque international sur la violence et le harcèlement à l'école :

« Toutes les formes de violence et de harcèlement en milieu scolaire portent atteinte au droit fondamental à l'éducation, et l'insécurité de l'environnement d'apprentissage altère la qualité de l'éducation pour tous les élèves. Aucun pays ne peut assurer une éducation de qualité inclusive et équitable si les élèves sont confrontés à la violence dans les écoles. »

Or, l'école, en tant que microcosme complexe, peut entraîner l'expression de comportements violents, tout en étant le lieu privilégié pour inculquer des comportements prosociaux, et développer des compétences socio-émotionnelles propices à la gestion de relations interpersonnelles positives.

Depuis, une trentaine d'année, la question de la violence à l'école s'est mue en problème social, tant en France que dans les pays occidentaux. Pour combattre ce phénomène, une vingtaine de textes de référence existent en France, telles que la Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République ou la Circulaire n° 2014-059 du 27 mai 2014: application de la règle, mesures de prévention et sanctions. Le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN, 2013) entend *« améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité »*. Il propose un site dédié au climat scolaire offrant des ressources scientifiques et pratiques pour agir. Ces dispositifs montrent l'implication des pouvoirs publics dans la lutte et la prévention contre la violence en milieu scolaire. Cependant, six ans après la Loi de Refondation, ces défis pour améliorer la réussite des élèves français, réduire les inégalités sociales, faire baisser la victimisation et améliorer le moral des enseignants et des élèves sont toujours d'actualité.

Ce mémoire MEEF premier degré a pour ambition de mesurer l'efficacité d'un des leviers de prévention et de lutte contre les violences scolaires en école primaire mis en évidence pour relever le défi du recul de la violence scolaire. Ainsi, la première partie de ce travail sera consacrée au développement d'un cadre théorique présentant un état des lieux des recherches en sciences de l'éducation et en sociologie sur la question de la violence en milieu scolaire primaire. Après avoir défini les termes de la violence scolaire, ainsi que les notions qui y sont agrégées, nous étudierons les conséquences de la violence sur les élèves et sur le climat scolaire. Enfin, nous aborderons les programmes d'interventions existants et leur efficacité mesurée par la recherche. Cet état des lieux nous conduira à établir un constat de départ qui déterminera la problématique de cette recherche. Enfin, nous présenterons nos hypothèses. Une deuxième partie empirique visera à exposer la méthodologie de recherche. Quant à la troisième partie, il s'agira de dresser et analyser les résultats obtenus. Cette étude permettra, conjointement, d'adopter une posture critique, tentant de mesurer la pertinence de certains outils mis en place pour agir contre la violence à l'école et de construire une posture professionnelle enseignante impliquant un climat de classe et d'école favorables aux apprentissages et au bien-être des élèves et des enseignants.

1. Cadre théorique

De nombreux travaux scientifiques s'intéressent désormais à la violence scolaire, notamment en Europe et Amérique du Nord. Or, pour prévenir ce phénomène, il est important dans un premier temps de le comprendre. D'où la nécessité de définir ce que l'on entend par violence scolaire et de faire un état des lieux des différents types de violence rencontrés dans les écoles.

1.1 La violence scolaire en quelques définitions.

1.1.1 La violence scolaire : une définition difficile à appréhender.

D'après le dictionnaire (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2019), la violence est une « *force exercée par une personne ou un groupe de personnes pour soumettre, contraindre quelqu'un ou pour obtenir quelque chose* ».

Nous ne pouvons restreindre la caractérisation de la violence en ces termes sans manquer d'éléments pour comprendre la violence qui s'exerce à l'école à notre époque.

À la lumière des lectures de travaux scientifiques sur le sujet, nous prenons conscience de la difficulté de circonscrire la notion de violence : harcèlement, indiscipline, comportement perturbateur, comportement agressif, comportement antisocial, troubles du comportement, délinquance, opposition, passage à l'acte, bagarre, désordre scolaire, actes de vandalisme, insultes, etc. (Galand, 2009).

Les termes agrégés à la violence sont polymorphes, et il convient de débiter cette partie théorique par une tentative de définition relative à l'expérience scolaire. Comme le rappelle Benoît Galand (2009), cette tentative est rendue difficile par la multitude de termes employés dans les recherches sur le sujet. Considère-t-on uniquement les atteintes physiques ou doit-on inclure tous préjudices causés à autrui ? Considère-t-on alors les comportements délinquants enfreignant la loi ou doit-on inclure tout comportement d'indiscipline qui contrevient aux règles de l'école ? Le débat divise donc ceux qui considèrent uniquement ce phénomène sous l'angle de la violence délinquante – violence physique reconnue par le Code Pénal – et ceux qui prennent en compte la violence dans un sens plus large incluant les violences morales, psychologiques plus diffuses (Galand, 2009).

De surcroît, la notion de violence revêt un caractère relatif ne permettant pas d'en donner une définition universelle selon Éric Debarbieux (1998), directeur de l'Observatoire International de la Violence à l'École. En effet, ce qui est considéré comme violence varie selon l'époque, la situation, le milieu social et l'individu. Les formes de socialisation entre élèves et maîtres pouvaient s'avérer violentes de l'antiquité à la fin du XIX^{ème} siècle, quand, de nos jours, de tels comportements seraient inacceptables. Si l'on ne tient compte que de la définition du Code Pénal, les situations concernant de petits actes ou comportements violents réitérés au quotidien ne seraient pas retenus dans une définition de la violence scolaire. Pourtant, ce sont des situations dont sont victimes certains élèves et professeurs.

Par ailleurs, les perceptions de la violence ne sont pas identiques d'un groupe social à l'autre, d'un individu à l'autre. Le groupe de référence influencera donc la mesure de la violence en fonction du seuil de ce qui est toléré ou non. Ces éléments concourent à rendre compliquée une délimitation de seuils de violence. Circonscrire la violence pose donc des difficultés liées à la variation des limites de ce qui est tolérable ou non, dans telle école, selon qui s'exprime, son statut ou son âge (Charlot, 1997).

Les enquêtes de victimisation retiennent une définition élargie de la violence, sans la circonscrire aux violences physiques ou aux faits punis par le Code Pénal. Leur définition implique toutes microviolences, lesquelles, par leur aspect répétitif ont des effets délétères sur les élèves et les professionnels, et par voie de conséquence, sur le climat scolaire (Debarbieux, 2001, cité par Faggianelli, D. et Carra, C., 2015).

Debarbieux (2006) classe la violence en trois catégories.

En premier lieu viennent les crimes et délits commis dans le cadre de l'école. Ce sont les violences physiques ou verbales délictuelles punies par le Code Pénal. Elles sont signalées par les agents auprès de l'Éducation Nationale et des instances judiciaires.

En deuxième lieu, sont considérées les incivilités définies par les acteurs sociaux. Il s'agit alors de prendre en compte tous les comportements entravant le droit d'être respecté en tant que personne. On considère alors les paroles blessantes, les grossièretés diverses, les bousculades, les interpellations, les humiliations, le racisme ouvert ou diffus (Charlot, B. et Émin J-C, 1997 cité par Auduc, J-L, 2011). Du point de vue de l'élève, c'est le manque de respect envers leur personne ou leurs biens qui pose un problème. Du point de vue enseignant, les incivilités concernent l'indifférence des élèves à l'égard de leurs enseignements, ainsi que la nécessité de consacrer beaucoup de temps de classe à mettre en place les conditions pour pouvoir enseigner. Les incivilités peuvent prendre des formes insidieuses, notamment quand un enseignant injurie poliment un élève (Charlot, B. et Émin J-C, 1997 cité par Auduc, J-L, 2011). Cette définition rejoint celle de Bovay, (2008) qui constate que l'accumulation de violences verbales et d'entraves aux règles scolaires entraîne une sensation d'indiscipline et de manque de respect.

Enfin, le sentiment d'insécurité ou de violence est la conséquence des deux catégories sus développées et constitue une troisième catégorie.

Ainsi, dans sa définition de la violence, Debarbieux (2006) tient compte à la fois de la violence physique et morale, des crimes et délits, mais également de tous les faits de violence scolaire, qu'il nomme les microviolences. Les microviolences font alors référence aux incivilités, au school-bullying et à un mauvais climat scolaire.

1.1.2 Des incivilités au harcèlement, il n'y a qu'un pas...

La définition des incivilités en tant qu' *atteintes quotidiennes au droit de chacun de voir sa personne respectée*, nous conduit à nous intéresser aux termes de bullying anglo-saxon et de harcèlement français.

Le mot « bullying » est un terme très usité dans les pays anglo-saxons et nordiques. Il est d'ailleurs souvent utilisé tel quel dans les écrits scientifiques relatifs à la violence scolaire, y compris pour ce qui concerne les écrits dans d'autres langues. Le terme de school-bullying signifie que le ou les élèves agresseurs sévissent à l'encontre d'une victime dans l'incapacité de se défendre, par des comportements physiques ou psychologiques violents et systématiques, dans un rapport de domination (Debarbieux, 2006).

Son équivalent en français serait le mot « harcèlement », comme en témoigne les textes de lois français, dans lesquels il est question de « harcèlement physique, sexuel, ou moral » (Auduc J-L, 2011). Dan Olweus, qui fut l'un des pionniers dans la recherche sur ce phénomène le définit en 1990. La victime du harcèlement supporte des comportements négatifs de la part d'un ou plusieurs élèves ; le ou les harceleurs font subir un malaise intentionnel, physique ou verbal, voire sans parole ni contact physique – dans le cas de gestes obscènes, ou d'ostracisme – à leur victime.

À l'école, le harcèlement se caractérise par la violence, la répétitivité et l'isolement de la ou des victimes, qui ne parvient pas à se défendre. Pour Éric Debarbieux, le harcèlement se définit comme : « *une petite violence répétitive, sournoise, faite de dévalorisations, de moqueries répétées, de bousculades, à prendre au sérieux* ».

Le harcèlement est motivé par le rejet de la différence et la stigmatisation de certaines caractéristiques - apparence physique, sexe ou identité de genre, handicap, trouble de la communication, appartenance à un groupe social ou culturel, etc.

Le harcèlement physique se traduit par des coups, des bousculades, jets d'objets, bagarres, organisées par un ou plusieurs harceleurs, vols et rackets.

Le harcèlement moral se manifeste par des violences verbales, psychologiques et symboliques. Il est plus insidieux, et par la même, plus difficile à détecter. Le harcèlement moral est verbal, lorsqu'il s'agit d'insultes répétées, émotionnel quand il se traduit par des humiliations, du chantage, de l'ostracisme ; il peut être sexuel lorsque l'on considère des provocations sexuelles verbales ou des gestes déplacés.

Les surnoms dévalorisants, moqueries, chantages, propagations de fausses rumeurs, pratiques de discrimination, d'exclusion, de mise à l'écart sont autant d'armes utilisées par les harceleurs.

Les recherches françaises et internationales s'accordent sur le fait que le harcèlement entraîne un phénomène d'épuisement chez les harcelés lié au caractère persistant et répétitif, que ce soit chez les enseignants ou les élèves. Ces phénomènes menacent le climat de classe

et d'école, même dans le cas où les passages aux actes violents sont rares. Cependant, Debarbieux (2011) évalue à 4,3 % les élèves victimes de harcèlement modéré et à près de 6 % les victimes plus gravement affectées. Les victimes occasionnelles représentent environ 30 % des élèves. Ce qui nous amène à nous intéresser à la notion de victimisation par les pairs à l'école.

1.1.3 La victimisation par les pairs à l'école

Les travaux internationaux sur la victimisation relatent qu'entre 7 % et 45 % des élèves ont été victimes de violence par les pairs au moins une fois dans l'année scolaire (Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E., 2015). Les études montrent que les conséquences les plus lourdes pour les élèves concernent les victimisations répétées, caractérisées de harcèlement ; c'est pourquoi les équipes éducatives doivent y porter une attention particulière. Afin de mesurer la violence scolaire, les méthodes d'enquêtes prennent le plus souvent en compte la victime comme premier informateur (Debarbieux, 2001; Rigby, 1996; Vettenburg, 1998).

Encore une fois, aucun consensus ne s'établit concernant une définition du phénomène de victimisation par les pairs (Debarbieux, 2006). Néanmoins, les résultats d'enquêtes classent la fréquence des violences entre pairs avec une majorité de violence verbale, physique, sociale ou relationnelle, d'atteinte à leurs effets personnels et de cyberviolence (Beaumont, Leclerc, & Frenette, 2014; Blaya, 2006; Debarbieux, 2011; Debarbieux et al., 2012; Janosz, Pascal, Bouthillier, Bélanger, & Bowen, 2009; Mooj, 2011).

Benbenishty et Astor (2005) développent un modèle écologique pour rendre compte de la victimisation à l'école par l'interaction de trois facteurs particuliers. Les facteurs individuels sont liés à l'élève lui-même : ils se rapportent à son genre, son âge, ou ses caractéristiques physiques. Les facteurs externes à l'école sont liés à l'environnement familial ; ils concernent le modèle de protection de l'enfant, le type de résolution de conflits familial, mais aussi l'environnement socio-culturel ; niveau de violence dans le quartier, taux de scolarisation. Enfin, les facteurs scolaires se réfèrent à l'organisation de l'école, soit l'entretien de l'environnement scolaire, la taille des classes et de l'école, et à des facteurs humains tels que la politique de lutte contre la violence, les formes managériales de la direction, les pratiques éducatives, le climat scolaire, etc.

Selon le rapport de l'UNESCO (2017), les interventions visant spécifiquement à transformer la culture des établissements, en prenant fermement position contre la violence et en incitant les enseignants à utiliser de nouvelles méthodes de discipline et de gestion des classes, se sont révélées particulièrement efficaces. Ce constat nous amène donc à travailler sur la notion de climat scolaire.

1.1.4 Le climat scolaire

Le climat scolaire est, tout comme pour la notion de violence, une notion aux composantes allotropiques. Selon Blaya (Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E., 2015), le climat scolaire est une construction sociologique qui nourrit le comportement des individus, tout en étant la conséquence de ce que les individus et les groupes perçoivent de l'environnement éducatif. Si des chercheurs considèrent que le climat de classe est une des meilleures variables permettant de conjecturer le décrochage scolaire, d'autres, dans une vision plus globale, y englobent climat de classe et d'école (Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E., 2015). Néanmoins, la majorité des chercheurs analysent le climat scolaire selon des variables telles que la qualité des relations sociales au sein de l'école, la présence de normes et de valeurs connues, le respect des règles établies, le sentiment de justice ou encore les attentes envers les élèves et le personnel (Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E., 2015). Pour l'équipe de Cohen (2009), les éléments clés à prendre en compte lorsque l'on étudie le climat scolaire sont de trois ordres : niveau du sentiment de sécurité, partage d'une vision commune, collaboration de tous.

Le modèle théorique développé par les chercheurs Janosz, Georges et Parent (1998) (cité par Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E., 2015) se base plus spécifiquement sur l'environnement socio-éducatif en étudiant les relations entre l'individu et son environnement scolaire. Ce modèle complète la définition donnée par l'OCDE qui considère 5 variables que sont la qualité du bâtiment scolaire, les relations entre enseignants et élèves, leur niveau moral et leur engagement, l'ordre et la discipline, les problèmes de violence, de harcèlements, de brimade et d'intimidation et en fin l'engagement des élèves (Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., ... Vrand, R., 2012).

Ce modèle conceptuel y ajoute deux axes : les pratiques éducatives et les problèmes comportementaux et sociaux à l'école. Pour cette équipe de scientifiques, la qualité de l'environnement socio-éducatif dans lequel évoluent les élèves et les équipes éducatives est influencée par tous ces axes.

Le climat scolaire dépend donc des niveaux de sécurité et de justice ressentis dans l'école, de la qualité des relations entre les membres de la communauté scolaire, du degré de soutien, de collaboration et d'investissement des élèves dans leur environnement.

1.2 Conséquences des violences à l'école

1.2.1 Sur les élèves

Les travaux de Blaya (2005) et d'Olweus (1993), révèlent l'étendue des conséquences sur les victimes de violence à l'école : repli sur soi, angoisse entraînant des difficultés scolaires et psychologiques (cités par Debarbieux, 2006). Le risque de décrochage scolaire, d'absentéisme, de perte d'estime de soi et de tendances dépressives jusqu'à l'âge adulte, voire de tentatives de suicide, est accru. Entre ¼ et 1/5 des élèves absentéistes chroniques ne

fréquentent plus l'école par peur du harcèlement (Blaya, 2010, citée par Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C.,..., Vrand, R., 2012).

Les chercheurs mettent en exergue trois types d'effets sur les victimes, qui sont psychologiques, sociaux et scolaires. L'anxiété, la baisse de l'estime de soi, et les symptômes dépressifs sont des exemples de conséquences psychologiques des violences scolaires. La solitude et le rejet par les camarades concernent les conséquences sociales. Enfin, les échecs, le redoublement, le désengagement, et le décrochage sont les exemples des conséquences scolaires.

La violence à l'école affecte aussi bien les victimes, les témoins que les auteurs. Selon Galand (2009), les auteurs de conduites agressives manifestent un risque accru d'être impliqué dans des interactions violentes et donc d'être à leur tour victimes de violence. Un manque de compétences psychosociales serait à l'origine des multiples facteurs conduisant à la violence.

Un élève à la personnalité impulsive et agitée, ne sachant pas se contrôler, et adoptant des conduites agressives a plus de risque d'être rejeté par ses pairs, et de provoquer des réactions négatives de ses professeurs, entraînant alors une escalade de sanctions et des résultats scolaires médiocres. Dans ces cas, il a plus de chances de s'appareiller à des pairs adoptant des comportements similaires, ce qui le renforce dans ses comportements violents et antiscolaires. Peu à peu, son intérêt pour l'école diminue, ainsi que son engagement des objectifs sociaux valorisés. Cette spirale négative accroît d'autant plus l'adoption de comportements violents (Galand, 2001).

Plusieurs études longitudinales nous apprennent que le fait d'être victime de violence scolaire de manière répétitive peut conduire à deux types de réactions : soit les élèves augmentent leurs comportements agressifs soit ils développent des conduites de retrait (Galand, 2009).

Pour ce qui concerne les témoins de violences et les élèves percevant leur climat d'école comme fréquemment violents, des travaux montrent que ces élèves adoptent eux-aussi des conduites agressives. Il y a également plus de risque pour les élèves présentant un niveau modéré d'agression d'adopter des conduites violentes dans un milieu scolaire où les interactions violentes sont fréquentes (Galand 2009). De plus, l'enquête dirigée par Debarbieux (2006) met en évidence que la perception des élèves, positive ou négative, envers leurs professeurs et leurs camarades, est fortement corrélée à la victimisation, révélant un lien entre le statut de victime et la confiance accordée à l'adulte. Selon lui, il en est de même quant au rapport aux pairs et au sentiment de sécurité. Plus un élève est victime, moins il se sent respecté par ses pairs, ce qui renforce son sentiment de peur.

Galand (2009) adopte un autre angle de mire relevant l'hypothèse de certains chercheurs ; des relations positives avec un ou plusieurs enseignants peuvent avoir un effet mélioratif sur les conduites des élèves. Dans les cas où l'enseignant apporte un fort soutien à ses apprenants et que les conflits avec celui-ci sont rares, les élèves adoptent moins souvent de comportements agressifs.

Même si, nous l'avons vu, les victimes de violences peuvent sembler être des cas isolés, il est primordial de les prendre en compte, afin de préserver un climat d'école positif. Les écoles dans lesquelles le taux de victime est faible, témoignent de relations plus harmonieuses entre élèves et professeurs. A l'inverse, lorsque le taux de victimes est élevé

la confiance en l'adulte est fortement entachée, les relations adultes-élèves sont détériorées, les enseignants ont plus fréquemment recours aux sanctions. Dans ce cas, le sentiment d'injustice des élèves s'accroît et ce scénario peut même entraîner des phobies scolaires chez certains élèves.

Ainsi, les perceptions de la violence à l'école impactent fortement le climat scolaire, dont l'importance dans les apprentissages des élèves est prouvée par de nombreux travaux.

1.2.2 Sur le climat scolaire

Galand (2009) évoque les effets liés au contexte scolaire. Le taux de victimisation est élevé dans les cas où la coopération entre enseignants et direction est mauvaise, les enseignants adoptent des attitudes punitives, les règles sont perçues par les élèves comme injustes, il existe une faible croyance des élèves dans la légitimité et l'efficacité des règles.

En revanche, il constate un niveau plus faible de violence pour les écoles bénéficiant d'une organisation de type communautaire, de relations coopératives entre professionnels, de concertations régulières, de projet commun, d'interactions quotidiennes organisées de manière à favoriser l'implication des enseignants et des élèves.

1.3 Les Programmes d'intervention en milieu scolaire

Afin de lutter contre la violence à l'école, une grande part de la littérature scientifique et pédagogique se consacre à la recherche de programmes performants et de pratiques professionnelles efficaces¹. Les recherches visant à évaluer l'impact de programmes d'intervention aspirant à faire baisser le niveau de violence des établissements utilisent un protocole avec un groupe test et un groupe contrôle. Il existe différents types de programmes : des programmes de prévention universelle / prévention ciblée, entrés sur une composante précise / combinant plusieurs composantes, cherchant à modifier le climat, l'organisation de l'école, proposant un accompagnement des équipes.

Pour mesurer les différents effets des programmes d'intervention en milieu scolaire, nous nous appuyons sur la méta-analyse de Wilson.

Une méta-analyse est une analyse statistique d'une série d'études, qui, à l'instar des méthodes classiques de recherche quantitative, comprend trois phases. La première phase est celle de l'analyse bibliographique, cherchant à déterminer et recueillir les monographies pertinentes. La seconde phase est celle de collecte de données ciblant l'extraction de données au moyen de méthodes de codage déterminées en amont. Enfin, la troisième phase est celle de l'analyse des données agrégées par le truchement de méthodes statistiques.

La méta-analyse de Wilson (2006) étudie le lien entre le climat scolaire et la violence à l'école, retenant 165 études sur le sujet. Les interventions sont classées selon leurs modalités

¹ Eric Debarbieux, intervention à l'occasion du Colloque « Graines de médiateurs », le vendredi 20 mars 2015, à Bruxelles, au Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

en deux catégories : les interventions ciblant l'environnement scolaire et celles ciblant les individus.

Les programmes ciblant l'environnement scolaire, impliquent l'instauration de normes ou d'attentes en termes de comportement des élèves, un travail de gestion de la classe ou de l'enseignement, des interventions sur la gestion de l'école et de la discipline, la réorganisation des années ou des classes.

Les programmes ciblant les individus impliquent une formation au contrôle de soi ou aux compétences sociales au moyen de techniques comportementales, un modelage (cognitivo) comportemental ou modification du comportement, un monitorat, tutorat et étude supervisée, une guidance, travail social et autres interventions thérapeutiques, des activités récréatives, un service communautaire, des activités extra-scolaires.

Les résultats montrent l'efficacité de toutes les interventions se focalisant sur l'environnement scolaire, ainsi que des formations prenant appui sur les techniques comportementales et de modification du comportement.

Pour une meilleure efficacité, les programmes doivent être particulièrement bien suivis. D'après les auteurs, les programmes universels ou ciblés seront plus faciles à mettre en œuvre de manière fidèle.

Une étude de Bowen et Levasseur (2016) cherche à comprendre les liens entre la perception par les élèves des trois dimensions de l'environnement scolaire (les climats, les pratiques, les problèmes perçus) et leurs conduites sociales. Cette enquête a eu lieu auprès d'une cohorte de 668 élèves, âgés de 9 à 12 ans. Elle cherche à établir une corrélation entre le climat d'appartenance - entendu comme le bien-être psychologique dans le milieu de vie - et l'adoption de comportements prosociaux - entendu comme ensemble de comportements humains volontaires, dirigés vers autrui dans une logique d'entraide et dans le but de lui apporter de la joie, du bien-être physique, psychologique ou du réconfort.

Les résultats nous apprennent que lorsque certaines dimensions du climat scolaire sont perçues négativement par les élèves, ceux-ci tendent à adopter plus de comportements négatifs, notamment des comportements agressifs et opposants

Aussi, dans les cas où la perception des élèves quant au sentiment d'appartenance et au climat de justice est négative, ceux-ci tendent à exprimer plus souvent des comportements négatifs, incluant des comportements agressifs et opposants.

A l'inverse, si la perception des élèves quant au climat d'appartenance est positif, ceux-ci tendent à adopter plus souvent des conduites prosociales.

Lorsque la perception des élèves est négative concernant le soutien procuré par les adultes de l'école, la motivation des professionnels et des pratiques de gestion des comportements, les effets directs constatés sont l'adoption de conduites problématiques plus fréquentes.

À contrario, si les élèves perçoivent de la motivation de la part des enseignants et des pratiques de gestion des comportements positives, ceux-ci adoptent plus souvent des conduites prosociales.

Si l'indiscipline et la violence entre élèves sont perçues comme plus fréquentes, alors les élèves ont tendance à engendrer plus de comportements problématiques.

Enfin, les chercheurs concluent qu'une perception positive du climat scolaire, des pratiques professorales et de la résolution de conflits se répercute plus volontiers sur la manifestation de comportements problématiques que sur l'adoption de conduites prosociales

Une autre étude évalue l'incidence du programme multimodal Allié, programme à destination d'enfants de 8 à 12 ans rencontrant des difficultés de comportement à l'école. L'acronyme Allié tire son nom de l'alliance d'intervention autour des trois grands agents de socialisation de l'enfant, la famille, l'école et les pairs (Desbiens, 2011).

Son objectif est de remédier aux problèmes de comportement des élèves, d'éviter leur aggravation, et de prévenir la violence en milieu scolaire. Le programme a eu lieu dans six écoles de la région de Montréal auprès de 184 élèves présentant des troubles du comportement (124 garçons et 60 filles).

Deux volets complémentaires d'activités sont proposés : un volet « enfant » et un volet « parents, éducateur ».

Pour les élèves ayant des difficultés de comportement, il s'agissait de renforcer leurs habiletés cognitives, sociales et comportementales, mais également leurs relations de camaraderie avec des pairs aidants. Pour les parents et éducateurs, le programme cherchait à renforcer les compétences parentales et leurs pratiques éducatives, afin de favoriser une meilleure adaptation de l'enfant à la maison, et de renforcer la communication entre les différents agents d'éducation (personnel enseignant, professionnels, parents) autour de l'enfant en difficulté. Ainsi le programme favorisait la cohérence de leurs interventions.

Les résultats montrent que les élèves ayant participé à l'expérience ont réalisé des gains en termes d'habiletés sociocognitives et comportementales. Ils affichent une augmentation significative de leurs conduites prosociales, ont diminué leurs problèmes, manifestent de meilleures habiletés de résolution de problèmes et de comportement de type externalisé.

Ces élèves recherchent aussi dorénavant davantage des solutions positives lors de situations conflictuelles avec les autres, se distinguant nettement des élèves du groupe témoin.

À la lumière de ces recherches, nous avons pu relever des moyens efficaces d'action permettant de diminuer les conflits, les transgressions, les incivilités, et l'agressivité. Ces leviers d'actions sont : agir sur le climat scolaire, proposer des actions ciblées pour certains élèves, développer les compétences sociales, développer le sentiment d'appartenance, intervenir auprès des familles, implanter un programme partagé, durable et continue (Desbiens, Bowen et al., 2011)

Agir sur le climat scolaire est une responsabilité collective. Le MEN met à disposition des professionnels de multiples ressources sur Eduscol, ainsi qu'un site dédié au climat scolaire, dans lequel nous trouvons un guide : « Agir sur le climat scolaire à l'école primaire ». Ce guide, élaboré par le chercheur Éric Debarbieux et son équipe, détermine les 7 leviers pouvant être engagés pour agir sur le climat scolaire. Ces leviers sont la dynamique et les stratégies d'équipe, les stratégies pédagogiques en faveur de l'engagement et la motivation des élèves, un cadre et des règles explicites et explicitées, la prévention des violences et du harcèlement, la coéducation avec les familles, le lien avec les partenaires, la qualité de vie à l'école en organisant le temps et l'espace.

Ces leviers correspondent à 7 axes d'action (MEN, 2016).

Le premier axe de travail concerne la stratégie d'équipe. Celle-ci s'appuie sur l'engagement de tous les acteurs de l'organisation scolaire. Une attention particulière est portée à l'accueil, à l'accompagnement, la mutualisation pluri-professionnelle, la cohérence et la cohésion, la parole d'acteurs, le bien être des personnels.

Le deuxième axe est celui de la justice scolaire. Il s'agit de prendre en compte le sentiment de justice et d'injustice, la justice restaurative, le cadre et les règles, la médiation par les pairs, les modalités d'évaluation.

Le troisième axe concerne les stratégies pédagogiques favorisant un climat serein. Il s'appuie sur la coopération entre pairs, la motivation, l'engagement, la parole de l'élève, les élèves acteurs.

Prévenir les violences et le harcèlement constitue le quatrième levier d'action. Il est question de mettre en œuvre un plan de prévention à l'école. Ce plan prend en compte le harcèlement, la lutte contre toute forme de discrimination, la gestion de crise dans la classe et dans l'école. Le cinquième axe vise à établir une coéducation réussie avec les familles, en focalisant les efforts sur l'attention portée à l'accueil, à la communication, et à la parole des parents.

Les pratiques partenariales constituent le sixième moyen d'action. Elles impliquent toute la communauté éducative, avec les collectivités territoriales et les associations. Ces pratiques partent de projets d'actions pour établir une collaboration effective claire.

L'axe 7 est celui de la qualité de vie à l'école. Il convient de se focaliser sur la qualité des temps, des espaces, et la convivialité scolaire, le bien-être à l'école.

Au sein des sept facteurs permettant d'opérer des transformations positives, nous orientons cette partie théorique sur la dynamique et les stratégies d'équipe. En effet, le travail en équipe représente un levier de soutien primordial pour améliorer le climat.

1.4 Le travail en équipe

Depuis la loi d'orientation de 1989, l'injonction au travail en équipe est récurrente dans les préconisations du MEN. C'est également une des compétences du référentiel des métiers du professorat et de l'éducation. Sur le site de Canopée, la définition donnée à la stratégie d'équipe est l'attention portée à l'accueil, l'accompagnement, la mutualisation pluri-professionnelle, la cohérence et la cohésion, la parole d'acteurs, le bien être des personnels.

Comme l'explique le chercheur Éric Debarbieux (2014), le premier facteur de risque concernant la violence scolaire n'est pas le milieu socio-économique, le milieu familial ou en encore le fait d'être dans une zone d'éducation prioritaire - des facteurs extérieurs à l'école - mais bien l'instabilité des équipes et les conflits d'équipes. Dans une enquête réalisée auprès de 22 000 professionnels (personnels enseignants, de direction, AED), 14 % déclarent se sentir harcelés au sein de leur établissement, dont 60 % par des collègues. Dans ces conditions, il est difficilement envisageable de travailler sur le sentiment d'appartenance des élèves, puisque les personnels eux-mêmes n'éprouvent pas ce sentiment d'appartenance à l'école, voire à l'école de la République (Debarbieux, 2014).

Pourtant, la cohésion de l'équipe éducative garantit la meilleure protection pour un climat d'école serein. C'est en mettant en exergue les compétences de chaque acteur éducatif que se développera un sentiment d'appartenance collective à une même communauté éducative. Pour assurer un bon climat d'école, les professionnels doivent se sentir estimés par leur

hiérarchie, partager des valeurs communes et des relations collégiales favorisant la vie d'équipe (Debarbieux, 2013).

De nombreux obstacles se posent aux enseignants lorsqu'il s'agit de développer des pratiques collaboratives, et le premier d'entre eux est celui d'être en rupture avec la question de la classe (Mérini, 2015) et de la liberté dans leur pratique pédagogique. Cette rupture questionne l'identité professionnelle et a des retombées sur sa mise en œuvre quotidienne.

Pour construire une dynamique collective de travail, il faut savoir créer et élargir des réseaux, garantir l'articulation entre les différentes compétences des acteurs, négocier les décisions collégiales (Mérini, 2015). Le travail en équipe passe alors nécessairement par une coordination des pratiques qui est en rupture avec l'idée de l'École républicaine, pour laquelle l'enseignement se veut égalitaire et homogène, et où l'enseignant dispense, dans des temps et lieux synchrones, un cours identique pour tous, qu'il a élaboré seul (Mérini, 2015). La nécessité de pratiques collaboratives plonge les professionnels dans un changement de paradigme qui demande une profonde transformation de leurs pratiques mais également de formalisation de ces pratiques. En conséquence, ce changement demande aux acteurs éducatifs, en particulier aux enseignants, de transformer leurs gestes professionnels, que ce soit dans la réflexion, l'élaboration et la mise en œuvre de leur pratiques pédagogiques et didactiques.

S'ajoute à cette problématique, la relation entre les acteurs éducatifs, puisque le travail collaboratif inscrit les membres de l'équipe dans une association de personnes visant un but commun. Cependant, les acteurs mobilisés dans l'équipe éducative sont issus de métiers différents - enseignant-e-s, animateur/trice-s, auxiliaires de vie scolaire, aides aux élèves en difficultés, agents territoriaux des écoles maternelles, infirmier/ère-s scolaires - et leurs rôles dans l'action élaborée collectivement bien qu'équitable n'est pas égalitaire. Les acteurs sont ainsi amenés à apporter une quotité de travail différente les uns par rapport aux autres, que ce soit en termes de temps, d'investissement professionnel, de ressources matérielles, ou financières (Mérini, 2015). Les apports sont inégaux car liés à l'asymétrie sociale ou professionnelle dans le travail des membres de l'équipe, et il existe une résistance à ces rapports inégaux. Pour travailler ensemble dans un but commun, il faut donc admettre que le travail ne peut être égal, mais il doit être équitable (Mérini, 2015).

La dynamique collective de travail vise la résolution d'un problème ou d'une problématique commune – dans notre cas, lutter contre la violence scolaire – dont la construction collective des actions est fondée sur la négociation (Mérini, 1999) des opérations. Il ne s'agit pas de sous-traitance ou de délégation des actions éducatives.

La négociation met inéluctablement en conflit les codes professionnels, les valeurs d'appartenance et les stratégies des professionnels. En effet, les systèmes de références ne sont pas identiques puisque les personnes ne font pas le même métier ; c'est alors qu'intervient la négociation. Il n'est pas question de demander à l'autre de faire telle ou telle action, d'adopter tel ou tel geste professionnel, mais bien de co-construire, par la négociation, les actions à mener pour atteindre un objectif commun. On peut alors voir apparaître des conflits de codes, des conflits de langue, des conflits d'univers, des conflits

d'intérêts, ce qui nécessite alors de gérer des conflits entre acteurs éducatifs. Les enseignants sont souvent en difficultés dans de telles situations parce qu'ils n'ont pas été formés à la gestion de conflit, ce qui représente une difficulté supplémentaire (Mérini, 2015).

Le critère de réussite de l'action éducative se situera alors dans la co-construction de l'action à mettre en place par les différents membres de l'équipe éducative. Ce sont alors les compétences psychosociales des adultes qui sont mobilisées afin de co-construire les décisions. Tous les acteurs concernés doivent être présents dans la négociation et la prise de décision (Mérini, 2015).

Une des difficultés est aussi que cela demande du temps et de l'engagement, souvent en dehors des heures de travail règlementaires, donc dépend du bon vouloir des professionnels. Afin de développer ces pratiques collaboratives, il est nécessaire de se poser un certain nombre de questions : où se situent les intentions de chacun, quelles sont les intentions explicites et implicites, les objectifs propres à chacun qu'il faudra faire dialoguer pour viser un objectif commun (Mérini, 2015).

Pour exemple, dans le cas qui nous intéresse, la problématique est celle des violences scolaires. L'objectif est de construire un climat d'école positif et pour se faire, il faut mettre en place un plan de prévention des violences scolaires, établir un cadre et des règles communes, établir des protocoles de règlement des conflits, d'écoute, développer la coopération entre pairs, afin de renforcer la cohésion et de développer des compétences psychosociales chez les élèves. Il s'agit pour l'équipe éducative - professionnels du scolaire et du périscolaire - d'être cohérente dans les gestes professionnels. Il faut également pouvoir évaluer le fonctionnement de l'équipe en construisant des indicateurs objectifs, et pour ce faire, les professionnels doivent admettre leur part de responsabilité dans l'existence des problèmes de violence à l'école.

Les pratiques collaboratives nécessitent donc une organisation du travail différente de celle exercée habituellement. Nous pouvons alors nous interroger sur la manière dont la porosité entre les métiers va s'organiser autour de la notion de dynamique collective de travail.

Dans l'enquête que nous menons, nous cherchons à comprendre les enjeux d'une transformation du travail et des mentalités des professionnels. Les acteurs s'inscrivent dans un réseau d'opportunités éclairant un but commun., pour construire un commun inhabituel et nouveau (Mérini, 2015). La temporalité est celle du long terme. Il y a nécessité de construire des gestes professionnels particuliers à cet espace de travail. Or, pour un enseignant, il s'agit d'un espace périphérique au cœur de son métier. Nous parlons d'un espace de travail professionnel d'action aux frontières organisationnelles faiblement formalisées, à périmètre variable et à partager (Maubant et Leclers, 2008, cités par Mérini, 2015). En effet, les frontières posent des questions essentielles de l'ordre de la responsabilité ; l'organisation des actions n'est pas prédéterminée, stable, puisqu'elle est inhérente au contexte, celui-ci étant un élément majeur du travail collaboratif (Mérini, 2015). La question du partage est particulièrement difficile puisque liée à l'identité professionnelle de chacun, chacun devant concéder à l'autre une part de ses outils, de ses connaissances, de son expertise. A la marge de chacun des métiers se pose donc des problèmes de légitimité et

se développe potentiellement des phénomènes identitaires. De plus, travailler avec l'autre n'intervient pas seulement lors des espaces de concertation. Ainsi, cela peut signifier travailler en premier, puis l'autre prend le relais, cela peut être travailler ensemble, ou encore travailler à des moments décalés mais symboliquement reliés (Mérini, 2015). Ainsi, la matérialisation du travail, qui est généralement pour les enseignants la classe et la discipline, s'écroule, ce qui demande d'être remplacé par de nouveaux gestes professionnels (Mérini, 2015).

Un autre obstacle majeur de cette forme de travail est qu'il est nécessairement transparent et difficile à faire valoir. En effet, il n'existe pas de temps dédié au travail entre équipe scolaire et périscolaire dans l'emploi du temps des enseignants et des animateurs, ni de lieu partagé, ni d'outils dédiés. L'existence d'un cadre de formalisation du travail en inter-métier serait un point d'ancrage de l'élaboration de stratégies d'équipe entre acteurs du scolaire et du périscolaire.

2. Problématique de recherche et hypothèses

2.1 Vers une problématique de recherche

Indéniablement, le phénomène de violence scolaire persiste à l'école primaire et secondaire en France et dans les pays occidentaux. Dans une des dernières enquêtes de victimisation menée par Debarbieux (2011) concernant le climat scolaire, le chercheur indique qu'une minorité d'élèves sont victimes de microviolences, principalement du fait de leurs pairs. Néanmoins, près d'un élève sur deux se dit victime de violence par ses camarades au moins une fois dans l'année scolaire. Des facteurs individuels, externes à l'école et scolaires expliquent le phénomène de victimisation par les pairs (Benbenishty et Astor, 2005). Ces violences ne sont pas sans conséquences sur les victimes, les témoins et les acteurs, puisqu'elles aboutissent à des difficultés psychologiques, sociales et scolaires (Beran, Hughes, & Lupart, 2009; Graham & Bellmore, 2007). À la lumière des éléments scientifiques développés précédemment, nous retiendrons comme définition de la violence scolaire : « Tout type de comportement non désiré, perçu comme étant hostile et nuisible, portant atteinte à l'intégrité physique ou psychique d'une personne, à ses droits ou à sa dignité. La violence peut être vécue, et commise, par des élèves ou par le personnel scolaire » (Bowen, 2018). Elle se caractérise par trois aspects : les violences délinquantes (relevant du code pénal), les incivilités et le harcèlement (Debarbieux, 2006). Debarbieux (2006) et Carra (2009) considèrent la violence scolaire sous l'angle de microviolences incluant les incivilités, le school-bullying et un climat scolaire dégradé. En plus des conséquences directes sur les élèves, le phénomène de violence dégrade le climat scolaire pourtant primordial pour l'implication des élèves dans leurs apprentissages, l'estime de soi, la confiance accordée aux adultes (Debarbieux, 2006). La méta-analyse de Wilson montre que le climat scolaire, en tant que variable environnementale, est considéré comme un facteur prépondérant dans l'occurrence de la violence. C'est pourquoi différentes interventions le tiennent comme point d'ancrage pour réduire la violence à l'école (Wilson, Lipsey, &

Derzon, 2003). Les travaux scientifiques nous apprennent qu'un climat positif permet de réduire les violences, alors qu'un climat négatif tend à les augmenter. Ainsi, agir pour modifier le climat scolaire apparaît indispensable pour lutter contre le phénomène de violence à l'école (Debarbieux, 2010). L'équipe de Debarbieux (2012) indique qu'il est possible d'agir sur sept facteurs interdépendants, engageant 7 axes d'intervention pour améliorer le climat d'école. L'axe du travail en équipe nous intéresse en premier lieu car il est un levier majeur à mettre en œuvre pour lutter contre les violences à l'école. Pour autant, bien que permettant d'impulser la dynamique et les stratégies d'équipe, le travail collaboratif ne va pas de soi, et de nombreux obstacles s'opposent à cette pratique. Pour commencer, il questionne l'identité professionnelle des enseignants. En effet, selon Corinne Mérini (2015), la nécessité de coordination et de partage des pratiques est en rupture avec les habitus enseignants : le lieu « classe », la liberté des pratiques pédagogiques, l'élaboration de ses enseignements. La question de la relation entre acteurs des métiers du scolaire et du périscolaire, et de leur rôle dans l'action pose également des difficultés. L'action doit être co-construite et les décisions partagées de manière équitables, sans que les apports (temps, matériel, finances) soient égaux. De plus, pour résoudre une problématique commune, la construction collective des actions est fondée sur la négociation, négociation qui engendre des conflits qu'il faut gérer. Les compétences psychosociales des professionnels sont fortement mobilisées. Enfin, cette forme de travail n'étant pas formalisée, il n'existe, pour le moment, pas de temps, ni de lieu, ni d'outils dédiés, rendant ce travail transparent et difficile à faire valoir.

Ainsi, nous choisissons de nous intéresser à la dynamique et aux stratégies d'équipe pour comprendre leur influence sur le climat scolaire en élémentaire, et par voie de conséquence, sur la violence scolaire. Il nous apparaît fondamental de nous pencher en premier lieu sur cet axe car il est le point d'ancrage de tous les autres leviers du climat scolaire : le sentiment de justice des élèves, leur motivation, un cadre et des règles explicites et explicitées, des projets visant la prévention des violences et du harcèlement, la coéducation avec les familles, le lien avec les partenaires, la qualité de vie à l'école en organisant le temps et l'espace, la convivialité et le bien-être des équipes éducatives et des élèves.

Nous faisons l'hypothèse que la coopération au sein des acteurs de l'école a un impact positif sur le sentiment de justice des élèves.

Le sentiment de justice est entendu comme la perception des élèves à être traités personnellement avec justice tant sur le plan des sanctions relatives au comportement qu'à celui des évaluations scolaires (Carra, 2009).

Notre deuxième hypothèse suppose que la coopération au sein des acteurs de l'école permet une mutualisation pluri-professionnelle favorable à un climat d'école positif.

Enfin, notre troisième hypothèse suppose que la coopération au sein des acteurs de l'école a un impact positif sur la perception qu'ont les élèves du climat relationnel au sein de l'école.

Le climat relationnel est entendu comme la qualité des relations entre pairs, entre écoliers et enseignants et entre élèves et autres adultes de l'école (Carra, 2009)

2. 2 Opérationnalisation des hypothèses

Pour la première hypothèse, la variable indépendante est la coopération des acteurs du scolaire et périscolaire, que nous mesurerons par un score en stratégies et dynamique d'équipe. La variable dépendante est l'effet sur le sentiment de justice des élèves, que nous mesurerons avec un score concernant les sanctions et les appréciations lors des évaluations.

Nous nous attendons à ce que le score du sentiment de justice des élèves de l'école A soit supérieur au score des élèves de l'école B.

Pour la deuxième hypothèse, la variable indépendante est la mutualisation inter-catégorielle, que nous mesurerons par un score en pratiques coopératives entre professionnels. Ces pratiques coopératives sont mises en évidence par les scores de coopération des équipes scolaires et périscolaires. La variable dépendante est l'effet sur le climat d'école, que nous mesurerons par un score en climat scolaire, prenant en compte le bien-être à l'école, le sentiment de justice des élèves, la coopération entre acteurs éducatifs.

Nous nous attendons à ce que le score prenant en compte le climat d'école soit supérieur pour l'école A par rapport à l'école B.

Enfin, pour la troisième hypothèse, la variable indépendante reste la coopération des professionnels de l'école que nous mesurerons par un score en stratégies et dynamiques d'équipe. La variable dépendante est l'effet sur la perception du climat relationnel du point de vue des élèves. Nous la mesurerons grâce à un score de climat relationnel, prenant en compte les relations entre élèves, les relations avec les professionnels, et les relations entre professionnels selon la perception des élèves.

Nous nous attendons à ce que le score de climat relationnel relevés chez les élèves de l'école A soit supérieur aux scores relevés chez les élèves de l'école B.

3. Méthodologie de recherche

3.1 Terrain de recherche

Cette étude cherche à comparer deux types de fonctionnement d'établissements primaires. La première école s'appuie sur une stratégie coopérative entre acteurs de l'école et du périscolaire ; les équipes travaillent en cohésion, tant sur les règles et les sanctions que sur l'élaboration de projets communs. Pour la deuxième école, l'équipe éducative fonctionne de manière plus isolée, il y a peu de coopération entre équipe scolaire et périscolaire, pas de projet commun.

Le choix de ces écoles est fondé sur un questionnaire diagnostique distribué à 5 établissements primaires dans le cadre d'un programme intitulé « Émoi, et moi et nous ! » mené par l'OCCE du Tarn et Garonne en partenariat avec l'université Toulouse Jean Jaurès,

Espe de l'académie de Toulouse, ainsi que la préfecture du Tarn et Garonne. Ce programme cherche à consolider la formation de tous les acteurs dans et autour de l'école afin de construire un climat d'école bienveillant sur les temps scolaires et périscolaires.

Lors d'une journée de formation dispensée par l'équipe en charge du projet, suivie d'échanges avec les organisateurs, stagiaires, enseignants et animateurs, nous avons sélectionné la première école pour sa dynamique de travail en équipe. Elle sera référée par la suite en terme d'« école A » afin de respecter l'anonymat nécessaire à notre recherche.

Nous avons pu ensuite nous entretenir avec la directrice d'une des écoles qui nous a aiguillée pour trouver une école témoin. Cette école sera appelée « école B » pour les raisons sus citées. Le choix repose sur la similitude entre les deux établissements en termes de population accueillie, d'effectif (enseignants), et la différence de stratégie et dynamique d'équipe.

3.2 Participants

Pour mener cette enquête, deux échantillons sont nécessaires. La mise en évidence des dynamiques et des stratégies d'équipe au sein des écoles nécessite de sonder des professionnels dans les métiers du scolaire et du périscolaire, soit des enseignant-e-s et des animatrices/teurs.

Pour mettre en exergue le climat scolaire, nous avons choisis de sonder les mêmes professionnels, mais également les élèves ; nous cherchons alors à recueillir leur perception concernant la justice scolaire, ainsi que le climat relationnel au sein de l'école.

3.2.1 Les élèves

Les élèves sondés sont issus de deux établissements primaires : l'école A compte 131 élèves, l'école B compte 257 élèves. L'étude se concentre sur les élèves du CE2 au CM2 en raison de leur autonomie pour répondre au questionnaire.

En plus du niveau scolaire, l'échantillon a été constitué d'enfants fréquentant l'Accueil de Loisirs Associé à l'École (ALAE). En effet, pour les besoins de notre étude, les participants doivent être en relation avec les enseignant-e-s et les animatrices/teurs, et relater leur expérience des temps scolaires et périscolaires.

Le tableau ci-dessous rend compte de la constitution de l'échantillon « élèves ».

Écoles	Sexe	CE2	CM1	CM2	Total
École A	Filles	4	1	1	6
	Garçons	4	1	2	7

École B	Filles	3	3	0	6
	Garçons	1	1	1	3
Total		12	6	4	22

Tableau 1 : répartition des élèves des écoles observées en fonction de leur école, de leur sexe et de leur niveau.

3.2.2 Les professionnels

9 enseignants de la TPS au CM2, 8 animatrices / teurs exercent à l'école A. 10 enseignants de la TPS au CM2, 20 animateurs / trices exercent à l'école B.

Afin de constituer l'échantillon professionnel, le questionnaire a été proposé à tous les professionnels des deux écoles. Cependant, la participation réelle à cette enquête est restée relativement faible.

Le tableau ci-dessous rend compte de la constitution de l'échantillon « professionnels » :

		Animateur/trices	Enseignant/es	Total
École A	Femmes	4	6	10
	Hommes	0	0	0
Sous-total		4	6	10
École B	Femmes	3	5	8
	Hommes	1	2	3
Sous-total		4	7	11
Total		8	13	21

Tableau 2 : Répartition des professionnels en fonction de l'école, de leur sexe, et de leur métier.

3.3 Le matériel

Le choix de l'instrument d'enquête s'est porté sur le questionnaire parce qu'il permet de fournir des données directement exploitables statistiquement. Le questionnaire permet d'obtenir des informations sur les opinions, les préférences, les comportements des individus ; c'est ce qui mobilise notre intérêt dans cette enquête. Cet outil permet de croiser des variables pour mesurer la corrélation entre coopération entre acteurs et climat scolaire.

Deux questionnaires sont distribués aux participants : l'un est à destination des professionnels et l'autre des élèves. Il s'agit de mettre en relation la dynamique et les stratégies d'équipe avec le climat scolaire. Nous cherchons donc pour mesurer le climat scolaire à prendre en compte les perceptions des professionnels et des élèves.

L'élaboration des questionnaires s'est faite à partir de nos lectures concernant les leviers d'actions possibles, en s'appuyant sur le guide « Agir sur le climat scolaire à l'école primaire », ainsi que des questionnaires élaborés par l'équipe de Monsieur Debarbieux dans le cadre de ses recherches en France.

Afin de favoriser la passation des questionnaires et recueillir un maximum de réponses, deux choix s'offrent aux participants : répondre sur papier ou via un questionnaire en ligne.

3.3.1 Questionnaire professionnels

Les questionnaires à destination des professionnels sont rédigés autour de 3 thématiques principales : le bien-être au travail, les stratégies d'équipe et la dynamique d'équipe.

Il est composé de 20 questions ; 5 questions se rapportent au bien-être au travail et aux relations entre les professionnels, 6 questions concernent les stratégies d'équipe (cohésion / absence de cohésion), 8 questions relèvent de la dynamique d'équipe (coopération entre acteurs / absence de coopération), 1 question détermine le sexe des sondés.

3.3.2 Questionnaire élèves

Les questionnaires à destination des élèves sont rédigés autour de 2 thématiques : le bien-être et les relations à l'école, et le sentiment de justice des élèves.

Il se compose de 15 questions : 8 questions se rapportent au bien-être, 2 questions au sentiment de justice, les autres questions permettant de classer les répondants en fonction de leur niveau de classe, de leur sexe.

3.4 La procédure

Dans un premier temps, j'ai distribué la version papier à la directrice de l'ALAE d'une des deux écoles sondées, ainsi qu'aux professionnels concernés, lors d'une journée de formation avec l'OCCE82. À la suite de cela, j'ai repris contact avec les directrices des ALAE des écoles A et B, la directrice de l'école A, et le directeur de l'école B, en leur faisant parvenir les versions papier et numérique. Ceux-ci se sont engagés à transmettre les questionnaires aux équipes scolaires et périscolaires et à faire passer les questionnaires aux élèves par petits groupes sur le temps périscolaire. Il a été nécessaire de relancer les écoles par mail et téléphone à plusieurs reprises afin de recueillir le plus grand nombre de témoignages possible.

Les données recueillies seront ensuite analysées pour chercher à valider ou invalider nos hypothèses.

4. Résultats et discussion

4.1 Analyse des variables

Afin de rendre plus lisible l'analyse des données produites par les questionnaires, plusieurs tableaux statistiques ont été réalisés par questionnaire (professionnel et élèves), et rapportés en annexe :

- un tableau des codes de variables et un tableau de séries statistiques²
- un tableau de cotation des données statistiques par concept³

Nous débuterons cette partie empirique par une analyse variable par variable pour ce qui concerne les statistiques relatives au panel sondé. Nous poursuivrons par une analyse par concepts relatifs aux hypothèses opératoires élaborées.

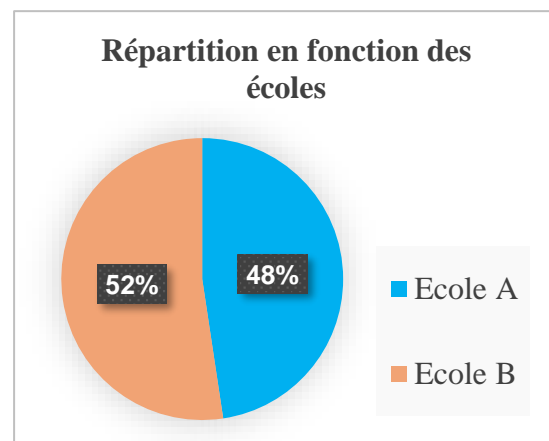
4.1.1 Analyse des échantillons par variable

Variable 01 : école

A. Échantillon professionnels

Variable qualitative nominale à réponse dichotomique

Modalités de la variable V01	E1	E2	Effectif total
Valeur de la variable	École A	École B	
Effectifs	10	11	21
Fréquence	0,48	0,52	1
Fréquence en %	48	52	100



Commentaire : L'information donnée par cette variable est qu'au sein du panel étudié, la proportion de répondants provient pour 48 % de l'école A et pour 52% de l'école B.

Ainsi le mode V01 est E2 =11.

L'analyse de cette variable n'apporte rien de probant quant à la vérification des hypothèses, si ce n'est que la comparaison entre les deux écoles est rendue plus démonstrative car les répondants sont environ pour moitié issus de l'école A et pour moitié de l'école B. Cependant, elle nous indique que la participation des professionnels est restée relativement faible puisque 10 professionnels sur 17 ont répondu au questionnaire pour l'école A, soit

² Annexe 8 Tableaux des séries statistiques en page 64 de ce mémoire.

³ Annexe 9 Tableau de cotation des données statistiques par concept en page 68 de ce mémoire.

58% des effectifs. Pour l'école B, ils sont 11 professionnels sur 30 à avoir participé à l'enquête, soit 36% des effectifs.

B. Échantillon élèves

Variable qualitative nominale à réponse dichotomique

Modalités de la variable V01	E1	E2	Effectif total
Valeur de la variable	École A	École B	
Effectifs	13	9	22
Fréquence	0,59	0,41	1
Fréquence en %	59	41	100

Commentaire : L'information donnée par cette variable est qu'au sein du panel étudié, la proportion de répondants provient pour 59 % de l'école A et pour 41% de l'école B.

Ainsi le mode V01 est E1 =13.

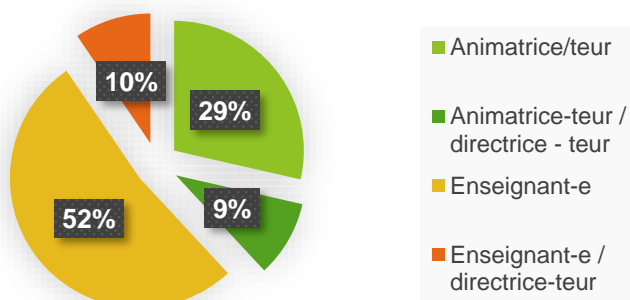
L'analyse de cette variable n'apporte rien de probant quant à la vérification des hypothèses.

Variable 02 : Fonction

Variable qualitative nominale à choix multiple

Modalités	F1	F1+	F2	F2+	
Valeur de la variable	Animatrice/teur	Animatrice-teur / directrice - teur	Enseignant-e	Enseignant-e / directrice-teur	total
Effectifs	6	2	11	2	21
Fréquence	0,29	0,10	0,52	0,10	1
Fréquence en %	29	10	52	10	100
Fréquence cumulée croissante	29	38	90	100	

Répartition fonctions des participants



Commentaire : L'information donnée par cette variable est qu'au sein du panel étudié, les répondants exercent pour environ un tiers la profession d'animatrice./teur et pour deux tiers la profession d'enseignant-e.

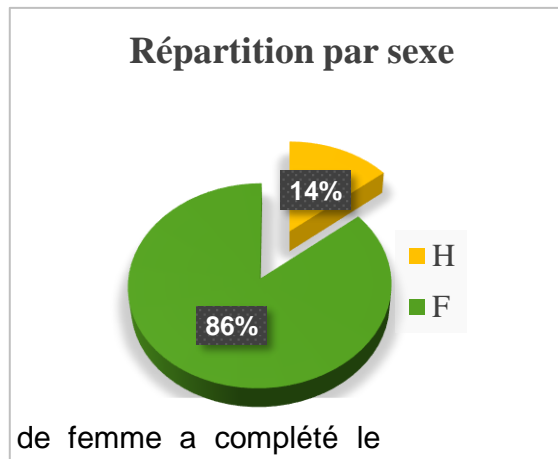
Le mode de VO2 est F2 =11.

Variable 03 : Sexe

A. Professionnels

Variable qualitative nominale à réponse dichotomique

Modalités de la variable V01	F	H	Effectif total
Effectifs	18	3	21
Fréquence	0,86	0,14	1
Fréquence en %	86	14	100



Commentaire : Au sein du panel étudié, une majorité de femme a complété le questionnaire. Ainsi, le **mode de V03** est F. Ces données sont en corrélation avec la proportion de femmes enseignant dans le 1^{er} degré avérée au niveau national.⁴

Cependant, l'analyse de cette variable n'apporte rien de probant quant à la vérification des hypothèses.

B. Élèves

Variable 02 : Sexe

Variable qualitative nominale à réponse dichotomique

Modalités de la variable V01	F	G	Effectif total
Effectifs	12	10	22
Fréquence	0,54	0,46	1
Fréquence en %	54	46	100

Commentaire : Au sein du panel étudié, une majorité de fille a participé à l'enquête, cependant, les résultats sont proches de la moitié pour chaque sexe. Ainsi, le **mode de V02** est F.

L'analyse de cette variable n'apporte rien de probant quant à la vérification des hypothèses.

4.1.2 Analyse de la coopération entre acteurs éducatifs

⁴ Annexe Statistiques L'âge, le sexe et le temps de travail des personnels du MEN. Source : Ministère de l'Éducation Nationale

Afin de rendre plus lisible l'analyse des données empiriques, nous allons maintenant traiter les données, non pas variable par variable, mais en réalisant des cotations par concepts théoriques. Pour traiter les différentes données servant à mesurer les effets de la coopération entre acteurs éducatifs sur chacune des variables dépendantes, nous avons établi un système de cotations reporté dans un tableau en annexe⁵.

Le premier concept soumis à notre analyse est celui de la variable indépendante. Afin de mesurer et comparer la coopération entre acteurs de l'école A et de l'école B, nous prendrons en compte les variables liées aux stratégies et à la dynamique d'équipe.

Pour les variables concernant la stratégie d'équipe, la cotation est la suivante :

Variables considérées	Réponse oui	Réponse Non	Si oui, avec :	
			Équipe enseignante OU équipe périscolaire:	Équipe enseignante ET équipe périscolaire:
V07, V09, V12	+2	-2		
V08, V10, V11	+2	-4	+1	+2

Pour les variables concernant la dynamique d'équipe, la cotation est la suivante :

Modalité des variables	Très souvent juste	Régulièrement juste	Occasionnellement juste	
				Jamais juste
V13 à V21	+4	+2	-2	-4

Ces scores sont pensés pour donner des résultats significatifs pour l'analyse. Une scorification trop faible n'aurait pas permis de montrer les écarts significatifs entre les résultats. Une scorification plus élevée n'aurait pas fait sens au regard du nombre de répondants. Les scores pour le concept de coopération d'équipe se situent entre 50 points et - 50 points.

⁵ Annexe n Scores questionnaire professionnels

Tableau des scores « Coopération entre acteurs éducatifs » :

												total	effectif
École A	Pro 1	Pro 2	Pro 3	Pro 4	Pro 8	Pro 17	Pro 18	Pro 19	Pro 20	Pro 21			10
Score	28	31	42	35	4	9	-2	13	13	27		200	
École B	Pro 5	Pro 6	Pro 7	Pro 9	Pro 10	Pro 11	Pro 12	Pro 13	Pro 14	Pro 15	Pro 16		11
Score	2	41	29	13	27	-8	-11	13	23	0	18	147	

Afin de comparer les scores obtenus, il est nécessaire de les aligner sur une même échelle de valeur. Nous choisissons de rapporter le score de l'école B pour un effectif de 10 afin de mesurer l'écart entre les deux écoles.

Score B(coopération) = $(147 \times 10) / 11 = 133.64$ arrondis à 134 points.

Les scores obtenus en « Coopération entre acteurs éducatifs » sont de 200 points pour l'école A et 134 points pour l'école B, soit une différence de 66 points.

Calculons la hausse absolue par la différence entre les scores des deux écoles :

$$200 - 134 = 66$$

Divisons la valeur de la hausse avec la valeur initiale de 134 points : $66 / 134 = 0.49$

Convertissons maintenant ce rapport en pourcentage : $0.49 \times 100 = 49$

L'école B obtient un score de 49% inférieur à celui de l'école A.

Analyse des résultats « Coopération entre acteurs éducatifs » :

Variable quantitative continue à intervalle et à choix multiple.

Modalités	COOP1	COOP2	COOP3	COOP4	
Valeur de la variable	[50;25[	[25 ;0[	[0 ; -25[	[-25 ; -50]	
Centre des intervalles (Ci)	37,5	12,5	-12,5	-37,5	Total
Effectifs école A (ni)	5	4	1	0	10
Effectifs école B(ni)	3	5	3	0	11
Fréquence A en %	50	40	10	0	100
Fréquence B en %	18	54	28	0	100

Calcul de la moyenne pour les deux écoles : $(8 \times 37,5 + 9 \times 12,5 + 4 \times -12,5) \div 21 = 17,26$

La moyenne pour les professionnels des deux écoles est de 17,26, soit dans la modalité COOP2, ce qui signifie que la coopération entre acteurs éducatifs est plutôt forte.

Calcul de la moyenne pour l'école A : $(5 \times 37,5 + 4 \times 12,5 + 1 \times -12,5) \div 10 = 22,5$

Calcul de la moyenne pour l'école B : $(3 \times 37,5 + 5 \times 12,5 + 3 \times -12,5) \div 11 = 12,5$

Ces résultats nous montrent que, pour l'école A, dont la moyenne est de 22,5, la coopération entre professionnels de l'école, est plus forte que la moyenne des deux écoles, située à 17,26. Quant à l'école B, bien que ces résultats montrent qu'il existe une coopération entre acteurs, celle-ci est cependant plus faible que pour l'école A, avec une moyenne de 12,5.

La valeur modale se situe dans la modalité COOP1, et reflète un échantillon diversifié, non polarisé sur une donnée statistique particulière.

La variance est de 240.2. Elle se calcule : $S_2 = \frac{\sum[(x - \bar{x})^2]}{(n - 1)}$

Soit : $4804 / (21 - 1) = 240.2$. Cette variance nous permet de calculer ensuite l'écart-type.

L'écart-type est de 15.5. Il correspond à la racine de la variance, soit $s = \sqrt{240.2} = 15.5$.

L'écart-type n'ayant d'intérêt qu'en relation avec la moyenne, il est nécessaire de calculer le coefficient de variation :

Le coefficient de variation est de 91%

$CV = 15.5/17 = 0,91$ soit $CV\% = 91\%$

L'étendue de cette série est 100, puisque la borne inférieure est de -50 et la borne supérieure est de 50.

Par le calcul de ces mesures de dispersion, nous pouvons en conclure que l'échantillon est relativement hétérogène, et les valeurs sont très dispersés autour de la moyenne.

Conclusion : L'analyse du concept de « coopération entre acteurs éducatifs » constitue le point de départ pour mesurer l'influence de la coopération sur les différentes variables dépendantes et ainsi procéder à la vérification des hypothèses. Les scores comptabilisés pour chaque école révèlent que l'école A obtient un score global 49 % supérieur au score obtenu par l'école B. Comme nous nous y attendions, l'école B constitue le groupe témoin. En effet, l'écart obtenu entre les mesures observées indique que la coopération entre professionnels du scolaire et du périscolaire est plus faible pour l'équipe de l'école B. Ce groupe permettra de mettre en évidence cette influence en comparaison avec l'école A qui comptabilise un score plus élevé de coopération entre acteurs de l'École.

4.1.3 Analyse du sentiment de justice des élèves

Pour rappel, le sentiment de justice des élèves correspond à la perception qu'ont ces derniers à être traités personnellement avec justice, que cela concerne les sanctions liées au comportement ou les évaluations scolaires (Carra, 2009).

C'est pourquoi, le score relatif au sentiment de justice des élèves comprend les variables V33 et V34. Ces variables sondent le sentiment de justice des élèves concernant les punitions et les appréciations lors des évaluations, données à l'école.

Pour les variables concernant le sentiment de justice des élèves, la cotation est la suivante :

Variables considérées	Très justes	Plutôt justes	Plutôt injustes	Très injustes
V33 et V34	+4	+2	-2	-4

Tableau des scores « Sentiment de justice des élèves » :

														total
École A	Élève 1	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 12	Élève 14	Élève 15	Élève 16	Élève 18	Élève 19	Élève 20	Élève 21	Élève 22	13
Score	4	8	8	8	8	8	4	4	6	6	8	8	8	88
École B	Élève 2	Élève 6	Élève 7	Élève 8	Élève 9	Élève 10	Élève 11	Élève 13	Élève 17					9
Score	4	8	0	6	4	4	4	-2	0					28

Comme pour le concept de « coopération entre acteurs éducatifs », il est nécessaire de comparer les scores relatifs au sentiment de justice des élèves sur une même échelle de valeur. Cette échelle est calculée sur 10.

Score A (justice) = $(88 \times 10) / 13 = 67.7$ arrondis à 68 points

Score B (justice) = $(28 \times 10) / 9 = 31.1$ arrondis à 31 points.

Le score relatif au sentiment de justice des élèves est de 68 points pour l'école A et de 31 points pour l'école B, soit un écart de 37 points en faveur de l'école A.

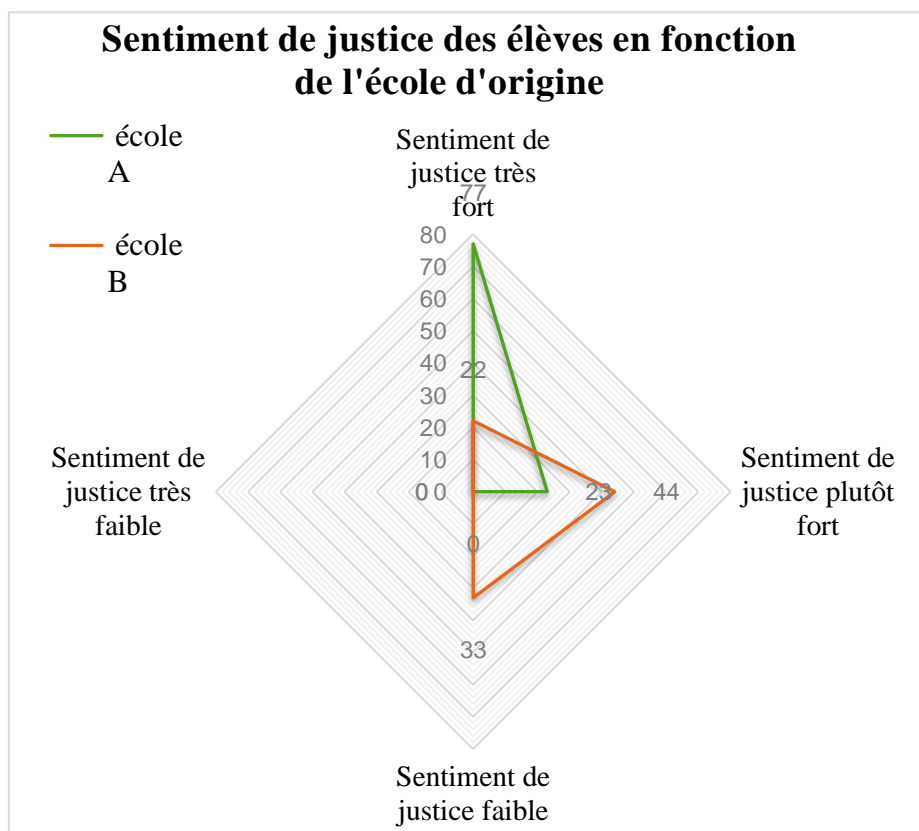
En suivant la même méthode de calcul que développée précédemment pour les scores de coopération entre acteurs éducatifs, le résultat indique que l'école A obtient un score de « sentiment de justice des élèves » 54 % supérieur à celui de l'école B.

Analyse des résultats « Sentiment de justice des élèves »:

Variables quantitatives continues à intervalles et à choix multiples.

Modalités	JUST1	JUST2	JUST3	JUST4	Total
Valeur de la variable	[8 ;5[	[5 ;0 [	[0 ;-5 [	[-5 ;-8]	
Centre des intervalles (Ci)	6,5	2,5	-2.5	-6.5	
Effectifs école A (ni)	10	3	0	0	13

Effectifs école B(n_i)	2	4	3	0	9
Fréquence A en %	77	23	0	0	100
Fréquence B en %	22	45	33	0	100



Ce diagramme de Kiviat met en évidence des profils avec une tendance plus forte au sentiment de justice scolaire chez les élèves de l'école A comparativement à ceux de l'école B. Vérifions-le par le calcul des moyennes et écart-type.

Calcul de la moyenne pour l'école A : $(10 \times 6.5 + 3 \times 2.5) \div 13 = 5.6$

Calcul de la moyenne pour l'école B : $(2 \times 6.5 + 4 \times 2.5 + 3 \times -2.5) \div 9 = 1.7$

Calcul de la moyenne des deux écoles : $(12 \times 6.5 + 7 \times 2.5 + 3 \times -2.5) \div 22 = 4$

Ces résultats nous montrent que, pour l'école A, dont la moyenne est de 5,6, le sentiment de justice des élèves est très fort, situé dans la modalité JUST1. Pour l'école B, avec une moyenne de 1.7, le sentiment de justice des élèves est assez fort, et situé dans la modalité JUST2.

Ainsi le sentiment de justice des élèves est plus fort dans l'école A que dans l'école B, ce qui confirme les profils mis en évidence par le diagramme en toile d'araignée.

La valeur modale pour l'école A se situe dans cette moyenne, et reflète un échantillon relativement polarisé sur une donnée statistique particulière, puisque les trois quarts des élèves se situent dans la modalité JUST1.

Le mode pour l'école B se situe dans la moyenne de l'école, et reflète un échantillon plus diversifié, non polarisé sur une donnée statistique particulière.

La variance est de 10,7. Elle se calcule : $S_2 = \frac{\sum[(x - \bar{x})^2]}{(n - 1)}$

Soit : $224 / (22 - 1) = 10,7$. Cette variance nous permet de calculer ensuite l'écart-type.

L'écart-type est de 3,27. Il correspond à la racine de la variance, soit $s = \sqrt{10,7} = 3,27$.

L'écart-type nous indique que les données sont relativement concentrées vers la moyenne.

Il est maintenant nécessaire de calculer le coefficient de variation :

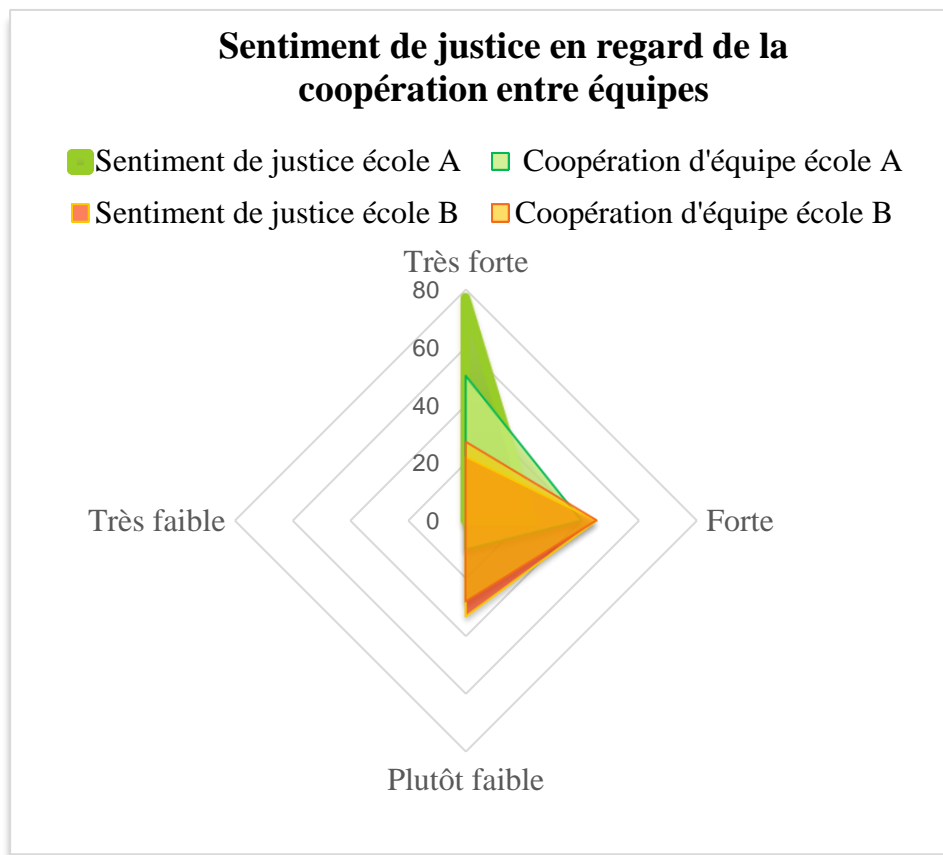
Le coefficient de variation est de 81%

$CV = 3,27/4 = 0,81$ soit $CV\% = 81\%$

L'étendue de cette série est 16, puisque la borne inférieure est de -8 et la borne supérieure est de 8.

Par le calcul de ces mesures de dispersion, nous pouvons en conclure que l'échantillon est hétérogène, non focalisé sur la moyenne.

Afin de mettre en évidence les corrélations entre les mesures de sentiment de justice scolaire et celles de coopération d'équipe des deux écoles, nous proposons un diagramme de données superposées :



Commentaire : La superposition des mesures de coopération d'équipe et du sentiment de justice scolaire des élèves des deux écoles montre une forme de concordance entre les concepts. Des profils similaires et situés dans les mêmes zones sont observés en ce qui concerne l'école B ; les scores du sentiment de justice scolaire apparaissent en adéquation avec les scores de coopération des équipes scolaires et périscolaires, dans les zones plutôt fortes et plutôt faibles. Pour l'école A, la superposition des données montre une cohérence entre les scores de coopération d'équipe et de sentiment de justice scolaire, situés dans les

zones fortes et très fortes. Le diagramme permet de supposer que le sentiment de justice est en relation exponentielle par rapport à la coopération d'équipe observée dans cette école.

Conclusion : L'analyse du concept de « sentiment de justice scolaire » nous indique que l'école A comptabilise un score global 54 % plus élevé que l'école B. Les élèves de l'école A ressentent en grande majorité un sentiment de justice scolaire très fort, puisque cela concerne les $\frac{3}{4}$ des répondants. De plus, la totalité d'entre eux ont un sentiment de justice positif. Pour eux, les sanctions, ainsi que les appréciations données au sein de leur école sont majoritairement justes et très justes⁶. En comparaison, les élèves de l'école B ressentent plutôt de l'injustice scolaire pour $\frac{1}{3}$ d'entre eux. De leur point de vue, les sanctions et les appréciations données par les équipes scolaires et périscolaires sont plutôt justes à très injustes⁷. Il existe un écart significatif entre les deux écoles qui, lorsque nous mettons en corrélation la coopération entre équipes et le sentiment de justice des élèves, nous montre qu'il existe une correspondance entre ces deux axes du climat scolaire. En effet, pour l'école B, la superposition des résultats de coopération et du sentiment de justice montre des profils similaires et situés dans les mêmes zones. Quant à l'école A, ce rapport semble exponentiel ; plus la coopération est forte, plus la justice scolaire s'en ressent auprès des élèves. Cette analyse confirme l'hypothèse 1, puisque nous nous attendions à ce que le score du sentiment de justice des élèves de l'école A soit supérieur au score des élèves de l'école B. Ainsi, nous pouvons conclure cette première analyse comparative en affirmant que la coopération au sein des acteurs de l'école a un impact positif sur le sentiment de justice des élèves.

4.1.4 Analyse du climat relationnel

Le climat relationnel prend en compte la qualité des relations entre pairs, entre élèves et enseignants et entre élèves et autres adultes de l'école. C'est pourquoi nous obtiendrons un score de climat relationnel considérant les variables relatives au bien-être et relations des élèves.

Pour les variables concernant le climat relationnel au sein de l'école, du point de vue des élèves, la cotation est la suivante :

Variables considérées	Très bonnes / Tout à fait bien	Bonnes / plutôt bien	Pas très bonnes / pas très bien	Mauvaises / Pas bien du tout
V25 à V32	+4	+2	-2	-4

⁶ Annexe n° : Analyse des variables relatives au sentiment de justice scolaire.

⁷ Annexe n° : Analyse des variables relatives au sentiment de justice scolaire.

Tableau des scores « Bien-être et relations au sein de l'école » :

														total
École A	Élève 1	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 12	Élève 14	Élève 15	Élève 16	Élève 18	Élève 19	Élève 20	Élève 21	Élève 22	13
Score	22	22	30	32	34	34	28	20	14	22	24	12	20	314
École B	Élève 2	Élève 6	Élève 7	Élève 8	Élève 9	Élève 10	Élève 11	Élève 13	Élève 17					9
Score	20	30	24	2	24	26	22	12	-8					152

Pour comparer les scores de deux écoles, ces résultats sont rapportés sur une même échelle de 10 :

Score A (relationnel) = $(314 \times 10) / 13 = 241,53$ arrondis à 242 points

Score B (relationnel) = $(152 \times 10) / 9 = 168,8$ arrondis à 169 points

L'écart entre les deux écoles est de 73 points, ce qui représente une augmentation de 43 %.

Les scores de l'école A sont de 43% supérieurs à ceux de l'école B.

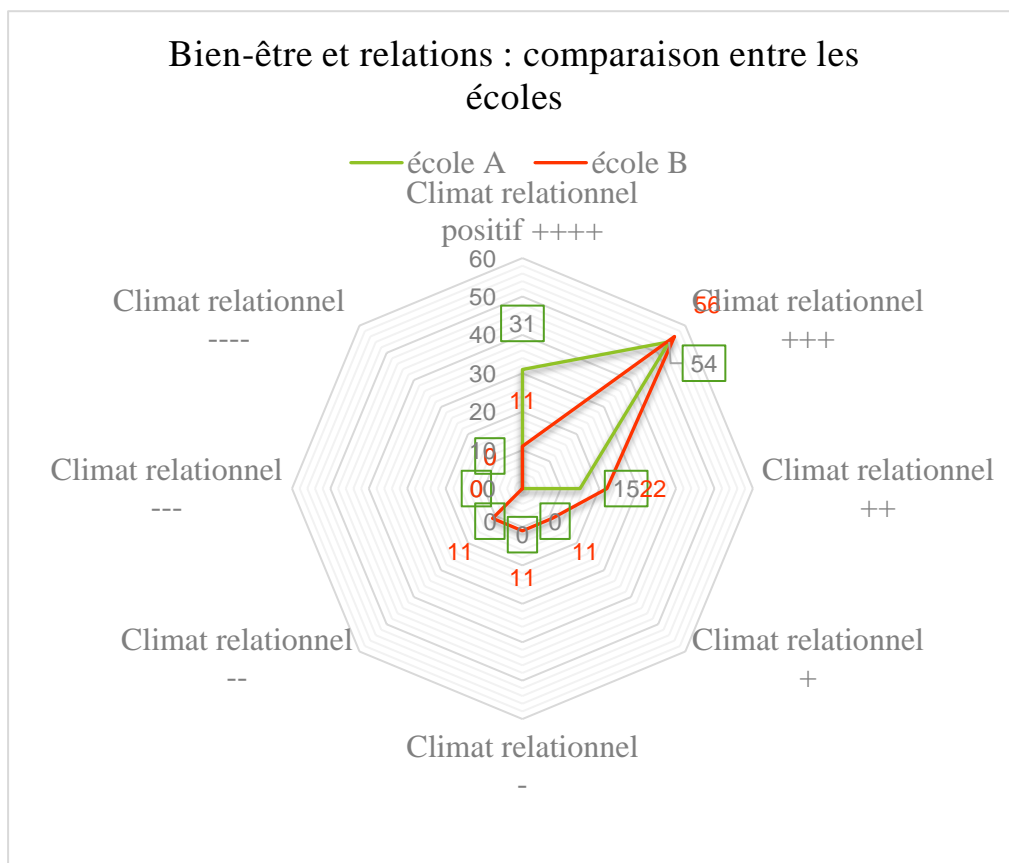
Analyse des résultats « Bien-être et relations au sein de l'école » :

Pour réaliser une analyse plus fine du climat relationnel scolaire au sein des deux écoles, il est nécessaire de proposer un nombre d'intervalles plus important que pour les analyses précédentes. Il s'agit de rendre compte de la diversité des scores obtenus en bien-être et relations pour mieux les interpréter.

Modalités	REL1	REL2	REL3	REL4	REL5	REL6	REL7	REL8	Total
Valeur de la variable	[32 ;24[	[24 ;16[	[16 ;8[	[8 ;0[	[0 ; -8[	[-8 ; -16[	[-16 ; -24[	[-24 ; -32]	
Centre des intervalles (Ci)	28	20	12	4	-4	-12	-20	-28	
Effectifs école A (ni)	4	7	2	0	0	0	0	0	13
Fréquence A en %	31	54	15	0	0	0	0	0	100
Effectifs école B (ni)	1	5	0	1	1	1	0	0	9
Fréquence B en %	11	56	0	11	11	11	0	0	100

Effectifs (A + B)	5	12	2	1	1	1	0	0	22
Fréquence (A+B) en %	23	54	9	5	5	5	0	0	100

Variables quantitatives continues à intervalles et à choix multiples.



Commentaire : Le diagramme met en évidence un profil de climat relationnel très positif concernant les élèves de l'école A, puisque la totalité d'entre eux se situent dans les modalités REL 1, REL2 et REL3. 85 % d'entre eux ont des scores très élevés, exprimant un grand bien-être, ainsi que de très bonnes relations avec leurs pairs et les adultes de l'école. Les résultats sont plus nuancés pour les élèves de l'école B, puisque 67 % d'entre eux se situent dans les modalités REL 1, REL et REL3. Pour ¼ d'entre eux, le climat relationnel s'avère plutôt négatif.

Calcul de la moyenne pour l'école A : $(4 \times 28 + 7 \times 20 + 2 \times 12) \div 13 = 21,2$

Calcul de la moyenne pour l'école B : $(1 \times 28 + 5 \times 20 + 1 \times 4 + 1 \times -4 + 1 \times -12) \div 9 = 12,9$

Calcul de la moyenne des deux écoles : $(5 \times 28 + 12 \times 20 + 2 \times 12 + 1 \times 4 + 1 \times -4 + 1 \times -12) \div 22 = 17,8$

Ces résultats nous montrent que, pour l'école A, dont la moyenne est de 21,2, le climat relationnel éprouvé par les élèves est très positif, situé dans la modalité REL2. Pour l'école

B, avec une moyenne de 12,9, le climat relationnel est assez positif, et situé dans la modalité REL3. Cependant, il existe un écart entre les mesures relevées dans les deux écoles.

Ainsi le climat relationnel éprouvé par les élèves est plus positif dans l'école A que dans l'école B, ce qui confirme les profils mis en évidence par le diagramme en toile d'araignée.

La valeur modale pour l'école A se situe dans cette moyenne, et reflète un échantillon plutôt polarisé sur cette donnée statistique bien que ces propos doivent être nuancés puisqu'il s'agit de la moitié des élèves, les autres étant répartis sur deux autres modalités.

Le mode pour l'école B se situe dans la modalité REL3, et reflète un échantillon plus diversifié, non polarisé sur une donnée statistique particulière.

La variance est de 89.9. Elle se calcule : $S_2 = \frac{\sum[(x - \bar{x})^2]}{(n - 1)}$

Soit : $1887.08 / (22 - 1) = 89.9$. Cette variance nous permet de calculer ensuite l'écart-type.

L'écart-type est de 9.48. Il correspond à la racine de la variance, soit $s = \sqrt{89.9} = 9.48$.

Il est maintenant nécessaire de calculer le coefficient de variation :

Le coefficient de variation est de 53%

$CV = 9.48 / 17.8 = 0,53$ soit $CV\% = 53\%$

L'étendue de cette série est 64, puisque la borne inférieure est de -32 et la borne supérieure est de 32.

Par le calcul de ces mesures de dispersion, nous pouvons en conclure que l'échantillon est relativement homogène, plutôt focalisé sur la moyenne.

Conclusion : L'analyse du concept de « climat relationnel » nous indique que l'école A comptabilise un score global 43 % supérieur à celui de l'école B. La grande majorité des élèves de l'école A expriment un bien-être à l'école, ainsi que de très bonnes relations avec leurs pairs et les professionnels scolaires et périscolaires. De plus, la totalité d'entre eux témoignent d'un climat relationnel positif au sein de leur école. En comparaison, les élèves de l'école B expriment un climat relationnel plus nuancé puisqu' ¼ d'entre eux témoignent d'un climat relationnel plutôt négatif. C'est surtout l'ambiance entre élèves et avec les membres de l'équipe périscolaire qui affecte le climat relationnel au sein de cette école. Ces propos sont toutefois à modérer car ils sont 67 % à rendre compte d'un bien-être et de relations positives avec leurs pairs et les adultes de l'école. L'écart observé entre les deux écoles révèle que l'école où la coopération entre équipes scolaire et périscolaire est la plus forte, est aussi l'école où le climat relationnel est le plus positif. Cette analyse montre qu'il existe une corrélation entre ces deux axes du climat scolaire. Conformément à l'hypothèse opérationnelle n°3, le score de climat relationnel relevé chez les élèves de l'école A est bien supérieur aux scores relevés chez les élèves de l'école B.

Ainsi, nous pouvons conclure cette analyse comparative en affirmant que la coopération au sein des acteurs de l'école a un impact positif sur le climat relationnel du point de vue des élèves.

4.1.5 Analyse du climat scolaire

Pour cette étude, le climat scolaire prend en compte la dynamique et les stratégies d'équipe, avec la cohésion des équipes scolaires et périscolaires, l'existence de procédures de régulation des conflits et des tensions, des temps et des espaces d'analyse et d'élaboration de pratiques, une bonne communication des informations, la dimension effective des projets, l'existence d'un cadre protecteur avec des règles explicites identiques sur les temps scolaires et périscolaires, appliquées de manière équitables. Est aussi considéré dans le climat scolaire le bien-être des professionnels et des élèves, la qualité des relations entre professionnels, entre pairs, entre élèves et enseignants et entre élèves et autres adultes de l'école. Enfin, le sentiment de justice scolaire des élèves de chacune des écoles. À partir de ces éléments, nous obtiendrons un score de climat scolaire considérant toutes ces variables.

Pour les variables concernant le climat scolaire au sein des écoles, nous reprendrons les cotations détaillées précédemment.

Variables considérées	Réponse oui	Réponse Non	Si oui, avec :	Si oui, avec :
			Équipe enseignante OU équipe périscolaire:	Équipe enseignante ET équipe périscolaire:
V07, V09, V12	+2	-2		
V08, V10, V11	+2	-4	+1	+2
Modalité des variables	Très souvent juste	Régulièrement juste	Occasionnellement juste	Jamais juste
V13 à V21	+4	+2	-2	-4
Variables considérées	Très bonnes / Tout à fait bien	Bonnes / plutôt bien	Pas très bonnes / pas très bien	Mauvaises / Pas bien du tout
V25 à V32	+4	+2	-2	-4
Variables considérées	Très justes	Plutôt justes	Plutôt injustes	Très injustes

V33 et V34 +4 +2 -2 -4

Tableau des scores « Climat scolaire » :

												total	effectif	
École A	Pro 1	Pro 2	Pro 3	Pro 4	Pro 8	Pro 17	Pro 18	Pro 19	Pro 20	Pro 21			10	
Score	35	34	52	43	9	19	-1	21	21	32			265	
École B	Pro 5	Pro 6	Pro 7	Pro 9	Pro 10	Pro 11	Pro 12	Pro 13	Pro 14	Pro 15	Pro 16		11	
Score	11	43	32	18	32	-5	-4	16	32	3	26		204	
													total	
École A	Élève 1	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 12	Élève 14	Élève 15	Élève 16	Élève 18	Élève 19	Élève 20	Élève 21	Élève 22	13
Score	24	28	36	40	38	38	28	22	20	28	32	18	28	380
École B	Élève 2	Élève 6	Élève 7	Élève 8	Élève 9	Élève 10	Élève 11	Élève 13	Élève 17					9
Score	22	38	24	0	28	30	26	6	-8					166

Les scores en climat scolaire tiennent compte des résultats du sondage des professionnels et des élèves :

École A : 645 points

École B : 370 points

Afin de pouvoir comparer ces résultats, il est nécessaire de les mettre à la même échelle de valeur. L'effectif des répondants pour l'école A est de 23 et pour l'école B de 20, nous calculons donc les résultats pour 20.

Score A (climat scolaire) = $645 \times 20 / 23 = 560.86$ arrondis à 561 points

La différence des scores en climat scolaire est de 191 points entre les deux écoles.

Score A (climat scolaire) – Score B (climat scolaire) = $561 - 370 = 191$

Calcul d'une augmentation entre scores école B et score école A :

$191 / 370 \times 100 = 51.62$ arrondis à 52 %

Les scores de l'école A sont 52 % supérieurs à ceux de l'école B.

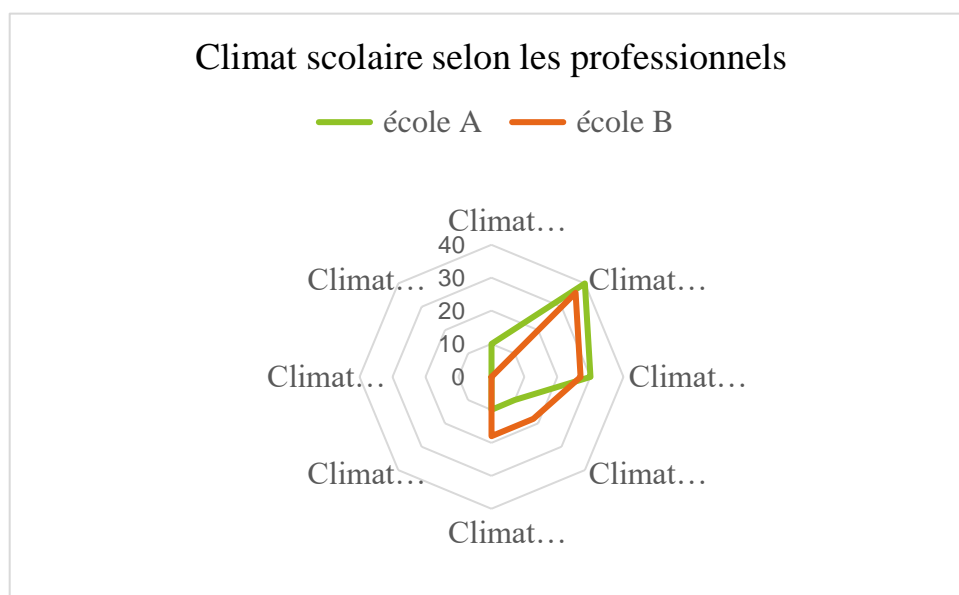
Analyse des résultats « Climat scolaire » :

Les questionnaires professionnels et élèves ne prenant pas en compte les mêmes variables, il est nécessaire d'analyser le concept de « climat scolaire » de chaque catégorie de répondants.

Analyse du climat scolaire chez les professionnels

Variables quantitatives continues à intervalles et à choix multiples.

Modalités	CLIM1	CLIM2	CLIM3	CLIM4	CLIM5	CLIM6	CLIM7	CLIM8	Total
Valeur de la variable	[60 ;45[	[45 ;30[	[30 ;15[	[15 ;0[	[0 ; -15[	[-15 ; -30[	[-30 ; -45[	[-45 ; -60]	
Centre des intervalles (Ci)	52.5	37.5	22.5	7.5	-7.5	-22.5	-37.5	-52.5	
Effectifs école A (ni)	1	4	3	1	1	0	0	0	10
Fréquence A en %	10	40	30	10	10	0	0	0	100
Effectifs école B (ni)	0	4	3	2	2	0	0	0	11
Fréquence B en %	0	36	27	18	18	0	0	0	100
Effectifs (A + B)	1	8	6	3	3	0	0	0	21
Fréquence (A+B) en %	5	38	29	14	14	0	0	0	100



Nous proposons de représenter ces résultats dans un diagramme de Kiviat dans la mesure où ce type de diagramme permet de comparer deux profils de climat scolaire selon les professionnels sondés :

Commentaire : Le diagramme met en évidence les profils des deux écoles concernant le climat scolaire, avec un climat scolaire plus positif selon les professionnels de l'école A comparés à ceux de l'école B. Ainsi, 80% des sondés se situent dans les modalités CLIM1, CLIM 2 et CLIM3 révélant un climat d'école très positif. 10 % d'entre eux expriment un climat scolaire plutôt positif. En revanche, ils sont 10% à se situer dans la modalité CLIM 5 qui représente un climat scolaire plutôt négatif. Ces données s'expliquent par un faible score de l'école en stratégie d'équipe. Quant à l'école B, ils sont 63% à rendre compte d'un climat positif. Cependant, aucune personne sondée se trouve dans la modalité CLIM1, exprimant un climat d'école très positif. 18 % des sondés indiquent un climat plutôt positif. Ils sont 18 % à révéler un climat d'école plutôt négatif. Il existe donc un contraste en les deux écoles. Complétons ces données par l'analyse des moyennes et des mesures de dispersion.

Calcul de la moyenne pour l'école A : $(1 \times 52.5 + 4 \times 37.5 + 3 \times 22.5 + 1 \times 7.5 + 1 \times -7.5) \div 10 = 27$

Calcul de la moyenne pour l'école B : $(4 \times 37.5 + 3 \times 22.5 + 2 \times 7.5 + 2 \times -7.5) \div 11 = 19.8$

Calcul de la moyenne des deux écoles : $(1 \times 52.5 + 8 \times 37.5 + 6 \times 22.5 + 3 \times 7.5 + 3 \times -7.5) \div 21 = 23.21$

Ces résultats nous montrent que, pour l'école A, dont la moyenne est de 27, le climat scolaire ressenti par les professionnels est plutôt positif, situé dans la modalité CLIM3. Pour l'école B, avec une moyenne de 19.8, le climat scolaire est plutôt positif, et situé dans la modalité CLIM3. L'écart entre les mesures relevées dans les deux écoles est relativement faible avec 7 points d'écart.

Ainsi le climat scolaire éprouvé par les professionnels est légèrement plus positif dans l'école A que dans l'école B, ce que confirment les profils mis en évidence par le diagramme en toile d'araignée.

La variance est de 269.75. Elle se calcule : $S^2 = \sum[(x - \bar{x})^2] / (n - 1)$

Soit : $5395 / (21 - 1) = 269.75$. Cette variance nous permet de calculer ensuite l'écart-type.

L'écart-type est de 16.42. Il correspond à la racine de la variance, soit $s = \sqrt{269.75} = 16.42$.

Il est maintenant nécessaire de calculer le coefficient de variation :

Le coefficient de variation est de 53%

$CV = 16.42 / 23 = 0,71$ soit $CV\% = 71\%$

L'étendue de cette série est 120, puisque la borne inférieure est de -60 et la borne supérieure est de 60.

Par le calcul de ces mesures de dispersion, nous pouvons en conclure que l'échantillon est hétérogène, non focalisé sur la moyenne.

Conclusion : L'analyse du concept de « climat scolaire » nous indique que l'école A comptabilise un score global 52 % supérieur à celui de l'école B. La grande majorité des professionnels de l'école A témoignent d'un climat scolaire très positif. Seuls 1/10^{ème} des sondés rendent compte d'un climat scolaire plutôt négatif. En comparaison, les professionnels de l'école B expriment un climat scolaire plus nuancé puisque 1/5^{ème} d'entre eux témoignent d'un climat d'école plutôt négatif. Dans les deux écoles, les scores en stratégies et cohésion d'équipe sont plutôt faibles. Mais la différence entre les scores des deux écoles s'explique par une dynamique d'équipe et un climat relationnel plus faibles au sein de l'école B. Ainsi, 63 % des professionnels de l'école B contre 80 % des professionnels de l'école A témoignent d'un climat d'école très positif. 1/5^{ème} des professionnels de l'école B contre 1/10^{ème} des professionnels de l'école A attestent d'un climat d'école plutôt négatif. L'écart observé entre les deux écoles révèle que l'école où la coopération entre équipes scolaire et périscolaire est la plus forte, est aussi l'école où le climat scolaire est le plus positif. Cette analyse montre qu'il existe une corrélation entre ces deux axes du climat scolaire. Conformément à l'hypothèse opérationnelle n°2, les scores de climat scolaire relevés chez les professionnels de l'école A sont supérieurs aux scores relevés chez les professionnels de l'école B.

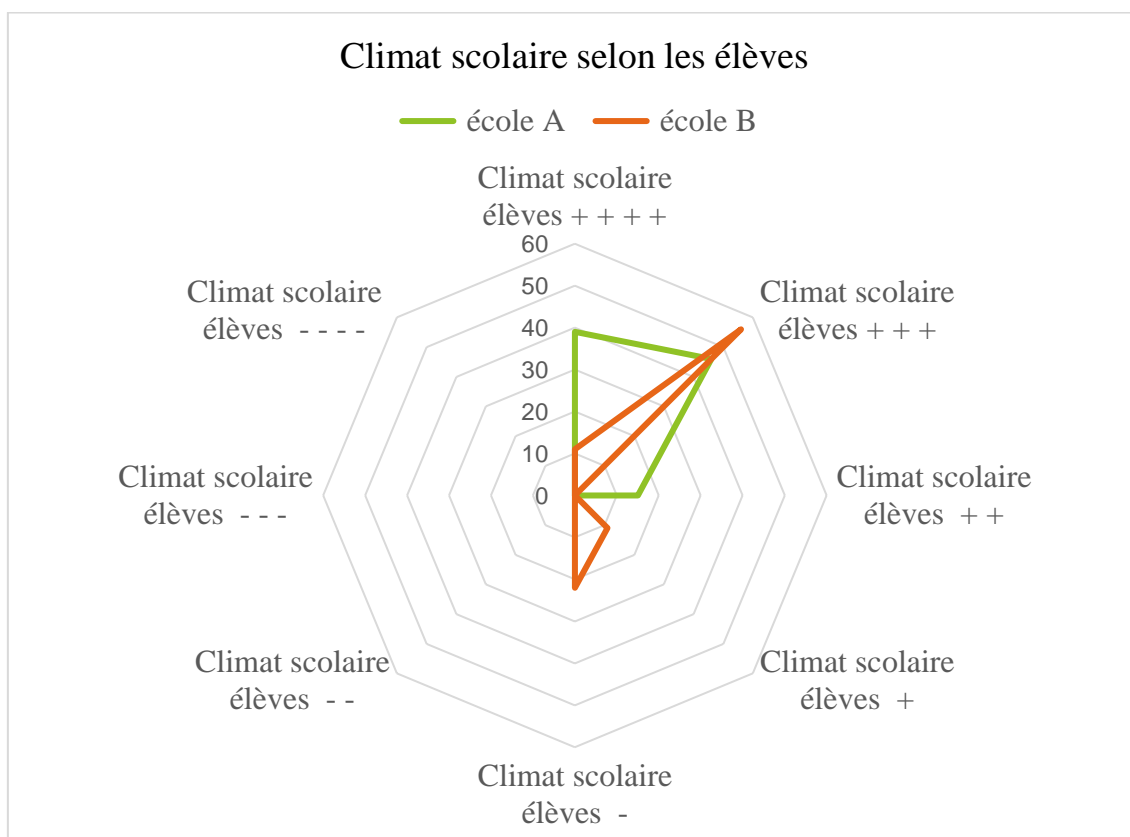
Nous allons maintenant compléter ces tendances par l'analyse des scores observés chez les élèves.

Analyse du climat scolaire chez les élèves

Variables quantitatives continues à intervalles et à choix multiples.

Modalités	CLIM1	CLIM2	CLIM3	CLIM4	CLIM5	CLIM6	CLIM7	CLIM8	Total
Valeur de la variable	[40 ;30[	[30 ;20[	[20 ;10[	[10 ;0[	[0 ; -10[	[-10 ; -20[	[-20 ; -30[	[-30 ; -40]	
Centre des intervalles (Ci)	35	25	15	5	-5	-15	-25	-35	
Effectifs école A (ni)	5	6	2	0	0	0	0	0	13
Fréquence A en %	39	46	15	0	0	0	0	0	100
Effectifs école B (ni)	1	5	0	1	2	0	0	0	9
Fréquence B en %	11	56	0	11	22	0	0	0	100
Effectifs (A + B)	6	11	2	1	2	0	0	0	22

Fréquence (A+B) en %	27	50	9	5	9	0	0	0	100
----------------------	----	----	---	---	---	---	---	---	-----



Commentaire : Le diagramme met en évidence les profils des deux écoles concernant le climat scolaire du point de vue des élèves. Comme pour les profils du diagramme « Climat scolaire selon les professionnels », les profils montrent un climat scolaire plus positif d’après les élèves de l’école A comparés à ceux de l’école B. Ainsi, la totalité des sondés se situent dans les modalités CLIM1, CLIM 2 et CLIM3 révélant un climat d’école très positif. Pour l’école B, 67% des élèves se situent aussi dans ces modalités, ce qui rejoint les résultats du sondage des professionnels. En revanche, ils sont 22%, soit 1/5^{ème}, à se situer dans la modalité CLIM 5 qui représente un climat scolaire plutôt négatif, tout come pour les professionnels.

Ainsi, 67 % des élèves de l’école B contre 85 % des élèves de l’école A témoignent d’un climat d’école franchement très positif. 1/5^{ème} des élèves de l’école B attestent d’un climat d’école plutôt négatif. L’écart observé entre les deux écoles révèle que l’école où la coopération entre équipes scolaire et périscolaire est la plus forte, est aussi l’école où le climat scolaire est le plus positif. Les résultats sont très proches des scores observés chez les professionnels. Cette analyse montre qu’il existe une corrélation entre ces deux axes du climat scolaire. Conformément à l’hypothèse opérationnelle n°2, les scores de climat scolaire relevés chez les élèves de l’école A sont supérieurs aux scores relevés chez les élèves de l’école B.

Complétons ces données par l'analyse des moyennes et des mesures de dispersion.

Calcul de la moyenne pour l'école A : $(5 \times 35 + 6 \times 25 + 2 \times 15) \div 13 = 27.30$

Calcul de la moyenne pour l'école B : $(1 \times 35 + 5 \times 25 + 1 \times 5 + 2 \times -5) \div 9 = 17.22$

Calcul de la moyenne des deux écoles : $(6 \times 35 + 11 \times 25 + 2 \times 15 + 1 \times 5 + 2 \times -5) \div 22 = 23.18$

Ces résultats nous montrent que, pour l'école A, dont la moyenne est de 27.30, le climat scolaire ressenti par les élèves est très positif, situé dans la modalité CLIM2. Pour l'école B, avec une moyenne de 17.22, le climat scolaire est plutôt positif, et situé dans la modalité CLIM3. L'écart entre les mesures relevées dans les deux écoles est plus important que pour les professionnels avec 10 points d'écart. La moyenne calculée pour l'école A est sensiblement identique pour les élèves et les professionnels. En revanche, pour l'école B, la moyenne est plus faible de 2 points chez les élèves, révélant une perception légèrement plus négative de la part de ces derniers.

Ainsi le climat scolaire éprouvé par les élèves est plus positif dans l'école A que dans l'école B, ce que confirment les profils mis en évidence par le diagramme en toile d'araignée.

La variance est de 138.57. Elle se calcule : $S_2 = \frac{\sum[(x - \bar{x})^2]}{(n - 1)}$

Soit : $2910 / (22 - 1) = 138.57$. Cette variance nous permet de calculer ensuite l'écart-type.

L'écart-type est de 9.17. Il correspond à la racine de la variance, soit $s = \sqrt{138.57} = 11.7$.

Il est maintenant nécessaire de calculer le coefficient de variation :

Le coefficient de variation est de 50%

$CV = 11.7 / 23 = 0,50$ soit $CV\% = 50\%$

L'étendue de cette série est 80, puisque la borne inférieure est de -40 et la borne supérieure est de 40.

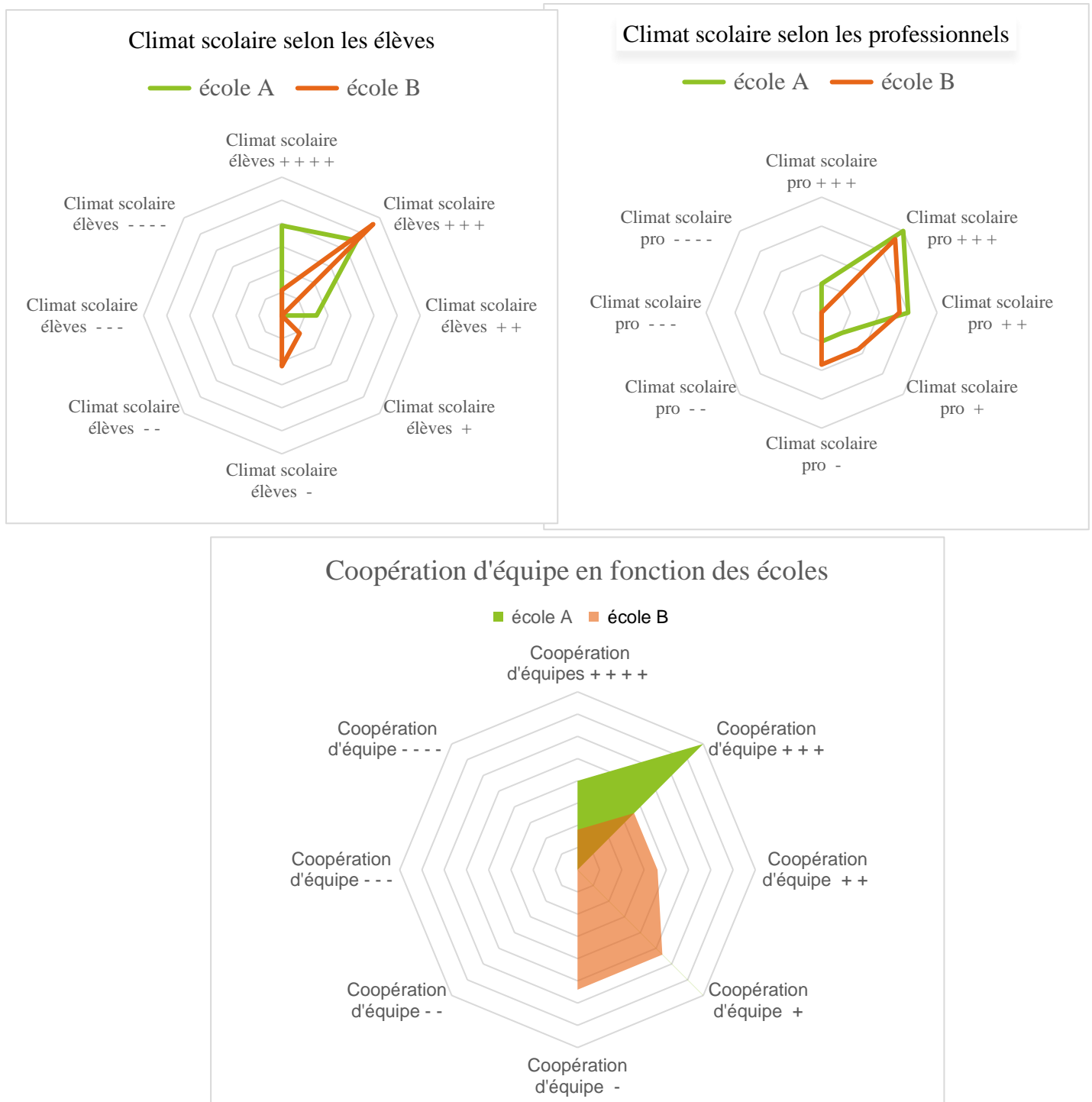
Par le calcul de ces mesures de dispersion, nous pouvons en conclure que l'échantillon est homogène, peu dispersé autour de la moyenne.

Conclusion : L'analyse du concept de « climat scolaire » nous indique que l'école A comptabilise un score global 52 % supérieur à celui de l'école B. La totalité des élèves de l'école A témoignent d'un climat scolaire très positif. En comparaison, les élèves de l'école B expriment un climat scolaire plus nuancé par 22% des sondés témoignant d'un climat d'école plutôt négatif. Dans les deux écoles, les scores en justice scolaire sont équivalents. Mais la légère différence entre les scores des deux écoles s'explique par des scores plus faibles au sein de l'école B concernant le bien-être et les relations, notamment entre pairs et entre élèves et professionnels du périscolaire.

Ainsi, 56 % des élèves de l'école B contre 85 % des élèves de l'école A témoignent d'un climat d'école très positif, situés dans les modalités CLIM1 et CLIM2. 1/5^{ème} des élèves de l'école B attestent d'un climat d'école plutôt positif et plutôt négatif. L'écart observé entre les deux écoles révèle que l'école où la coopération entre équipes scolaire et périscolaire est la plus forte, est aussi l'école où le climat scolaire est le plus positif.

Climat relationnel au regard de la coopération d'équipe

Afin de mettre en évidence un lien entre les résultats observés concernant le climat scolaire et la coopération des équipes éducatives, il est nécessaire d'affiner les modalités des scores relevés pour la coopération d'équipe. Nous reportons ce tableau des variables en annexe⁸.



Conclusion : À la lumière des profils mis en évidence par ces diagrammes et des analyses statistiques développées précédemment, nous observons que l'école A, dont la coopération entre équipes scolaires et périscolaires est la plus forte, connaît un climat scolaire très positif, selon les professionnels et les élèves. Pour ce qui est de l'école B, nos analyses montrent un écart important en ce qui concerne la coopération entre équipes scolaires et périscolaires par

⁸ Annexe n° Tableau des variables Coopération entre acteurs éducatifs version 2.

rapport à l'école A. Les résultats montrent un climat scolaire sensiblement moins positif. Cette analyse montre qu'il existe une corrélation entre les axes de coopération des acteurs éducatifs et le climat scolaire des écoles. Conformément à l'hypothèse opérationnelle n°2, les scores de climat scolaire relevés chez les professionnels et les élèves de l'école A sont supérieurs de 52 % aux scores relevés chez les professionnels et les élèves de l'école B.

4.2 Conclusion de la recherche

Pour mener à bien cette étude, nous avons cherché à comprendre l'influence de la dynamique et des stratégies d'équipe sur le climat d'école, et par voie de conséquence, sur la violence scolaire. Il s'agissait plus particulièrement de mesurer l'interdépendance entre le travail coopératif des équipes scolaires et périscolaires, et trois facteurs contribuant soit à la dégradation, soit à l'amélioration du climat d'école (MEN, 2016). Nous cherchions à savoir si le travail coopératif entre acteurs éducatifs influençait le sentiment de justice des élèves (hypothèse 1), le climat relationnel au sein de l'école (hypothèse 3) et donc, plus généralement, le climat scolaire (hypothèse 2).

À la lumière des analyses réalisées, il est possible de mettre en évidence une corrélation entre le travail coopératif des équipes éducatives et le sentiment de justice des élèves. En effet, notre recherche a mesuré la dynamique et les stratégies d'équipes mises en place dans l'école sujet de notre étude et l'école témoin. Pour ce faire, nous avons pris en compte, pour la dynamique d'équipe, la cohésion des équipes par le partage de pratiques entre collègues, la réflexion et l'élaboration de séquences et de séances entre professionnels, la collaboration entre collègues dans le travail, la cohérence du travail individuel avec l'équipe pédagogique, le partage d'informations, la co-construction de projets, le partage des difficultés rencontrées et l'analyse de situations difficiles avec les collègues. Pour évaluer les stratégies d'équipes, nous avons mis en évidence des temps de rencontres et d'échanges réguliers entre équipes scolaires et périscolaires pour l'élaboration, la communication de projets communs, des temps d'analyse et d'élaboration de pratiques éducatives et pédagogiques communes, la cohérence sur la gestion des incivilités, le traitement des conflits entre élèves et les modes de régulation, ainsi que l'instauration commune de règles de vie d'école.

Les résultats obtenus indiquent que dans l'école où la dynamique et les stratégies d'équipes sont les plus fortes, les élèves ont un sentiment de justice 54 % plus élevé que dans l'école où la coopération d'équipes est plus faible. Ainsi, la perception quant aux sanctions et aux appréciations données lors des évaluations est plus positive pour les élèves dont l'école a le score de coopération d'équipe plus élevé. Ces données corroborent l'hypothèse n°1 selon laquelle la coopération au sein des acteurs de l'école a un impact positif sur le sentiment de justice des élèves.

Les résultats d'analyse des questionnaires confirment que la coopération au sein des acteurs de l'école a un impact positif sur la perception qu'ont les élèves du climat relationnel au sein de l'école, conformément à notre 3^{ème} hypothèse. Ainsi, les élèves fréquentant l'école où la dynamique et les stratégies d'équipes sont les plus développées expriment des scores de bien-être à l'école, et de relations avec leurs pairs et les professionnels scolaires et

périscolaires 43 % supérieurs à ceux de l'école témoin. Pour cette dernière, le climat relationnel est plutôt négatif selon ¼ des élèves. Le climat relationnel est alors surtout impacté par l'ambiance entre élèves et avec les membres de l'équipe périscolaire.

Enfin, les résultats corroborent l'hypothèse n°2 ; les professionnels et les élèves témoignent d'un climat scolaire franchement positif de 52 % au-dessus des résultats de l'école témoin. Nous avons par ailleurs mis en évidence des perceptions similaires du climat d'école entre les professionnels et les élèves.

Ces résultats confirment donc l'importance de travailler sur la cohésion des équipes scolaires et périscolaires au sein des écoles, et de développer le travail en équipe pour nourrir un climat d'école positif favorable aux apprentissages. Pour stimuler les pratiques collaboratives entre acteurs du scolaire et du périscolaire, éloignées des formes professionnelles habituelles (Mérini, 2015), la formation continue pourrait rassembler de manière récurrente, dans un même lieu et un même temps, professionnels de l'éducation et de l'animation périscolaire.

4.3 Discussion et limites

4.3.1 Discussion

Cette année de recherche a été particulièrement enrichissante à bien des égards. Partant du constat de violence entre pairs dans notre classe de moyenne et grande section, nous pensions à priori, que nos recherches nous mèneraient à un travail dans la classe. Or, en cherchant à endiguer l'écueil de la violence scolaire, nos lectures nous ont menées à prendre de la hauteur. Ainsi, il s'agissait d'envisager le problème non plus uniquement du point de vue des compétences psychosociales des élèves, mais également de celles des enseignants, puis des professionnels de l'école toute entière.

Cette étude nous a donc permis de prendre conscience de la nécessité d'un travail collaboratif non seulement avec les collègues enseignants, mais aussi avec les professionnels du périscolaire. Nous avons pu appréhender les gains liés à ces nouvelles pratiques, mais également les freins, qu'ils soient historiques, liés à l'institution, aux individus et à leurs compétences psychosociales, à la gestion des conflits, des compromis, à l'organisation du travail et des formes de collaboration, du partage des tâches et des responsabilités.

Cette recherche nous a conduit à constater que de telles pratiques émergent, bien qu'il y ait encore beaucoup de chemin à parcourir. Les travaux réalisés ont donné des résultats positifs par rapport aux hypothèses émises. Constater que le sentiment de justice des élèves, le climat relationnel et scolaire sont impactés positivement par la dynamique et les stratégies mises en œuvre par les équipes éducatives encourage fortement à remettre en question la forme professionnelle « un maître, une classe ». Nous penserons alors à développer nos compétences professionnelles en ce sens afin d'inciter les écoles à réfléchir ensemble à de nouvelles formes de travail au service d'un climat d'école bienveillant, prenant en compte le bien-être des élèves aussi bien que celui des professionnels dans le but d'aider chaque élève à mieux apprendre, avec sérénité et envie. C'est bien là l'esprit de la Loi du 8 juillet 2013 qui refonde l'École de la République. Dorénavant, que ce soit en France ou dans de nombreux autres pays à travers le monde, la démarche pédagogique, seule, ne suffit pas à

assurer la réussite des élèves. En effet, l'environnement scolaire doit être un lieu de bien-être et d'épanouissement de chaque personne et futur citoyen. L'école a la responsabilité de tout mettre en œuvre pour favoriser « le bien-être et la réussite de tous les élèves (...) la sécurité et, de façon plus précise, les conditions d'un climat scolaire serein doivent être instaurées dans les écoles et les établissements scolaires pour favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves et de bonnes conditions de travail pour tous. » (p.53) Nous l'avons observé grâce à nos travaux ; les conditions d'un climat scolaire serein passe par la coopération des équipes éducatives.

4.3.2 Les limites

Bien que notre travail ait permis de mesurer l'influence des pratiques coopératives sur le climat scolaire, les résultats sont toutefois à prendre avec du recul dans la mesure où le faible échantillon ne permet pas de produire des résultats significatifs.

Un autre biais impactant les résultats concerne la différence des effectifs. En effet, l'école A compte 131 élèves alors que l'école B en compte 257. Cette différence peut être un facteur supplémentaire influençant le climat scolaire. La proximité avec les adultes ne peut être équivalente, les relations entre élèves peuvent être impactées. Il aurait été intéressant de mesurer la violence scolaire de chaque établissement en amont de notre enquête, car une différence significative entre les deux groupes pourrait modifier l'analyse des données observées.

Nous avons considéré des effectifs équivalents pour ce qui concerne les enseignants avec 9 professeurs exerçant à l'école A et 10 à l'école B. Cependant, la différence des effectifs professionnels se trouve dans le nombre d'animatrices/teurs avec 8 professionnels à l'école A et 20 à l'école B. La proximité relationnelle entre élèves et adultes encadrants ne peut être identique. De plus, les temps partagés, les accords sur les pratiques peuvent être plus difficiles à mettre en place lorsqu'on est plus nombreux.

En ce qui concerne les résultats obtenus validant l'hypothèse 1 selon laquelle la coopération entre acteurs du scolaire et du périscolaire a un impact positif sur le sentiment de justice des élèves, bien que les résultats corroborent notre hypothèse, l'exploitation de deux variables seulement ne permet pas de donner des résultats significatifs. Il aurait été intéressant de compléter les propos par des entretiens.

Par ailleurs, afin d'affiner chaque analyse, mener des entretiens semi-directifs avec certains participants aurait pu s'avérer fructueux.

D'autres biais ont pu influencer les réponses des participants professionnels : leur perception quant à leur efficacité professionnelle, par exemple. En effet, la dimension de réalisation de soi et de développement professionnel varie en fonction du moment de leur carrière où se trouvent les répondants (Blaya et Ciavaldini-Cartaut, 2017). Les effets de la satisfaction professionnelles sur la perception du climat scolaire dépendent aussi du sentiment d'appartenance à une communauté scolaire et de leur sentiment de sécurité et de respect.

Bibliographie

Auduc J-L. (2011). *Quelques définitions pour s'y retrouver*. Dossier « Violences, l'école en cause ». Les Cahiers de Recherche en Pédagogie N°488.

Blaya, C. (2006). *Violence et maltraitance en milieu scolaire*. Paris, France : Armand Collin

Blaya C., Ciavaldini-Cartaut S. (2017). *Climat scolaire, bien-être, anxiété scolaire, engagement et savoir-être émotionnels : évaluation du Projet NEuroscol académie de Nice*. Consulté le 05 31, 2019 sur <https://espe-nice-toulon.fr/.../capef/cartaut-blaya-Evaluation-Neuroscol2017-compresse.pdf>

Bovay, M. (2008). *La violence faite à l'école : apprendre à vivre ensemble*. Paris : Editions Fabert.

Bowen F., Levasseur C. *Exploration des liens de causalité de la perception de l'environnement socio-éducatif sur les conduites agressives et prosociales des élèves à la fin du primaire*. Université De Montréal, Québec, Canada, 2016.

Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, É., & St-Arnaud, P. La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation. *sur la VIOLENCE*, 199.

Boxberger, C. (2015). Logiques de justice et violences dans les cours de récréation à l'école élémentaire: une étude des désaccords enfantins. Consulté le 11 25, 2018, sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01348082>

Carra C. *Pour une approche contextuelle de la violence, le rôle du climat d'école*. 2009.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2019) Outils et Ressources pour un traitement optimisé de la langue, article "Violence(s)" repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/violence>

Charlot (B.), Emin (J.-C.) (coordination) (1997). *Violences à l'école : État des savoirs*. A. Colin Paris. cité par Auduc, J-L, *Quelques définitions pour s'y retrouver*, Dossier « La violence : l'école en cause ? » Les cahiers pédagogiques n°488, Mars 2011.

Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., ... Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.

Debarbieux, E. *La violence en milieu scolaire. 1. État des lieux*, cité par Legrand, L. (1998). *Revue Française De Pédagogie*, (123), 170-172. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41200848>

Debarbieux, E. (2006). La violence à l'école, entre exagération et méconnaissance. *INHES/OND-Rapport*, 442-452.

Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école: un défi mondial?*. Armand Colin.

Desbiens N., Bowen F, et al. *Évaluation des impacts du programme d'intervention l'ALLIE. Une approche multimodale pour remédier aux difficultés de comportement et prévenir la violence en milieu scolaire.* 2011.

Faggianelli D. Carra C. *Violences à l'école et origine sociale des élèves. Pour une réflexion épistémologique sur l'objet « violence »* *International Journal of Violence and Schools* – 15 – September 2015

Galand, B., Carra, C., & Verhoeven, M. (2012). Prévenir les violences à l'école. Consulté le 11 25, 2018, sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01249258>

Galand, B. (2011). La prévention des violences scolaires. In D.Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L.Lafortune, & N.Lafranchise (Eds.), *La santé psycho-sociale des élèves* (pp. 95-124). Québec : Presses de l'université du Québec.

Galand, B. (2009). L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation - n° 69 - septembre 2009.*

MEN (2016) document éducol, repéré sur <http://eduscol.education.fr/cid73610/guide-sur-le-climat-scolaire-et-mediation-par-les-pairs-a-l-ecole-primaire.html> consulté le 18.01.2019.

MEN (2013) document réseau canopé, repéré sur <http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/axeId/coeducation/ressourceId/agir-pour-briser-la-solitude-en-classe.html> consulté le 22.03.2019.

MEN (2013). *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* repéré sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100367

Mérini, C. (2015) Vers une modélisation des partenariats éducatifs : comment explorer les pratiques collaboratives ? Conférence EspÉ d'Auvergne, université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Morin, S. (2013). *Les violences scolaires : les violences à l'école et les violences de l'école.* Education. Consulté le 18.01.2018, sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00935327>

Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire: un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education*, 38(1), 1.

UNESCO (2017). *School Violence and Bullying - Global Status Report.* Consulté sur <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246976>

Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136-149

Sommaire des annexes

Annexe 1. Courrier et questionnaire papier vierge à destination des professionnels.....	p 48
Annexe 2. Questionnaire professionnels en ligne.....	p 51
Annexe 3. Questionnaire papier vierge à destination des élèves.....	p 53
Annexe 4. Questionnaire élèves en ligne.....	p 55
Annexe 5. Questionnaire professionnels complété.....	p 56
Annexe 6. Tableau des réponses au questionnaire professionnels.....	p 60
Annexe 7. Tableau des réponses au questionnaire élèves	
Annexe 8. Tableaux des séries statistiques.....	p 64
Annexe 9. Tableau de cotation des données statistiques par concept.....	p 67

Annexe 1. Courrier et questionnaire papier vierge à destination des professionnels

Lucie Guitard

Professeur des écoles stagiaire.

Courriel : lucie.guitard1@etu.univ-tlse2.fr

Montauban, le 29 Mars 2019

Chère collègue, cher collègue,

Dans le cadre de mon master MEEF 1^{er} degré à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Montauban, je réalise une recherche pour un mémoire sur le thème du climat scolaire.

Afin de procéder au recueil des informations dont j'ai besoin pour la partie analyse de mon travail, j'ai rédigé deux questionnaires. L'un est à destination des professionnels de l'école : enseignants, ATSEM, animateurs. L'autre est à destination des élèves du CE2 au CM2. Ces questionnaires sont anonymes. Vous avez la possibilité de les (faire) remplir dans leur version papier ou numérique en suivant les liens :

https://webquest.fr/?m=66559_enquete-sur-le-climat-scolaire-eleves

https://webquest.fr/?m=66546_enquete-sur-le-climat-scolaire--professionnels

Je vous serais particulièrement reconnaissante de m'accorder quelques minutes de votre temps pour y répondre.

Je me tiens à votre disposition pour toute information complémentaire, et vous remercie d'avance pour votre précieuse collaboration.

Je vous prie de recevoir, cher-e collègue, mes salutations les meilleures.

Lucie Guitard

LE CLIMAT SCOLAIRE – QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES EQUIPES EDUCATIVES (enseignant-e-s, Animat-eurs/trices, atsem)

Ce questionnaire est anonyme.

Identification

École :

Fonction :

Animateur/trice ATSEM enseignant directeur/trice

1. Vous êtes :

- Une femme
- Un homme

2. Dans votre établissement, vous vous sentez :

Très bien bien pas très bien mal

3. Vos relations avec vos collègues sont en général :

Très bonnes bonnes plutôt bonnes mauvaises

4. Vos relations avec les élèves sont en général :

Très bonnes bonnes plutôt bonnes mauvaises

5.A. Si vous faites partie de l'équipe enseignante, vos relations avec les membres de l'équipe périscolaire sont en général :

Très bonnes bonnes plutôt bonnes mauvaises

5.B. Si vous faites partie de l'équipe périscolaire, vos relations avec les membres de l'équipe enseignante sont en général :

Très bonnes bonnes plutôt bonnes mauvaises

6. Diriez-vous que l'ambiance entre professionnels est en général :

Très bonne bonne plutôt bonne mauvaise

Voici quelques assertions concernant la cohérence d'action dans l'école : cochez oui ou non selon que l'assertion vous semble juste ou fausse, puis cochez le complément si demandé en dernière colonne.

Au sein de votre école,	Oui	Non	
7. il existe des temps de rencontres réguliers et d'échange avec les personnels éducatifs.			
8. des temps collectifs permettent d'échanger sur les projets spécifiques menés / à mener.			Si oui, avec : L'équipe enseignante <input type="checkbox"/> L'équipe périscolaire <input type="checkbox"/> Les équipes scolaires et périscolaires ensembles <input type="checkbox"/>

9. des projets communs sont élaborés entre équipes scolaires et périscolaires.			
10. des temps d'analyse et d'élaboration des pratiques éducatives et pédagogiques communes sont mis en place.			Si oui, au sein de : L'équipe enseignante <input type="checkbox"/> L'équipe périscolaire <input type="checkbox"/> Les équipes scolaires et périscolaires ensemble <input type="checkbox"/>
11. il existe une cohérence sur la gestion des incivilités, le traitement des conflits entre élèves et les modes de régulation.			Si oui, au sein de : L'équipe enseignante <input type="checkbox"/> L'équipe périscolaire <input type="checkbox"/> Les équipes scolaires et périscolaires ensemble <input type="checkbox"/>
12. les règles de vie d'école ont été instaurées en commun (enseignants, atsem, animateurs/trices).			

Voici quelques assertions concernant vos pratiques professionnelles : cochez la case correspondante selon que l'assertion vous semble très souvent juste, régulièrement juste, occasionnellement juste, ou jamais juste.

Assertion	Très souvent juste	Régulièrement juste	Occasionnellement juste	Jamais juste
13. Je partage mes pratiques avec mes collègues.				
14. Il m'arrive de réfléchir aux séquences d'apprentissage / séances d'animation avec un ou plusieurs collègues.				
16. Il m'arrive de collaborer avec un ou plusieurs collègues pour élaborer des séquences d'apprentissage / des séances d'animation.				
17. Je m'inscris en cohérence avec l'équipe pédagogique dans mes exigences.				
18. Lorsque je suis inquiet ou que j'ai besoin d'information, je le fais savoir à mes collègues.				

19. Je participe à la construction du projet d'établissement et y réfère mes actes.				
20. Je sais alerter lorsque je constate un dysfonctionnement, des rumeurs, des mécontentements.				
21. Je ne garde pas pour moi les impressions de difficultés ou d'échec. Je fais une analyse avec d'autres.				

Annexe 2. Questionnaire « professionnels » en ligne

A. Lien vers le questionnaire

https://webquest.fr/?m=69228_enquete-sur-le-climat-scolaire---professionnels

B. Extrait (capture d'écran)

ENQUÊTE SUR LE CLIMAT SCOLAIRE - PROFESSIONNELS

Climat scolaire

Dans votre établissement, vous vous sentez : *

- Très bien
- bien
- pas très bien
- mal

	Très bonnes	bonnes	plutôt bonnes	mauvaises
Vos relations avec vos collègues sont en général : *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diriez-vous que l'ambiance entre professionnels est en général : *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vos relations avec les élèves sont en général : *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si vous faites partie de l'équipe enseignante, vos relations avec les membres de l'équipe périscolaire sont en général :

- Très bonnes
- bonnes
- plutôt bonnes
- mauvaises

Annexe 3. Questionnaire papier vierge à destination des élèves

LE CLIMAT SCOLAIRE : QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES ELEVES

Ce questionnaire est anonyme.

Identification

Dans quelle école es-tu scolarisé.e ?

À propos de toi :

1. Es-tu ? (Une seule réponse possible)

- Fille
- Garçon

2. En quelle année es-tu né-e ?

3. En quelle classe es-tu ?

- CE2
- CM1
- CM2
- ULIS

Ambiance

Nous aimerions savoir comment tu te sens, en général, dans ton école. Comment sont tes relations avec les autres élèves et les adultes qui y travaillent (ENTOURE TA REPONSE).

6. Comment te sens-tu à l'école en général ? (UNE réponse possible)



7. Comment trouves-tu l'ambiance entre les élèves ? (UNE réponse possible)



8. As-tu des copains et des copines dans ton école ? (UNE réponse possible)

- Beaucoup
- plutôt beaucoup
- pas beaucoup
- pas du tout

9. Tu dirais qu'en général, **tes** relations avec les enseignants sont : (UNE réponse possible)



très bonnes

bonnes

pas très bonnes

mauvaises

10. Tu dirais qu'en général, **tes** relations avec les animatrices et animateurs sont : (UNE réponse possible)



tout à fait bien

plutôt bien

pas très bien

pas bien du tout

11. Tu dirais qu'en général, les relations entre les professeurs et les élèves sont : (UNE réponse possible)



très bonnes

bonnes

pas très bonnes

mauvaises

12. Tu dirais que les relations avec les autres adultes (personnels de direction, d'accueil, d'animation ou de cantine) sont en général : (UNE réponse possible)



très bonnes

bonnes

pas très bonnes

mauvaises

13. Tu dirais que les punitions données dans ton école sont : (UNE réponse possible)

- très justes
- plutôt justes
- plutôt injustes
- très injustes

Si tu as répondu « très injuste » à la question 13, explique pourquoi :

14. Tu dirais que les appréciations données par les enseignants lors des évaluations sont :
(UNE réponse possible)

- très justes
- plutôt justes
- plutôt injustes
- très injustes

15. Depuis le début de l'année scolaire, as-tu déjà manqué l'école car tu avais peur ? (UNE réponse possible)

- jamais
- 1 ou 2 fois
- 3 ou 4 fois
- plus de 4 fois

Annexe 4. Questionnaire élèves en ligne

A. Lien vers le questionnaire élèves

https://webquest.fr/?m=66559_enquete-sur-le-climat-scolaire-eleves

B. Extrait (capture d'écran)

Ambiance

Nous aimerions savoir comment tu te sens, en général, dans ton école. Comment sont tes relations avec les autres élèves et les adultes qui y travaillent.

Comment te sens-tu à l'école en général ? *



Très bien



Bien



Moyen



Pas très bien



Pas bien du tout

Comment trouves-tu l'ambiance entre les élèves ? *



Très bonne



Bonne



Moyen



Pas très bonne



Mauvaise

As-tu des copains et des copines dans ton école ? (UNE réponse possible) *

- Beaucoup
- plutôt beaucoup
- pas beaucoup
- pas du tout

SUIVANT

webquest.fr - Signaler un cas d'utilisation abusive

Annexe 5 Questionnaire « professionnels » complété

traite le 31/03

LE CLIMAT SCOLAIRE – QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES EQUIPES EDUCATIVES (enseignant-e-s, Animateurs/trices, atsem)

Ce questionnaire est anonyme.

Identification

École : Jillebrunier

Fonction :

Animateur/trice ATSEM enseignant directeur/trice

1. Vous êtes :

Une femme

Un homme

2. Dans votre établissement, vous vous sentez :

Très bien bien pas très bien mal

3. Vos relations avec vos collègues sont en général :

Très bonnes bonnes plutôt bonnes mauvaises

4. Vos relations avec les élèves sont en général :

Très bonnes bonnes plutôt bonnes mauvaises

5.A. Si vous faites partie de l'équipe enseignante, vos relations avec les membres de l'équipe périscolaire sont en général :

Très bonnes bonnes plutôt bonnes mauvaises

5.B. Si vous faites partie de l'équipe périscolaire, vos relations avec les membres de l'équipe enseignante sont en général :

Très bonnes bonnes plutôt bonnes mauvaises

6. Diriez-vous que l'ambiance entre professionnels est en général :

Très bonne bonne plutôt bonne mauvaise

Voici quelques assertions concernant vos pratiques professionnelles : cochez la case correspondante selon que l'assertion vous semble très souvent juste, régulièrement juste, occasionnellement juste, ou jamais juste.

Assertion	Très souvent juste	Régulièrement juste	Occasionnellement juste	Jamais juste
13. Je partage mes pratiques avec mes collègues.	X			
14. Il m'arrive de réfléchir aux séquences d'apprentissage / séances d'animation avec un ou plusieurs collègues.		X		
16. Il m'arrive de collaborer avec un ou plusieurs collègues pour élaborer des séquences d'apprentissage / des séances d'animation.		X		
17. Je m'inscris en cohérence avec l'équipe pédagogique dans mes exigences.	X			
18. Lorsque je suis inquiet ou que j'ai besoin d'information, je le fais savoir à mes collègues.	X			
19. Je participe à la construction du projet d'établissement et y réfère mes actes.		X		
20. Je sais alerter lorsque je constate un dysfonctionnement, des rumeurs, des mécontentements.	X			
21. Je ne garde pas pour moi les impressions de difficultés ou d'échec. Je fais une analyse avec d'autres.		X		

Voici quelques assertions concernant la cohérence d'action dans l'école :
 cochez oui ou non selon que l'assertion vous semble juste ou fausse, puis
 cochez le complément si demandé en dernière colonne.

Au sein de votre école,	Oui	Non	
7. il existe des temps de rencontres réguliers et d'échange avec les personnels éducatifs.	X		
8. des temps collectifs permettent d'échanger sur les projets spécifiques menés / à mener.	X		Si oui, avec : L'équipe enseignante <input type="checkbox"/> L'équipe périscolaire <input type="checkbox"/> Les équipes scolaires et périscolaires ensembles <input checked="" type="checkbox"/>
9. des projets communs sont élaborés entre équipes scolaires et périscolaires.	X		
10. des temps d'analyse et d'élaboration des pratiques éducatives et pédagogiques communes sont mis en place.	X		Si oui, au sein de : L'équipe enseignante <input type="checkbox"/> L'équipe périscolaire <input type="checkbox"/> Les équipes scolaires et périscolaires ensembles <input checked="" type="checkbox"/>
11. il existe une cohérence sur la gestion des incivilités, le traitement des conflits entre élèves et les modes de régulation.	X		Si oui, au sein de : L'équipe enseignante <input type="checkbox"/> L'équipe périscolaire <input type="checkbox"/> Les équipes scolaires et périscolaires ensembles <input checked="" type="checkbox"/>
12. les règles de vie d'école ont été instaurées en commun (enseignants, atsem, animateurs/trices).	X		

Annexe 6. Tableau des réponses au questionnaire « professionnels »

Votre école :	Votre fonction :	Vous êtes :	Dans votre établissement, vous vous sentez :	Vos relations avec vos collègues sont en général :	Diriez-vous que l'ambiance entre professionnels	Vos relations avec les élèves sont en général :	Si vous faites partie de l'équipe enseignante, vos relations	Si vous faites partie de l'équipe périscolaire	il existe des temps de rencontres	des temps collectifs permettent d	Si oui avec	des projets communs sont élaborés
A	Animateur/trice	Une femme	bien	bonnes	Très bonnes	Très bonnes		bonnes	oui	oui	Les équipes scolaires et périscolaires ensemble	non
A	Animateur/trice	Une femme	bien	bonnes	bonnes	plutôt bonnes		bonnes	oui	oui	Les équipes scolaires et périscolaires ensemble	oui
A	Animateur/trice	Une femme	Très bien	bonnes	Très bonnes	bonnes		Très bonnes	oui	oui	Les équipes scolaires et périscolaires ensemble	oui
A	Animateur/trice - Directeur/trice	Une femme	Très bien	Très bonnes	bonnes	Très bonnes		bonnes	oui	oui	L'équipe périscolaire	non
B	Animateur/trice	Une femme	Très bien	bonnes	plutôt bonnes	bonnes		Très bonnes	non	non		non
B	Directeur/trice	Un homme	bien	bonnes	plutôt bonnes	Très bonnes		plutôt bonnes	oui	oui	L'équipe périscolaire	non
B	Animateur/trice	Une femme	bien	bonnes	mauvaises	Très bonnes		bonnes	oui	oui	L'équipe périscolaire	non
A	Enseignant - Directeur/trice	Une femme	bien	bonnes	bonnes	bonnes	bonnes		oui	non		oui

B	Animateur/trice	Une femme	bien	bonnes	bonnes	bonnes		bonnes	non	non		non
B	Directeur/trice	Un homme	bien	bonnes	bonnes	bonnes	bonnes		oui	oui	Les équipes scolaires et périscolaires ensembles	non
B	Enseignant	Un homme	Très bien	Très bonnes	plutôt bonnes	bonnes	plutôt bonnes		oui	oui	L'équipe enseignante	non
B	Enseignant	Une femme	bien	Très bonnes	Très bonnes	bonnes	bonnes		non	oui	L'équipe enseignante	non
B	Enseignant	Une femme	bien	bonnes	plutôt bonnes	bonnes	bonnes		non	oui	L'équipe enseignante	oui
B	Enseignant	Une femme	Très bien	Très bonnes	Très bonnes	bonnes	Très bonnes		oui	oui	L'équipe enseignante	non
B	Enseignant	Une femme	bien	bonnes	bonnes	bonnes	plutôt bonnes		non	oui	L'équipe enseignante	non
B	Enseignant	Une femme	Très bien	Très bonnes	bonnes	Très bonnes	bonnes		oui	oui	L'équipe enseignante	oui
A	Enseignant	Une femme	Très bien	Très bonnes	Très bonnes	Très bonnes	Très bonnes		oui	non		non
A	Enseignant	Une femme	pas très bien	plutôt bonnes	bonnes	bonnes	bonnes		oui	non		oui
A	Enseignant	Une femme	Très bien	bonnes	Très bonnes	bonnes	Très bonnes		oui	non		oui
A	Enseignant	Une femme	bien	Très bonnes	bonnes	Très bonnes	Très bonnes		oui	non		oui
A	Enseignant	Une femme	bien	bonnes	bonnes	bonnes	bonnes		oui	oui	quipe enseigna	oui

des temps d'analyse et d'élaboration des	Si oui, au sein de :	il existe une cohérence sur la gestion des	Si oui, au sein de :2	les règles de vie d'école ont été instaurées	Je partage mes pratiques avec mes collègues.	Il m'arrive de réfléchir aux séquences d'apprentissage / séances d'	Il m'arrive de collaborer avec un ou plusieurs collègues	Je m'inscris en cohérence avec l'équipe pédagogique dans mes	Lorsque je suis inquiet ou que j'ai besoin d'information,	Je participe à la construction du projet d'établissement	Je sais alerter lorsque je constate un dysfonctionnement, des	Je ne garde pas pour moi les impressions de difficultés
--	----------------------	--	-----------------------	--	--	---	--	--	---	--	---	---

oui	L'équipe périscolaire	oui	L'équipe périscolaire	non	Régulièrement juste	Très souvent juste	Régulièrement juste	Très souvent juste	Régulièrement juste	Régulièrement juste	Régulièrement juste	Régulièrement juste	Régulièrement juste
oui	Les équipes scolaires et périscolaires ensembles	oui	L'équipe périscolaire	oui	Régulièrement juste	Occasionnellement	Régulièrement juste	Occasionnellement	Très souvent juste	Très souvent juste	Régulièrement juste	Très souvent juste	Très souvent juste
oui	Les équipes scolaires et périscolaires ensembles	oui	Les équipes scolaires et périscolaires ensembles	oui	Très souvent juste	Régulièrement juste	Régulièrement juste	Très souvent juste	Très souvent juste	Régulièrement juste	Très souvent juste	Régulièrement juste	Régulièrement juste
oui	Les équipes scolaires et périscolaires ensembles	non		oui	Très souvent juste	Très souvent juste	Très souvent juste	Très souvent juste	Très souvent juste	Régulièrement juste	Très souvent juste	Très souvent juste	Très souvent juste
non		non		non	Régulièrement juste	Très souvent juste	Très souvent juste	Régulièrement juste	Très souvent juste	Jamais juste	Très souvent juste	Très souvent juste	Très souvent juste
oui	Les équipes scolaires et périscolaires ensembles	oui	Les équipes scolaires et périscolaires ensembles	oui	Très souvent juste	Très souvent juste	Très souvent juste	Très souvent juste	Très souvent juste	Très souvent juste	Régulièrement juste	Régulièrement juste	Régulièrement juste
non		oui	Les équipes scolaires et périscolaires ensembles	non	Très souvent juste	Très souvent juste	Très souvent juste	Régulièrement juste	Régulièrement juste	Très souvent juste	Très souvent juste	Très souvent juste	Très souvent juste
non		non		non	Régulièrement juste	Régulièrement juste	Jamais juste	Régulièrement juste	Très souvent juste	Régulièrement juste	Régulièrement juste	Très souvent juste	Très souvent juste

oui	L'équipe périscolaire	oui	Les équipes scolaires et périscolaires ensembles	non	Régulièrement juste	Régulièrement juste	Régulièrement juste	Occasionnellement	Régulièrement juste	Très souvent juste	Très souvent juste	Régulièrement juste
oui	L'équipe enseignante	oui	Les équipes scolaires et périscolaires ensembles	oui	Régulièrement juste	Régulièrement juste	Occasionnellement	Régulièrement juste	Régulièrement juste	Très souvent juste	Régulièrement juste	Régulièrement juste
non		oui	L'équipe enseignante	non	Occasionnellement	Jamais juste	Jamais juste	Occasionnellement	Très souvent juste	Jamais juste	Régulièrement juste	Régulièrement juste
non		non		non	Occasionnellement	Occasionnellement	Occasionnellement	Régulièrement juste	Régulièrement juste	Occasionnellement	Régulièrement juste	Régulièrement juste
non		oui	Les équipes scolaires et périscolaires ensembles	oui	Régulièrement juste	Occasionnellement	Occasionnellement	Régulièrement juste	Régulièrement juste	Régulièrement juste	Régulièrement juste	Régulièrement juste
oui	L'équipe enseignante	oui	L'équipe enseignante	oui	Très souvent juste	Régulièrement juste	Occasionnellement	Occasionnellement	Très souvent juste	Occasionnellement	Très souvent juste	Très souvent juste
oui	L'équipe enseignante	non		non	Occasionnellement	Occasionnellement	Occasionnellement	Régulièrement juste	Régulièrement juste	Régulièrement juste	Régulièrement juste	Régulièrement juste
non		oui	L'équipe enseignante	non	Très souvent juste	Occasionnellement	Occasionnellement	Très souvent juste	Régulièrement juste	Très souvent juste	Régulièrement juste	Régulièrement juste
non		oui	L'équipe enseignante	non	Très souvent juste	Occasionnellement	Jamais juste	Régulièrement juste	Très souvent juste	Très souvent juste	Très souvent juste	Très souvent juste
non		oui	Les équipes scolaires et périscolaires ensembles	non	Occasionnellement	Occasionnellement	Occasionnellement	Régulièrement juste	Régulièrement juste	Occasionnellement	Régulièrement juste	Régulièrement juste
non		oui	L'équipe enseignante	non	Très souvent juste	Occasionnellement	Jamais juste	Régulièrement juste	Très souvent juste	Très souvent juste	Très souvent juste	Très souvent juste

non		oui	L'équipe enseignante	non	Régulièrement juste	Régulièrement juste	Jamais juste	Régulièrement juste	Très souvent juste	Très souvent juste	Régulièrement juste	Très souvent juste
non		oui	scolaires et périsco	oui	Très souvent juste	occasionnelleme	occasionnelleme	très souvent juste	régulièrement juste	très souvent juste	très souvent juste	très souvent juste

Annexe 7 Tableau des réponses au questionnaire « élèves »

n°	Dans quelle école es-tu scolarisé ?	Tu es :	Dans quelle classe es-tu ?	Comment te sens-tu à l'école en général ?	Comment trouves-tu l'ambiance entre les élèves ?	As-tu des copains et des copines dans ton école ? (UNE réponse possible)	Tu dirais qu'en général, tes relations avec les enseignants sont :	Tu dirais qu'en général, tes relations avec les animatrices et animateurs sont :	Tu dirais qu'en général, les relations entre les professeurs et les élèves sont :	Tu dirais que les relations avec les autres adultes sont en général :	Tu dirais que les punitions données dans ton école sont :	Si tu as répondu très injuste à la question, explique pourquoi :	Tu dirais que les appréciations données par les enseignants lors des évaluations sont :	Depuis le début de l'année scolaire, as-tu déjà manqué l'école car tu avais peur ?
1	A	Un garçon	CM2	Bien	Bonne	Beaucoup	Bonnes	plutôt bien	Bonnes	Bonnes	plutôt justes		plutôt justes	jamais
2	B	Une fille	CE2	Bien	Moyen	Beaucoup	Très bonnes	plutôt bien	Bonnes	Bonnes	plutôt justes		plutôt justes	jamais
3	A	Un garçon	CE2	Très bien	Moyen	pas beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Très bonnes	Très bonnes	Très justes		Très justes	jamais
4	A	Une fille	CE2	Très bien	Bonne	Beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Bonnes	Très bonnes	Très justes		Très justes	jamais
5	A	Une fille	CM1	Très bien	Très bonne	Beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Très bonnes	Très bonnes	Très justes		Très justes	jamais
6	B	Une fille	CM1	Très bien	Très bonne	plutôt beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Très bonnes	Très bonnes	Très justes		Très justes	jamais
7	B	Une fille	CM1	Très bien	Très bonne	Beaucoup	Moyen	Tout à fait bien	Bonnes	Très bonnes	plutôt injustes		plutôt justes	jamais

8	B	Un garçon	CE2	Bien	Pas très bonne	pas du tout	Très bonnes	Moyen	Très bonnes	Moyen	Très justes		plutôt justes	jamais
9	B	Une fille	CM1	Très bien	Bonne	Beaucoup	Moyen	Tout à fait bien	Très bonnes	Très bonnes	plutôt justes		plutôt justes	jamais
10	B	Une fille	CE2	Bien	Bonne	Beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Bonnes	Très bonnes	plutôt justes		plutôt justes	jamais
11	B	Une fille	CE2	Très bien	Moyen	Beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Bonnes	Très bonnes	plutôt justes		plutôt justes	1 ou 2 fois
12	A	Un garçon	CM2	Très bien	Très bonne	Beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Bonnes	Très bonnes	Très justes		Très justes	jamais
13	B	Un garçon	CM1	Très bien	Bonne	Beaucoup	Bonnes	Pas bien du tout	Moyen	Moyen	très injustes	jamais de punitions mises en place	plutôt justes	jamais
14	A	Un garçon	CM1	Très bien	Très bonne	Beaucoup	Bonnes	Tout à fait bien	Très bonnes	Très bonnes	Très justes		Très justes	jamais
15	A	Une fille	CE2	Très bien	Bonne	Beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Moyen	Très bonnes	plutôt justes		plutôt justes	jamais
16	A	Une fille	CE2	Bien	Bonne	pas beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Bonnes	Bonnes	plutôt justes		plutôt justes	jamais
17	B	Un garçon	CM2	Pas très bien	Mauvaise	plutôt beaucoup	Bonnes	Moyen	Bonnes	Moyen	plutôt justes		plutôt injustes	plus de 4 fois
18	A	Une fille	CM2	Bien	Moyen	Beaucoup	Bonnes	plutôt bien	Très bonnes	Moyen	plutôt justes		Très justes	jamais
19	A	Un garçon	CE2	Très bien	Bonne	pas beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Très bonnes	Très bonnes	plutôt justes		Très justes	1 ou 2 fois
20	A	Un garçon	CE2	Très bien	Moyen	Beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Bonnes	Très bonnes	Très justes		Très justes	jamais

21	A	Une fille	CE2	Très bien	Pas très bonne	Beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Moyen	Pas très bonnes	Très justes	Très justes	jamais
22	A	Un garçon	CE2	Très bien	Bonne	Beaucoup	Bonnes	Tout à fait bien	Moyen	Bonnes	Très justes	Très justes	jamais

Annexe 8 Tableaux des séries statistiques

Variables Individus	V01	V02	V03	V04	V05	V06	V07	V08A	V08B	V09	V10	V10 bis	V11	V12	V12 BIS	V13	V13 BIS	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
Pro1	E1	F1	F	BE2	RC2	AC1	RPE1		REP2	O1	O2	TP3	N3	O4	TAC2	O5	CGI2	N6	PP2	RS2	CP2	CE1	CB2	PPE2	SA2	AD2
Pro2	E1	F1	F	BE2	RC2	AC2	RPE3		REP2	O1	O2	TP3	O3	O4	TAC3	O5	CGI2	O6	PP2	RS3	CP2	CE3	CB1	PPE1	SA2	AD1
Pro3	E1	F1	F	BE1	RC2	AC1	RPE2		REP1	O1	O2	TP3	O3	O4	TAC3	O5	CGI3	O6	PP1	RS2	CP2	CE1	CB1	PPE2	SA1	AD2
Pro4	E1	F1+	F	BE1	RC1	AC2	RPE1		REP2	O1	O2	TP2	N3	O4	TAC3	N5		O6	PP1	RS1	CP1	CE1	CB1	PPE2	SA1	AD1
Pro5	E2	F1	F	BE1	RC2	AC3	RPE2		REP1	N1	N2		N3	N4		N5		N6	PP2	RS1	CP1	CE2	CB1	PPE4	SA1	AD1
Pro6	E2	F2+	H	BE2	RC2	AC3	RPE1	REE3		O1	O2	TP2	N3	O4	TAC3	O5	CGI3	O6	PP1	RS1	CP1	CE1	CB1	PPE1	SA2	AD2
Pro7	E2	F1	F	BE2	RC2	AC4	RPE1		REP2	O1	O2	TP2	N3	N4		O5	CGI3	N6	PP1	RS1	CP1	CE2	CB2	PPE1	SA1	AD1
Pro8	E1	F2+	F	BE2	RC2	AC2	RPE2	REE2		O1	N2		O3	N4		N5		N6	PP2	RS2	CP4	CE2	CB1	PPE2	SA2	AD1
Pro9	E2	F1	F	BE2	RC2	AC2	RPE2		REP2	N1	N2		N3	O4	TAC2	O5	CGI3	N6	PP2	RS2	CP2	CE3	CB2	PPE1	SA1	AD2
Pro10	E2	F1+	H	BE2	RC2	AC2	RPE2	REE2		O1	O2	TP3	N3	O4	TAC1	O5	CGI3	O6	PP2	RS2	CP3	CE2	CB2	PPE1	SA2	AD2
Pro11	E2	F2	H	BE1	RC1	AC3	RPE2	REE3		O1	O2	TP1	N3	N4		O5	CGI1	N6	PP3	RS4	CP4	CE3	CB1	PPE4	SA2	AD2
Pro12	E2	F2	F	BE2	RC1	AC1	RPE2	REE2		N1	O2	TP1	N3	N4		N5		N6	PP3	RS3	CP3	CE2	CB2	PPE3	SA2	AD2
Pro13	E2	F2	F	BE2	RC2	AC3	RPE2	REE2		N1	O2	TP1	O3	N4		O5	CGI3	O6	PP2	RS3	CP3	CE2	CB2	PPE2	SA2	AD2
Pro14	E2	F2	F	BE1	RC1	AC1	RPE2	REE1		O1	O2	TP1	N3	O4	TAC1	O5	CGI1	O6	PP1	RS2	CP3	CE3	CB1	PPE3	SA1	AD1
Pro15	E2	F2	F	BE2	RC2	AC2	RPE2	REE3		N1	O2	TP1	N3	O4	TAC1	N5		N6	PP3	RS3	CP3	CE2	CB2	PPE2	SA2	AD2
Pro16	E2	F2	F	BE1	RC1	AC2	RPE1	REE2		O1	O2	TP1	O3	N4		O5	CGI1	N6	PP1	RS3	CP3	CE1	CB2	PPE1	SA2	AD2
Pro17	E1	F2	F	BE1	RC1	AC1	RPE1	REE1		O1	N2		N3	N4		O5	CGI1	N6	PP1	RS3	CP4	CE2	CB1	PPE1	SA1	AD1
Pro18	E1	F2	F	BE3	RC3	AC2	RPE2	REE2		O1	N2		O3	N4		O5	CGI3	N6	PP3	RS3	CP3	CE2	CB2	PPE3	SA2	AD2
Pro19	E1	F2	F	BE1	RC2	AC1	RPE2	REE1		O1	N2		O3	N4		O5	CGI1	N6	PP1	RS3	CP4	CE2	CB1	PPE1	SA1	AD1
Pro20	E1	F2	F	BE2	RC1	AC2	RPE1	REE1		O1	N2		O3	N4		O5	CGI1	N6	PP2	RS2	CP4	CE2	CB1	PPE1	SA2	AD1
Pro21	E1	F2	F	BE2	RC2	AC2	RPE2	REE2		O1	O2	TP1	O3	N4		O5	CGI3	O6	PP1	RS3	CP3	CE1	CB2	PPE1	SA1	AD1

Variables Individus	V01	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	V36	V37	V38
élève 01	E1	G	CL3	SENT2	Bonne	Beaucoup	Bonnes	plutôt bien	Bonnes	Bonnes	plutôt justes		plutôt justes	jamais	Bonne	Beaucoup	Bonnes
élève 02	E2	F	CL1	SENT2	Moyen	Beaucoup	Très bonnes	plutôt bien	Bonnes	Bonnes	plutôt justes		plutôt justes	jamais	Moyen	Beaucoup	Très bonnes
élève 03	E1	G	CL1	SENT2	Moyen	pas beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Très bonnes	Très bonnes	Très justes		Très justes	jamais	Moyen	pas beaucoup	Très bonnes
élève 04	E1	F	CL1	SENT1	Bonne	Beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Bonnes	Très bonnes	Très justes		Très justes	jamais	Bonne	Beaucoup	Très bonnes
élève 05	E1	F	CL2	SENT2	Très bonne	Beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Très bonnes	Très bonnes	Très justes		Très justes	jamais	Très bonne	Beaucoup	Très bonnes
élève 06	E2	F	CL2	SENT2	Très bonne	plutôt beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Très bonnes	Très bonnes	Très justes		Très justes	jamais	Très bonne	plutôt beaucoup	Très bonnes
élève 07	E2	F	CL2	SENT2	Très bonne	Beaucoup	Moyen	Tout à fait bien	Bonnes	Très bonnes	plutôt injustes		plutôt justes	jamais	Très bonne	Beaucoup	Moyen
élève 08	E2	G	CL1	SENT2	Pas très bonne	pas du tout	Très bonnes	Moyen	Très bonnes	Moyen	Très justes		plutôt justes	jamais	Pas très bonne	pas du tout	Très bonnes
élève 09	E2	F	CL2	SENT2	Bonne	Beaucoup	Moyen	Tout à fait bien	Très bonnes	Très bonnes	plutôt justes		plutôt justes	jamais	Bonne	Beaucoup	Moyen
élève 10	E2	F	CL1	SENT2	Bonne	Beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Bonnes	Très bonnes	plutôt justes		plutôt justes	jamais	Bonne	Beaucoup	Très bonnes
élève 11	E2	F	CL1	SENT1	Moyen	Beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Bonnes	Très bonnes	plutôt justes		plutôt justes	1 ou 2 fois	Moyen	Beaucoup	Très bonnes
élève 12	E1	G	CL3	SENT1	Très bonne	Beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Bonnes	Très bonnes	Très justes		Très justes	jamais	Très bonne	Beaucoup	Très bonnes
élève 13	E2	G	CL2	SENT2	Bonne	Beaucoup	Bonnes	Pas bien du tout	Moyen	Moyen	très injustes	jamais de punitions mises en place	plutôt justes	jamais	Bonne	Beaucoup	Bonnes
élève 14	E1	G	CL2	SENT1	Très bonne	Beaucoup	Bonnes	Tout à fait bien	Très bonnes	Très bonnes	Très justes		Très justes	jamais	Très bonne	Beaucoup	Bonnes

élève 15	E1	F	CL1	SENT2	Bonne	Beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Moyen	Très bonnes	plutôt justes		plutôt justes	jamais	Bonne	Beaucoup	Très bonnes
élève 16	E1	F	CL1	SENT2	Bonne	pas beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Bonnes	Bonnes	plutôt justes		plutôt justes	jamais	Bonne	pas beaucoup	Très bonnes
élève 17	E2	G	CL3	SENT1	Mauvaise	plutôt beaucoup	Bonnes	Moyen	Bonnes	Moyen	plutôt justes		plutôt injustes	plus de 4 fois	Mauvaise	plutôt beaucoup	Bonnes
élève 18	E1	F	CL3	SENT3	Moyen	Beaucoup	Bonnes	plutôt bien	Très bonnes	Moyen	plutôt justes		Très justes	jamais	Moyen	Beaucoup	Bonnes
élève 19	E1	G	CL1	SENT2	Bonne	pas beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Très bonnes	Très bonnes	plutôt justes		Très justes	1 ou 2 fois	Bonne	pas beaucoup	Très bonnes
élève 20	E1	G	CL1	SENT1	Moyen	Beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Bonnes	Très bonnes	Très justes		Très justes	jamais	Moyen	Beaucoup	Très bonnes
élève 21	E1	F	CL1	SENT2	Pas très bonne	Beaucoup	Très bonnes	Tout à fait bien	Moyen	Pas très bonnes	Très justes		Très justes	jamais	Pas très bonne	Beaucoup	Très bonnes
élève 22	E1	G	CL1	SENT1	Bonne	Beaucoup	Bonnes	Tout à fait bien	Moyen	Bonnes	Très justes		Très justes	jamais	Bonne	Beaucoup	Bonnes

Annexe 9 Tableau de cotation des données statistiques par concept

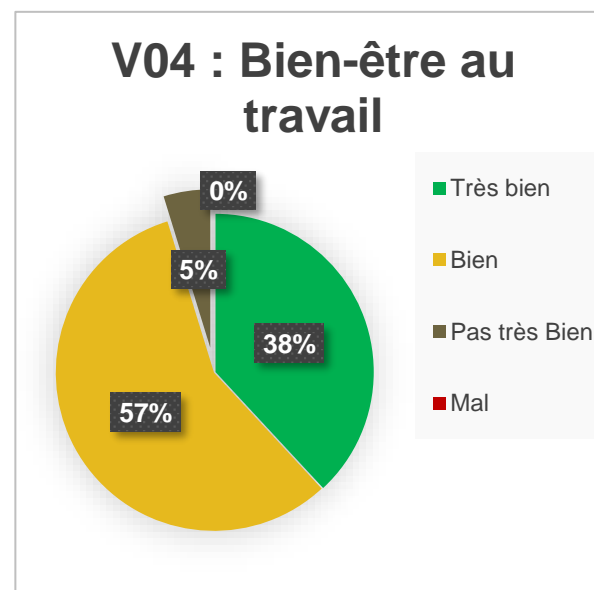
Pro	V01	V02	V03	V04	V05	V06	V07	V08 A	V08 B	Score Bien-être au travail	V09	V10	V10 bis	V11	V12	V12 bis	V13	V13 bis	V14	Score stratégie d'équipe	V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	Score dynamique	Score coopération	Score Climat scolaire	
																																Score
1	A	Anim	F	1	1	2	2		1	7	2	2	2	-2	2	1	2	1	-2	8	2	4	2	4	2	2	2	2	2	20	28	35
2	A	Anim	F	1	1	1	-1		1	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	17	2	-2	2	-2	4	4	2	4	14	31	34	
3	A	Anim	F	2	1	2	1	2	2	10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	4	2	2	4	4	2	4	2	24	42	52	

4	A	Anim-Dir	F	2	2	1	2	1	8	2	2	1	-2	2	2	-4	2	5	4	4	4	4	4	2	4	4	30	35	43	
5	B	Anim	F	2	1	1	1	2	9	-2	-4		-2	-4		-4	-2	-18	2	4	4	2	4	-4	4	4	20	2	11	
6	B	Dir	H	1	1	-1	2	-1	2	2	1	-2	2	2	2	2	2	13	4	4	4	4	4	4	2	2	28	41	43	
7	B	Anim	F	1	1	-2	2	1	3	2	2	1	-2	-4		2	2	-2	1	4	4	4	2	2	4	4	4	28	29	32
8	A	Ens-Dir	F	1	1	1	1	1	5	2	-4		2	-4		-4	-2	-10	2	2	-4	2	4	2	2	4	14	4	9	
9	B	Anim	F	1	1	1	1	1	5	-2	-4		-2	2	1	2	2	-2	-3	2	2	2	-2	2	4	4	2	16	13	18
10	B	Dir	H	1	1	1	1	1	5	2	2	2	-2	2	1	2	2	13	2	2	-2	2	2	4	2	2	14	27	32	
11	B	Ens	H	2	2	-1	1	-1	3	2	2	1	-2	-4		2	1	-2	0	-2	-4	-4	-2	4	-4	2	2	-8	-8	-5
12	B	Ens	F	1	2	2	1	1	7	-2	2	1	-2	-4		-4	-2	-11	-2	-2	-2	2	2	-2	2	2	0	-11	-4	
13	B	Ens	F	1	1	-1	1	1	3	-2	2	1	2	-4		2	2	2	5	2	-2	-2	2	2	2	2	2	8	13	16
14	B	Ens	F	2	2	2	1	2	9	2	2	1	-2	2	1	2	1	2	11	4	2	-2	-2	4	-2	4	4	12	23	32
15	B	Ens	F	1	1	1	1	-1	3	-2	2	1	-2	2	1	-4		-2	-4	-2	-2	-2	2	2	2	2	2	4	0	3
16	B	Ens	F	2	2	1	2	1	8	2	2	1	2	-4		2	1	-2	4	4	-2	-2	4	2	4	2	2	14	18	26

17	A	Ens	F	2	2	2	2	2	10	2	-4	-2	-4	2	1	-2	-7	4	-2	-4	2	4	4	4	4	16	9	19
18	A	Ens	F	-1	-1	1	1	1	1	2	-4	2	-4	2	2	-2	-2	-2	-2	2	2	-2	2	2	0	-2	-1	
19	A	Ens	F	2	1	2	1	2	8	2	-4	2	-4	2	1	-2	-3	4	-2	-4	2	4	4	4	16	13	21	
20	A	Ens	F	1	2	1	2	2	8	2	-4	2	-4	2	1	-2	-3	2	2	-4	2	4	4	2	4	16	13	21
21	A	Ens	F	1	1	1	1	1	5	2	2	1	2	-4	2	2	2	9	4	-2	-2	4	2	4	4	18	27	32

n° répondant	Dans quelle école es-tu scolarisé ?	Tu es :	Dans quelle classe es-tu ?	Comment te sens-tu à l'école en général ?	Comment trouves-tu l'ambiance entre les élèves ?	As-tu des copains et des copines dans ton école ? (UNE réponse possible)	Tu dirais qu'en général, tes relations avec les enseignants sont :	Tu dirais qu'en général, tes relations avec les animatrices et	Tu dirais qu'en général, les relations entre les professeurs et les élèves	Tu dirais que les relations avec les autres adultes (personnels de	Depuis le début de l'année scolaire, as-tu déjà manqué l'école car	score bien-être et relations	Tu dirais que les punitions données dans ton école sont :	Tu dirais que les appréciations données par les enseignants lors	score sentiment de justice	score climat scolaire
élève 01	A	Un garçon	CL3	2	2	4	2	2	2	2	4	20	2	2	4	24
élève 02	B	Une fille	CL1	2	-2	4	4	2	2	2	4	18	2	2	4	22
élève 03	A	Un garçon	CL1	4	-2	-2	4	4	4	4	4	20	4	4	8	28
élève 04	A	Une fille	CL1	4	2	4	4	4	2	4	4	28	4	4	8	36
élève 05	A	Une fille	CL2	4	4	4	4	4	4	4	4	32	4	4	8	40

élève 06	B	Une fille	CL2	4	4	2	4	4	4	4	4	30	4	4	8	38
élève 07	B	Une fille	CL2	4	4	4	-2	4	2	4	4	24	-2	2	0	24
élève 08	B	Un garçon	CL1	2	-4	-4	-4	-2	4	-2	4	-6	4	2	6	0
élève 09	B	Une fille	CL2	4	2	4	-2	4	4	4	4	24	2	2	4	28
élève 10	B	Une fille	CL1	2	2	4	4	4	2	4	4	26	2	2	4	30
élève 11	B	Une fille	CL1	4	-2	4	4	4	2	4	2	22	2	2	4	26
élève 12	A	Un garçon	CL3	4	4	4	4	4	2	4	4	30	4	4	8	38
élève 13	B	Un garçon	CL2	4	2	4	2	-4	-2	-2	4	8	-4	2	-2	6
élève 14	A	Un garçon	CL2	4	4	4	2	4	4	4	4	30	4	4	8	38
élève 15	A	Une fille	CL1	4	2	4	4	4	-2	4	4	24	2	2	4	28
élève 16	A	Une fille	CL1	2	2	-2	4	4	2	2	4	18	2	2	4	22
élève 17	B	Un garçon	CL3	-2	-4	2	2	-2	2	-2	-4	-8	2	-2	0	-8
élève 18	A	Une fille	CL3	2	-2	4	2	2	4	-2	4	14	2	4	6	20
élève 19	A	Un garçon	CL1	4	2	-2	4	4	4	4	2	22	2	4	6	28
élève 20	A	Un garçon	CL1	4	-2	4	4	4	2	4	4	24	4	4	8	32
élève 21	A	Une fille	CL1	4	-2	4	4	4	-2	-4	4	12	2	4	6	18
élève 22	A	Un garçon	CE2	4	2	4	2	4	-2	2	4	20	4	4	8	28



Variable 04: Bien-être au travail

Modalités	BE1	BE2	BE3	BE4	
Valeur de la variable	Très bien	Bien	Pas très Bien	Mal	
Effectifs	8	12	1	0	21
Fréquence	0,38	0,57	0,05	0,00	1
Fréquence en %	38	57	5	0	100

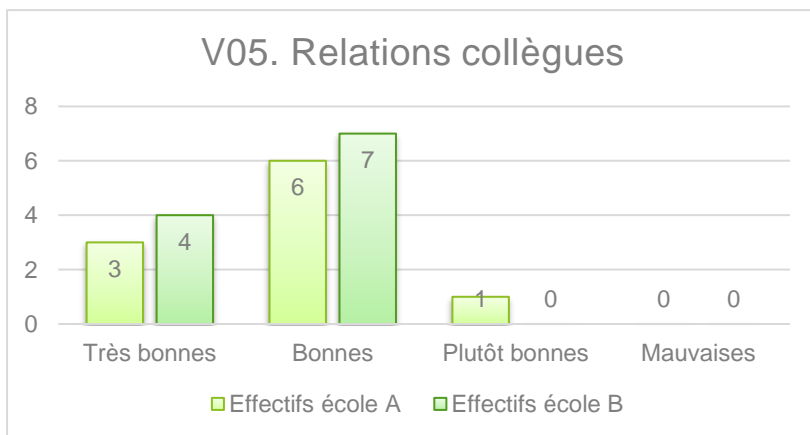
Fréquence cumulée croissante	38	95	100	100
------------------------------	----	----	-----	-----

Réponses V04 en fonction de l'école d'exercice

Modalités	BE1	BE2	BE3	BE4	
Valeur de la variable	Très bien	Bien	Pas très Bien	Mal	Total
Effectifs école A	4	5	1	0	10
Effectifs école B	4	7	0	0	11
Fréquence en % école A	40	50	10	0	100
Fréquence en % école B	36	64	0	0	100

Variable 05 : Relations collègues

Modalités	RC1	RC2	RC3	RC4	
Valeur de la variable	Très bonnes	Bonnes	Plutôt bonnes	Mauvaises	Total
Effectifs école A	3	6	1	0	10
Effectifs école B	4	7	0	0	11
Effectifs total	7	13	1	0	21
Fréquence en % école A	30	60	10	0	100
Fréquence en % école B	36	64	0	0	100
Fréquence cumulée croissante	36	100	100	100	

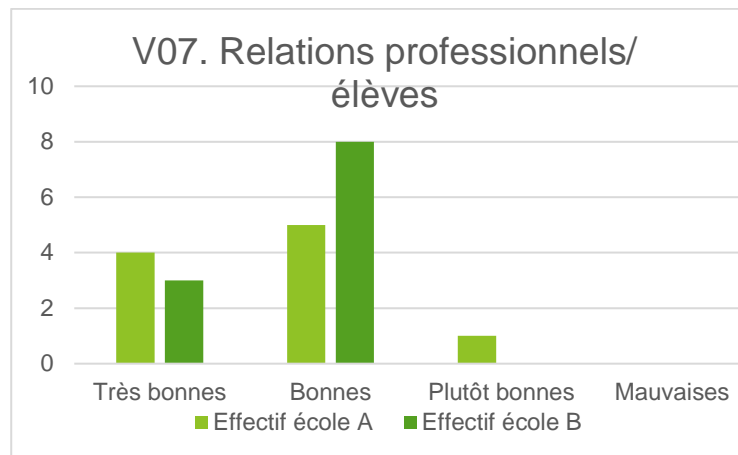
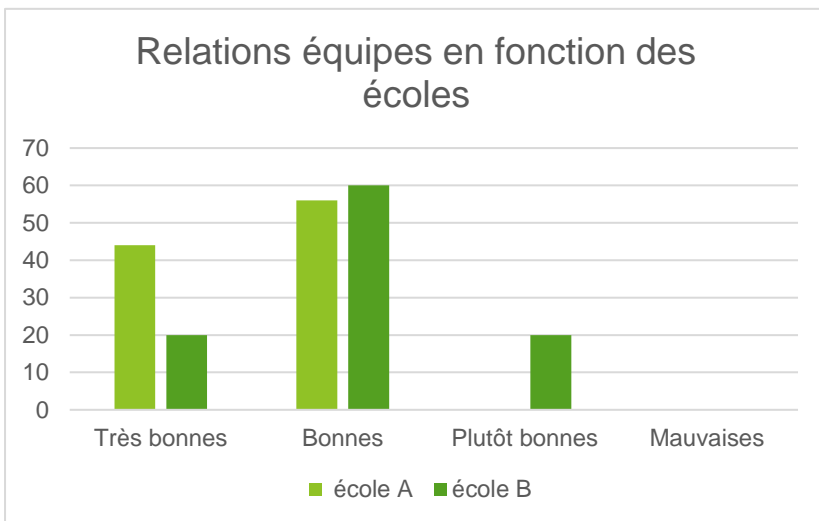


Variable 06 : Ambiance entre collègues

Modalités	AC1	AC2	AC3	AC4	
Valeur de la variable	Très bonnes	Bonnes	Plutôt bonnes	Mauvaises	Total
Effectifs école A	4	6	0	0	10
Effectifs école B	2	4	4	1	11
Effectifs total	6	10	4	1	21
Fréquence en % école A	40	60	0	0	100
Fréquence en % école B	18	36	36	9	100
Fréquence cumulée croissante	18	55	91	100	

Variable 07 : Relations professionnels / élèves

Modalités de la variable	Nom de la variable	Effectif école A	Effectif école B	Fréquence en % école A	Fréquence en % école B
RPE1	Très bonnes	4	3	40	27
RPE2	Bonnes	5	8	50	73
RPE3	Plutôt bonnes	1	0	10	0
RPE4	Mauvaises	0	0	0	0
		10	11	100	100



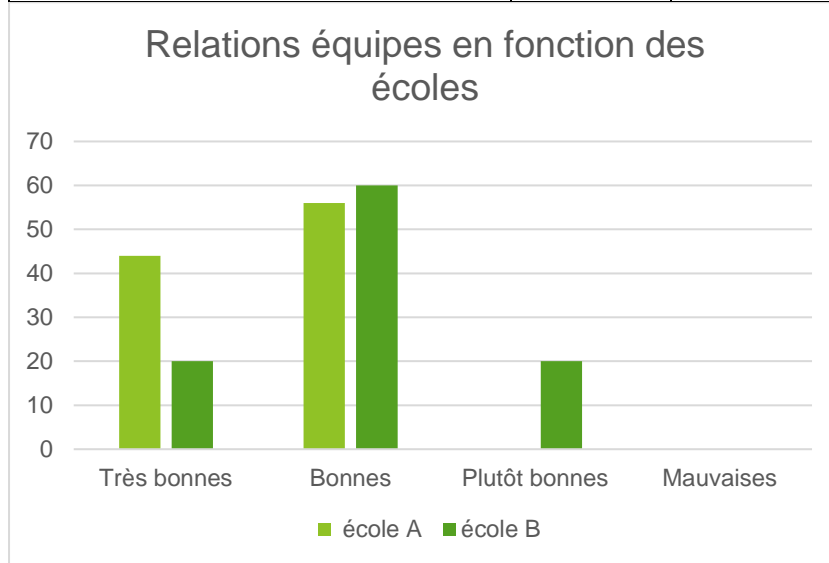
Variable 08 : Relations équipes

Modalités de la variable	Nom de la variable	Effectif école A			Effectif école B			Fréquence en % école A	Fréquence en % école B
		enseignant-s	animateur/trice-s	total	enseignant-s	animateur/trice-s	total		
REE1 et REP1	Très bonnes	3	1	4	1	1	2	44	20
REE2 et REP 2	Bonnes	3	2	5	4	2	6	56	60
REE3 et REP 3	Plutôt bonnes	0	0	0	2	0	2	0	20
REE4 et REP4	Mauvaises	0	0	0	0	0	0	0	0
		6	3	9	7	3	10	100	100

Modalités	REE1 et REP1	REE2 et REP2	REE1 et REP2	REE2 et REP3	Total
Valeur de la variable	Très bonnes	Bonnes	Plutôt bonnes	Mauvaises	
école A	44	56	0	0	100
école B	20	60	20	0	100

Coopération équipes

Valeur de la variable	Très forte	Forte	Plutôt faible	Très faible	Total
école A	50	40	10	0	100
école B	27	45	28	0	100

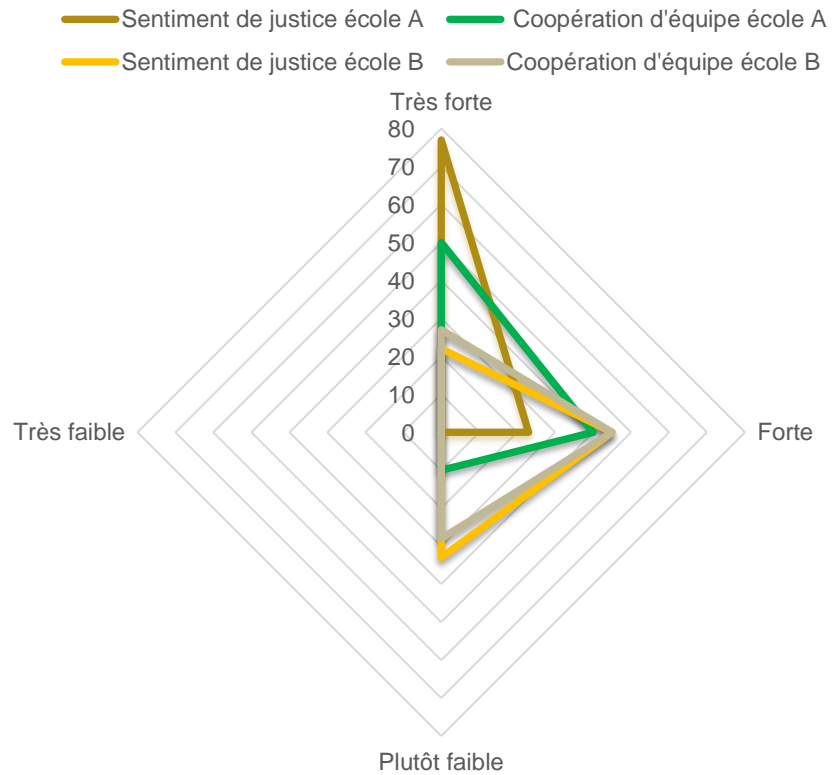


Coopération équipes et sentiment justice

Valeur de la variable	Très forte	Forte	Plutôt faible	Très faible	Total
Sentiment de justice école A	77	23	0	0	100
Coopération d'équipe école A	50	40	10	0	100
Sentiment de justice école B	22	45	33	0	100

Coopération d'équipe école B	27	45	28	0	100
------------------------------	----	----	----	---	-----

Sentiment de justice en regard de la coopération entre équipes



Variables coopération entre acteurs éducatifs

Modalités	COOP1	COOP2	COOP3	COOP4
Valeur de la variable	[28;17[	[16 ;3]	]2 ; -10]	]-11 ; -22]

Centre des intervalles (Ci)	22,5	9,5	-4	-16,5	Total
Effectifs école A (ni)	3	7	0	0	10
Effectifs école B (ni)	2	6	3	0	11
Fréquence A en %	30	70	0	0	100
Fréquence B en %	18	54	28	0	100

Variable justice scolaire

	Sentiment de justice très fort	Sentiment de justice plutôt fort	Sentiment de justice faible	Sentiment de justice très faible	
école A	77	23	0	0	13
école B	22	44	33	0	9

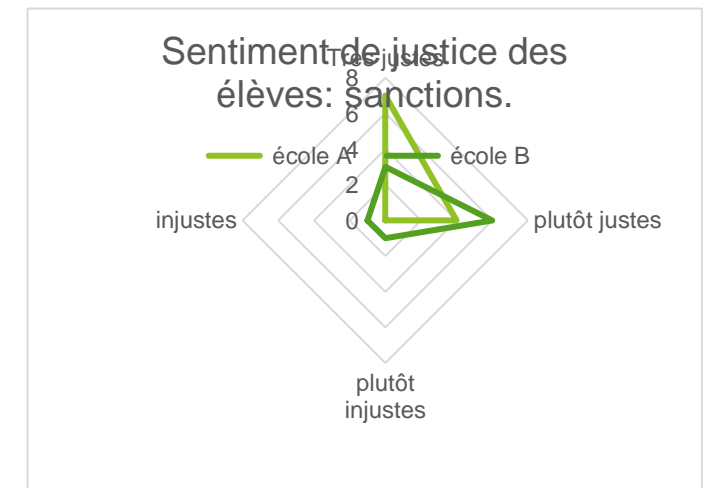
santions

	Très justes	plutôt justes	plutôt injustes	injustes
école A	7	4	0	0
école B	3	6	1	1

appréciations

	Très justes	plutôt justes	plutôt injustes	injustes
école A	9	3	0	0
école B	2	7	1	0

Climat relationnel



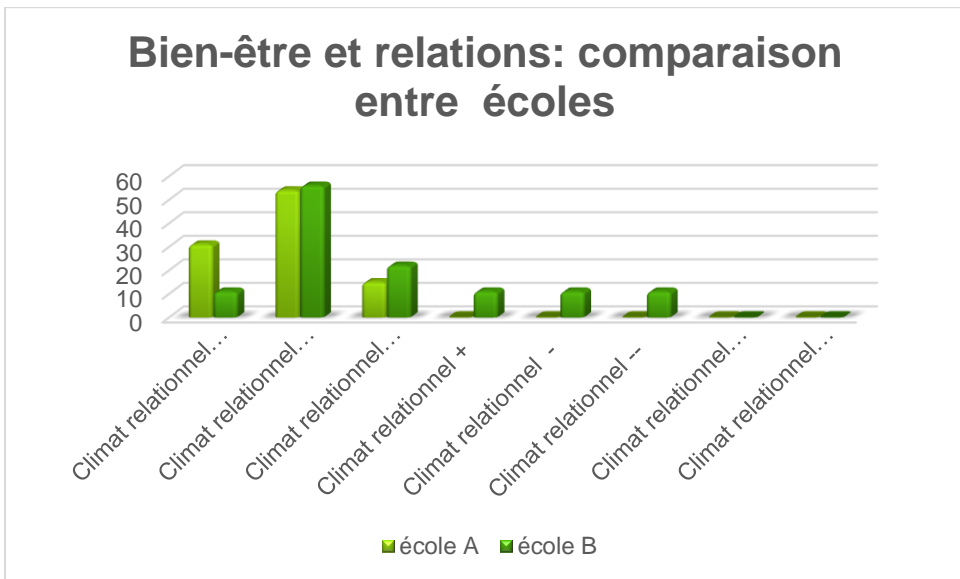
Modalités	REL1	REL2	REL3	REL4	
Valeur de la variable	[32 ;16[	[16 ;0 [	[0 ;-16 [	[-16 ;-32]	
Centre des intervalles (Ci)	24	8	-8	-24	Total
Effectifs école A (ni)	11	2	0	0	13
Effectifs école B(ni)	6	2	1	0	9
Fréquence A en %	85	15	0	0	100
Fréquence B en %	67	22	11	0	100

	Très bonnes / Tout à fait bien	Bonnes / plutôt bien	Pas très bonnes / pas très bien	Mauvaises / Pas bien du tout
école A	85	15	0	0
école B	67	22	11	0

	REL1	REL2	REL3	REL4	REL5	REL6	REL7	REL8
Colonne1	[32;24[	24;16	16;8	8;0	0;-8	[-8;-16[	[-16;-24[	[-24;-32
Ci	28	20	12	4	-4	-12	-20	-28
école A	31	54	15	0	0	0	0	0
école B	11	56	0	11	11	11	0	0
école A	4	7	2	0	0	0	0	0
école B	1	5	0	1	1	1	0	0

13
9

Bien-être et relations au sein des écoles	Climat relationnel positif ++++	Climat relationnel +++	Climat relationnel ++	Climat relationnel +	Climat relationnel -	Climat relationnel --	Climat relationnel ---	Climat relationnel ----
école A	31	54	15	0	0	0	0	0
école B	11	56	22	11	11	11	0	0
école A	4	7	2	0	0	0	0	0



Valeur de la variable	Climat relationnel / Coopération d'équipes +++	Climat relationnel/Coopération d'équipe +++	Climat relationnel / Coopération d'équipe +	Climat relationnel/Coopération d'équipe +	Climat relationnel/Coopération d'équipe -	Climat relationnel/Coopération d'équipe --	Climat relationnel/Coopération d'équipe ---	Climat relationnel/Coopération d'équipe -- --
Coopération équipes école A	20	40	0	40	0	0	0	0
Coopération équipes école B	9	18	18	27	27	0	0	0
Climat relationnel école A	31	54	15	0	0	0	0	0
Climat relationnel école B	11	56	0	11	11	11	0	0

Colonne1	REL1	REL2	REL3	REL4	REL5	REL6	REL7	REL8	total
Ci	[50;38]	[38;25]	[25;13]	[13;0]	[0; -13]	[-13;-25]	[-25;-38]	[-38;-50]	44,0
	44,0	31,5	19,0	6,5	-6,5	-19,0	-31,5	-44,0	

école A	20	40	0	40	0	0	0	0	0
école B	9	18	18	27	27	0	0	0	0
école A	2	4	0	4	0	0	0	0	10
école B	1	2	2	3	3	0	0	0	11

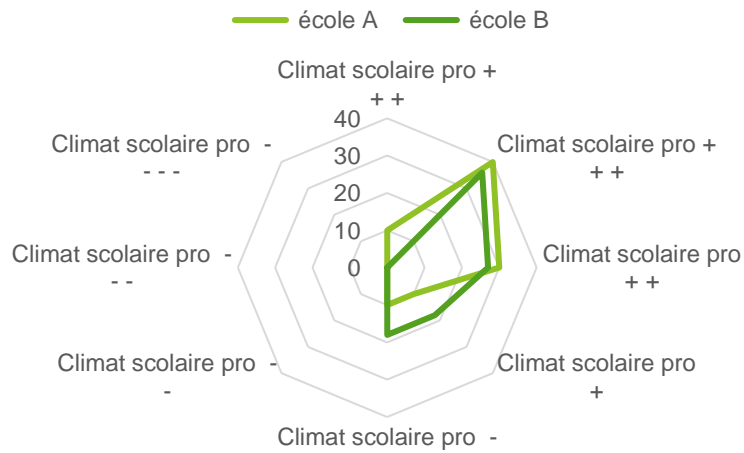
Valeur de la variable	Coopération d'équipes ++++	Coopération d'équipe +++	Coopération d'équipe ++	Coopération d'équipe +	Coopération d'équipe -	Coopération d'équipe --	Coopération d'équipe ---	Coopération d'équipe ----
école A	20	40	0	40	0	0	0	0
école B	9	18	18	27	27	0	0	0

climat scolaire pro

Modalités	CLIM1	CLIM2	CLIM3	CLIM4	CLIM5	CLIM6	CLIM7	CLIM8	Total
Valeur de la variable	[60 ;45[	[45 ;30[	[30 ;15[	[15 ;0[	[0 ; -15[	[-15 ; -30[	[-30 ; -45[	[-45 ; -60]	
Centre des intervalles (Ci)	52.5	37.5	22.5	7.5	#CHAMP!	#CHAMP!	#CHAMP!	#CHAMP!	
Effectifs école A (ni)	1	4	3	1	1	0	0	0	10
Fréquence A en %	10	40	30	10	10	0	0	0	100
Effectifs école B (ni)	0	4	3	2	2	0	0	0	11
Fréquence B en %	0	36	27	18	18	0	0	0	100
Effectifs (A + B)	1	8	6	3	3	0	0	0	21
Fréquence (A+B) en %	5	38	29	14	14	0	0	0	100

Valeur de la variable	Climat scolaire pro +++	Climat scolaire pro ++	Climat scolaire pro +	Climat scolaire pro -	Climat scolaire pro --	Climat scolaire pro ---	Climat scolaire pro ----
école A	10	40	30	10	10	0	0
école B	0	36	27	18	18	0	0

Représentation du climat scolaire : professionnels



Modalités	CLIM1	CLIM2	CLIM3	CLIM4	CLIM5	CLIM6	CLIM7	CLIM8	Total
Valeur de la variable	[40 ;30[	[30 ;20[	[20 ;10[	[10 ;0[	[0 ; -10[	[-10 ; -20[	[-20 ; -30[	[-30 ; -40]	
Centre des intervalles (Ci)	35	25	15	5	-5	-15	-25	-35	
Effectifs école A (ni)	5	6	2	0	0	0	0	0	13
Fréquence A en %	39	46	15	0	0	0	0	0	100
Effectifs école B(ni)	1	5	0	1	2	0	0	0	9
Fréquence B en %	11	56	0	11	22	0	0	0	100
Effectifs (A + B)	6	11	2	1	1	0	0	0	22
Fréquence (A+B) en %	27	50	9	5	9	0	0	0	100

Valeur de la variable	Climat scolaire élèves ++ ++	Climat scolaire élèves ++ +	Climat scolaire élèves ++ ++	Climat scolaire élèves + +	Climat scolaire élèves -	Climat scolaire élèves - -	Climat scolaire élèves - - -	Climat scolaire élèves - - -
école A	39	46	15	0	0	0	0	0
école B	11	56	0	11	22	0	0	0

