

Que penser... ...du climat scolaire ?

Olivier Maulini & Sercan Erceylan
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

2020

La série « Que penser... ? » s'adresse à des personnes intéressées par les questions pédagogiques hors du cercle des professionnels. Chaque thème est traité à l'occasion d'une demande formulée par un.e journaliste ou un autre relais d'opinion, et sous la forme d'un texte bref répondant à quelques questions clefs. L'intention de la série est de résumer les résultats de la recherche en conciliant complexité des enjeux et simplicité du propos.

Le « climat scolaire » : qu'est-ce que c'est ?

On parle de « climat scolaire » pour désigner l'ensemble des variables qui conditionnent la vie d'une classe ou d'un établissement, donc la qualité et la fécondité de l'environnement de travail des élèves et des enseignants. Cette notion tire son origine du concept de « climat organisationnel », expression issue du monde industriel et développée pour distinguer les milieux propices ou au contraire néfastes à l'activité, la satisfaction et finalement la productivité des personnels. Un bon ou un mauvais climat de travail se caractérise par le degré d'entente, de coopération, d'émulation, d'engagement, de sécurité et/ou de justice ressenti et recherché par les acteurs. Il est à la fois gage de stabilité et de créativité. Il réunit les dimensions cognitives et socio-affectives de l'éducation. Sa définition peut varier, mais elle est d'autant mieux partagée dans un lieu donné qu'elle peut collectivement se discuter. À l'école, les adultes sont ainsi rendus responsables de tout ce qui peut aider (ou non) enfants et adolescents à se consacrer aux apprentissages. Les cantons de Suisse romande s'engagent par exemple à « développer dans les établissements de formation un climat assurant la cohérence de l'action des divers intervenants et favorisant la transmission des valeurs et l'acquisition de compétences ». La loi vaudoise sur l'enseignement obligatoire précise que « le directeur et le personnel de l'établissement visent à faire atteindre aux élèves les objectifs du plan d'études, tout en contribuant à leur éducation, dans un climat serein, favorable aux apprentissages ». Et les experts de l'OCDE conseillent aux systèmes scolaires de « susciter l'intérêt des élèves, le maintien d'une atmosphère de classe positive et une gestion de classe réussie ». La métaphore climatique ou atmosphérique est devenue banale pour qualifier les bonnes pratiques, d'autant mieux qu'elle laisse libre cours à une variété d'interprétations. Dans la littérature scientifique, le terme « climat scolaire » renvoie de fait à une quantité de descripteurs plus ou moins convergents : fluidité des relations, projets communs, respect des droits et devoirs, lieux de parole, expression des émotions, fréquence des incidents et des conflits, actes constatés de violence, de racket ou de harcèlement, instances de plainte et de recours, santé et *turnover* des enseignants, absentéisme des élèves, propreté et salubrité des lieux (espaces communs et sanitaires en particulier), etc. Il est difficile de lui imaginer une définition universelle, tant il repose sur les appréciations subjectives des différents groupes impliqués dans l'équation. Une école publique de banlieue, un collège privé ou un lycée autogéré ne mesurent pas le bien-être, la motivation ou l'épanouissement de leurs élèves à la même aune. Mais c'est peut-être ce qui rend l'idée intéressante : le climat d'une classe ou d'une école est plus que la somme

des conduites personnelles de ses occupants ; chaque entité est une organisation systémique ; les éléments qui la composent sont interdépendants ; la modification de l'un d'eux a un impact sur tous les autres ; il en résulte une culture locale par définition collective, socialement et historiquement établie, que le climat – mesuré ou ressenti – contribue à reproduire et/ou en même temps à modifier. S'en soucier demande de prendre en compte autant le contexte d'exercice que les pratiques pédagogiques, le règlement intérieur, les relations avec les parents, le style de management, les critères de validation du travail et leur mode de négociation. Tous ces facteurs peuvent contribuer – directement ou non – à soutenir ou contrarier les apprentissages des élèves.

Quel climat pour quels effets ?

Les recherches sur l'effet-maître ou l'effet-établissement tentent précisément d'établir l'effet du climat des classes et des écoles sur différentes composantes de l'expérience des élèves : leur vie à l'école, le sens qu'ils trouvent aux savoirs et aux apprentissages scolaires, le temps consacré aux tâches didactiques (*time on task*), la cohésion du groupe, les comportements déviants, le sentiment d'équité, le respect et la reconnaissance éprouvée, etc. Malgré ou peut-être à cause de la diversité des critères de jugement, un lien est internationalement attesté entre un climat scolaire positif, l'impression de réussite des élèves, leur estime d'eux-mêmes, leur foi en l'institution, leur optimisme, la qualité de leurs apprentissages, et même leurs résultats aux tests standardisés. Par opposition, plus l'anomie domine, plus les relations se crispent voire se durcissent, et plus une reprise en main brutale peut alimenter la défiance, le repli sur soi et une forme de nivellement par le bas. Les pédagogies prônant la compétition entre les individus (parfois l'humiliation des plus faibles) produisent l'égoïsme et l'insécurité qu'elles peuvent ensuite invoquer pour redoubler de sévérité. Certains principes ou valeurs sont certes globalement affirmés, mais chaque établissement et chaque maître ou maîtresse peut finalement décider de privilégier la sociabilité ou la rivalité, la confiance ou la méfiance, l'altruisme ou le mérite individuel, l'impartialité des classements ou une éthique davantage négociée de rassemblement. Des cercles vicieux ou vertueux sont régulièrement mis en scène par la littérature ou le cinéma, par exemple lorsqu'un enseignant trop rigide apprend à écouter ses élèves (pour se rapprocher d'eux) ou qu'un autre, débordé, se ressaisit de son rôle au contact d'un collègue inspiré (qui le rétablit dans son autorité). Deux conditions seraient surtout et partout nécessaires à des interactions et des apprentissages de qualité : des attentes institutionnelles élevées, adossées à un postulat d'éducabilité (« tous les élèves peuvent apprendre et progresser... ») ; et une pédagogie coopérative, valorisant la confrontation constructive et donc réglée des idées (« seul l'élève peut apprendre, mais aucun n'apprend seul... »). C'est ici que le principal malentendu peut résider : il consiste à réduire l'émulation à la convivialité, à confondre quête des savoirs et de la tranquillité. Des études montrent que la recherche d'harmonie et de paix sociale peut s'opérer au détriment des conflits cognitifs et des contraintes didactiques que ces conflits exigent. En prenant la douceur du climat pour une condition plutôt qu'une résultante d'un travail scolaire fécond, elle peut inconsciemment remplacer l'exigence de rigueur par celle de bonheur, le bien et la culture commune par les inclinations personnelles, la différenciation des méthodes par celle des objectifs, et même l'union des intelligences par des sessions de yoga ou de méditation de pleine conscience censées mettre de plus en plus de baume sur des esprits de plus en plus stressés. Les environnements les plus stimulants ont plutôt tendance à impliquer les élèves dans l'analyse de leur travail, de ses fonctions, de son intérêt, de son rapport avec les attentes de la société : soucieux de prévenir avant de guérir, ils prennent moins soin de chaque individu isolé que du milieu qu'ils contribuent tous ensemble à former.

Soigner le climat : pour ou avec les élèves ?

Qui est responsable du climat ? La réponse à cette question fait partie du climat lui-même. D'un côté, on peut tout attendre du ou de la chef.fe de la classe ou de l'école : de son art de gouverner, de son omniscience et de sa parfaite impartialité. D'un autre, on militera au contraire pour la participation, un maximum d'autonomie et de responsabilités partagées. Célestin Freinet a appliqué ce principe à sa classe coopérative, où les élèves eux-mêmes se coordonnent pour mener à bien leurs projets. Fernand Oury a ensuite formalisé l'usage des institutions, ces dispositifs créés et sans cesse révisés par leurs usagers, à travers un processus où collaborer pour apprendre et apprendre à collaborer sont les deux faces d'une même initiation à la vie en commun et à la citoyenneté. Conseils de classe et d'école, quoi-de-neuf, boîtes à questions, roue des métiers, ceintures de compétences, monnaies et marchés intérieurs : toutes ces instances médiatrices structurent les échanges et les relations, ce qui autorise et force en même temps à sortir du face-à-face pour se référer à ce qui fait foi dans un État de droit. Certains enfants découvrent tardivement (à l'école seulement) que la vie sociale exige des règles et des interdits, des rencontres et des compromis. L'enjeu majeur est de les amener à réfléchir aux normes en vigueur, à leur utilité et leur légitimité, pas en les soumettant à un ordre arbitraire, mais en leur faisant pratiquer le civisme par l'écriture de chartes, de directives, de règlements, dans des assemblées débattant de leur signification, leur origine, leurs conditions d'élaboration et leurs modes d'application. La construction et le maintien d'un milieu et d'un climat scolaire formateur ne sont possibles que si enseignants et élèves s'engagent ensemble dans la mise en œuvre de valeurs constituant la communauté éducative. Cette approche relève d'un projet social et d'un état d'esprit plus ou moins consensuel quant à ce que doivent être les relations entre adultes et enfants. De la qualité et donc de la vigueur de ces relations dépend la qualité du climat, qui permet à chacun d'oser s'exprimer, discuter, douter à haute voix, bref, de se mettre affectivement en danger pour cognitivement se déplacer. La recherche montre là encore que les élèves apprennent mieux lorsqu'ils s'investissent de manière active dans un environnement scolaire qui protège, soutient et oriente leur développement. Ils sont plus motivés lorsqu'ils se sentent valorisés, qu'ils s'investissent dans la bonne marche de l'école et que leurs professeurs se sentent eux-mêmes parties prenantes de leur établissement. Les pratiques les plus ambitieuses associent les familles à la participation désirée, en structurant là aussi les interactions au moyen de règles et d'institutions suffisamment souples pour évoluer, fermes pour que tout ne soit pas tout le temps questionné. Travailler, non pas *pour* mais *avec* les usagers est une tendance lourde dans des métiers de l'humain qui doivent désormais reconnaître les capacités de celles et ceux qu'ils prétendent servir. Par définition, le paternalisme des notables était bien intentionné : mais il est de moins en moins accepté. Pour le meilleur ou pour le pire, les relations s'inscrivent de plus en plus dans un cadre de droits et de devoirs réciproques et formalisés. C'est ainsi que les établissements scolaires sont menés à édicter des réglementations intérieures plus ou moins négociées, dont les choix sont rendus explicites ou au contraire ambiguës pour ne pas se voir trop contestées. Chaque droit concédé aux élèves (...au respect, au soutien, de s'exprimer, d'être entendu, de recours, etc.) peut impliquer des devoirs symétriques à assumer. Certains principes sont très controversés, jusque dans les parlements ou l'espace public, et à échéances répétées (droit ou interdiction de porter des signes religieux, obligation ou non de laisser son smartphone à la maison...). La sphère politique et la sphère pédagogique peuvent partout se heurter, mais différemment dans les régions du monde où l'éducation est une prérogative de l'État central ou plutôt de communautés de proximité. On attend souvent de l'école qu'elle compense voire répare les défaillances de la

société, mais les tensions extérieures peuvent s'inviter entre ces murs lorsqu'elles sont trop vives pour lui reconnaître le statut de havre de paix.

Un réchauffement de plus ?

Filons donc la métaphore : le climat scolaire ressemble un peu au climat tout court ; il se règle ou se dérègle au gré de nos choix de société. Nous savons que notre combustion de carbone nous a longtemps protégés des rigueurs de la vie animale, mais qu'elle réchauffe désormais tellement l'atmosphère terrestre qu'elle nous met en danger. Toujours plus de productivité devient improductif à partir du moment où un équilibre est rompu entre nous et notre milieu, ce qui nous place devant l'alternative de (collectivement) nous autolimiter ou de nous perdre en tentant de sauver le sacro-saint mythe du bien commun par l'arrivisme de chacun. Cette évidence commence peut-être à s'imposer : impossible de vivre ensemble durablement si nous continuons de croire que notre salut viendra d'une lutte de tous contre tous pour atteindre le statut, rare et protégé, de « premier de cordée ». C'est exactement cette logique qui provoque la surchauffe, que seule une désescalade concertée peut donc éviter. À l'école aussi, l'idéal libéral du mérite individuel peut placer très tôt les élèves (et leurs parents) en situation de concurrence plus ou moins consciente avec leurs voisins, dans un milieu officiellement « inclusif » mais prônant l'autosuffisance immédiate en réalité. « Ne pas déranger, éviter de réclamer, demander, bouger, bavarder, copier, traîner, ralentir, rêver » : autant d'interdictions liées à une attente d'autonomie en vogue dans nos démocraties, mais qui se retourne contre elle-même lorsque l'isolement des futurs citoyens devient le premier critère de leur sociabilité. Des évaluations de plus en plus fréquentes et menaçantes comparent alors des élèves très tôt hiérarchisés, puis des enseignants eux-mêmes jugés et parfois rémunérés « au mérite », à hauteur de performances personnelles les incitant moins à soutenir leurs collègues qu'à les surclasser... Même cause, en somme, mêmes effets : l'ambiance scolaire peut bouillonner à mesure que la pression monte, pas par accident, mais parce que l'on préfère l'épuisement des ressources humaines à leur protection. Le pire serait que ce soit sciemment.

En savoir plus :



Le climat scolaire. *Cahiers pédagogiques*, 523.

Debarbieux, É. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation & Formation*, 88-89. URL : http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/oullins/IMG/pdf/depp-2015-ef-88-89-climat-scolaire-definitions-effets-politiques-publiques_510628.pdf