

# Qu'est-ce que le climat de classe ? Une analyse par méthode mixte auprès d'élèves de l'enseignement primaire vaudois.

Bauer Stéphanie<sup>1</sup>, Audrin Catherine<sup>1</sup>, Gfeller César<sup>1</sup>, Bonvin Florie<sup>2</sup>

(version française de l'article publié en anglais ici <https://doi.org/10.25321/prise.2024.1525>)

## Résumé

**Contexte:** Le climat de classe est un facteur important de réussite et de bien-être à l'école. Son développement est également à l'agenda des politiques éducatives d'inclusion et de durabilité, dans le canton de Vaud, en Suisse. Pourtant, peu d'études ont documenté sa compréhension par les élèves dans ce contexte, de surcroît avec des méthodes mixtes.

**Objectif:** Cette étude a pour but de présenter les résultats de la compréhension du climat de classe par des élèves de l'enseignement primaire vaudois.

**Echantillon:** L'échantillon se compose de deux classes d'élèves des degrés d'enseignement primaire 5-6H et 7-8H suivis sur quatre temps de mesure, entre janvier 2021 et décembre 2021.

**Méthodologie:** La méthodologie est mixte et mobilise deux récoltes de données de nature distincte : une récolte de données quantitatives, avec la passation du questionnaire de l'environnements scolaire (QES) sur quatre temps de mesure ainsi qu'une récolte de données qualitatives avec des focus-groups réalisés auprès de ces mêmes élèves aux temps T2 et T4. Le modèle théorique utilisé du climat de classe est construit autour de cinq dimensions : relationnel, éducatif, sécurité, justice et appartenance (Janosz et al., 1998). Pour les données quantitatives, des analyses descriptives et corrélationnelles ont été réalisées. Pour les analyses qualitatives, la méthode de catégorisation par logique inductive délibératoire a été mobilisée.

**Résultats:** Les analyses croisées des données quantitatives et qualitatives donnent à voir des associations inédites, au regard de la modélisation du climat de classe, autour de la dimension relationnelle apparaissant très significative dans la lecture de l'expérience scolaire. Cette dimension renvoie à des sous-dimensions différentes, selon qu'elle concerne la relation élève-élève (associée aux dimensions de sécurité et d'appartenance) ou la relation enseignant-e-élève (associée aux dimensions de justice et de cadre éducatif).

**Conclusions:** Ces résultats permettent de mettre au centre la question de la relation dans la compréhension du climat de classe, en mettant en évidence les pratiques enseignantes pertinentes pour les élèves, relatives aux formes d'exercice de la justice en classe et à la construction de relations entre pairs. Ils permettent de soulever la nécessité de renforcer la place de ces objets dans les activités d'enseignement-apprentissage à l'école.

**Mots-clés:** climat de classe, relation, justice, méthode mixte, inclusion, durabilité.

---

<sup>1</sup>Haute école pédagogique du canton de Vaud, <sup>2</sup>Fondation valaisanne en faveur des personnes avec une déficience intellectuelle  
✉ [Stephanie.Bauer@hepl.ch](mailto:Stephanie.Bauer@hepl.ch)

## 1 Introduction

Le climat de classe est un facteur important de réussite et de bien-être à l'école, de même qu'un enjeu de lutte contre les inégalités. Il s'inscrit dans le champ plus large du climat scolaire, qui est un des objets des politiques de durabilité et d'inclusion scolaire actuellement développés dans le canton de Vaud, en Suisse. Néanmoins, peu d'études se sont intéressées à sa compréhension par les élèves dans notre terrain local. Après une contextualisation politique des enjeux soulevés par le climat à l'école et un état de la question s'y référant, le modèle théorique de référence de Janosz et ses collègues (1998) sera présenté. La méthodologie mixte, mobilisant deux instruments que sont le questionnaire de l'environnement socio-éducatif (QES) et le focus-group, sera ensuite décrite. Les résultats seront finalement présentés pour aboutir à une synthèse proposant une adaptation du modèle théorique initial.

Cette étude s'inscrit dans une perspective qualitative interprétative (Savoie-Zajc, 2011). Elle vise à rendre compte de la *compréhension* des élèves du climat scolaire, au sens qualitatif du terme, et ce bien que des données quantitatives, évaluant la *perception* du climat soient également convoquées.

## 2 Ancrage de l'étude

### 2.1 Le climat scolaire au cœur des enjeux des politiques éducatives de durabilité et d'inclusion scolaire

Le climat scolaire est non seulement un enjeu pédagogique important pour la réussite scolaire et le bien-être des élèves, mais il représente également un enjeu lié aux politiques éducatives récemment implantées en Suisse romande. Il se situe, en effet, à la croisée des politiques d'éducation en vue d'un développement durable (EDD) et d'inclusion scolaire, incarnée dans le canton de Vaud, contexte d'étude, par les concepts du durabilité (Département de la Formation de la Jeunesse et de la Culture du Canton de Vaud, 2022) et d'école « à visée inclusive » (DFJC, 2019). L'éducation en vue d'un développement durable (EDD), en tant qu'approche pédagogique, permettant une prise en compte globale des enjeux sociaux, économiques et environnementaux dans un objectif de durabilité (UNESCO, 2017a), s'appuie sur différents principes, notamment celui de la participation (Tilbury & Mulà, 2009), et vise à développer le pouvoir d'agir chez tous les acteurs et actrices de la durabilité, dans une logique de transformation sociale juste et respectueuse de la diversité socioculturelle (CDIP, 2007; UNESCO, 2005, 2014, 2017a). L'EDD s'inspire des principes de l'UNESCO et des Objectifs pour le développement durable (UNESCO, 2017a) qui sont également repris par les politiques inclusives (UNESCO, 2017b). En effet, l'inclusion scolaire, qui vise à rendre les systèmes éducatifs plus justes en les rendant accessibles et pertinents pour l'ensemble des élèves, met en évidence des enjeux et des objectifs partagés avec l'EDD, en ce qui a trait à la promotion de la transformation sociale et de l'équité (UNESCO, 2020).

La justice et l'équité sont des défis de taille dans le canton de Vaud, qui n'est pas immun aux inégalités. Certaines enquêtes locales soulignent notamment l'effet du genre, de l'origine migratoire, du milieu social, de la langue première sur les performances scolaires (Consortium COFO, 2019) ainsi que des difficultés encore évidentes dans l'accessibilité des élèves issus de la migration (Bovey et al., 2022), ne faisant ainsi pas exception aux tendances observées en Suisse (OCDE, 2023; Sahrai, 2015). Au regard des nouvelles politiques, les enjeux de justice et d'équité semblent donc toujours aussi importants à considérer.

### 2.2 Climat scolaire, climat de classe et équité

Le climat scolaire est un des leviers de développement des politiques de durabilité et d'inclusion. Il permet en effet de rendre opérationnels les valeurs et principes énoncés dans les textes de référence, précédemment cités, en donnant à voir ce qui se fait en classe et à l'école. Il offre, à cet égard, un vaste champ de réalisation possible, car touchant à un éventail de pratiques très larges (promotion du vivre-ensemble, lutte contre le harcèlement, participation des élèves, etc.). Pour le définir, nous retenons la proposition de Cohen et al. (2009, p.182, notre traduction) :

le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école.

Par ailleurs, le climat scolaire est soutenu par une littérature scientifique abondante. Il a fait l'objet de synthèse et de méta-études (Blaya & Cohen, 2016; Cohen et al., 2009; Debarbieux et al., 2012; Janosz et al., 1998; Thapa et al., 2013). Le consensus qui se dégage des travaux soutient l'effet du climat scolaire sur les apprentissages des élèves, et donc leur réussite, ainsi que sur leur bien-être à l'école. C'est un levier important de changement et de réforme éducative (Aldridge & McLure, 2023). Il a également un impact sur les inégalités scolaires (CNETCO, 2016). Le climat scolaire est, en effet, plus négatif dans les milieux défavorisés (Goussé & Le Donné, 2016) pénalisant ainsi doublement des milieux déjà fragilisés. Il représente notamment un facteur d'attrition important. Comme le montre Ramos et Hughes (2020), la responsabilité de la gestion d'un climat scolaire difficile est souvent invoqué par les enseignants comme une raison pour quitter le métier. Il n'est pas toujours facile pour les enseignants de saisir ce que les élèves attendent vis-à-vis du climat scolaire et d'adapter leurs pratiques en fonction. Michaud et ses collègues mettent en évidence que les élèves souhaiteraient des pratiques plus participatives, plus soutenantes ainsi qu'une importance plus grande accordée au maintien du calme en classe (Michaud et al., 1990).

Par ailleurs, certaines recherches montrent particulièrement les enjeux du climat scolaire pour les élèves des groupes minoritaires (Archambault, Mc Andrew, et al., 2019; Hunt et al., 2024; Khalfaoui et al., 2021; Watkins & Aber, 2009), soulignant ainsi la nécessité de considérer la prise en compte de la diversité et de la justice sociale (Fraser, 2005) dans la réflexion sur le climat scolaire. Dans cette perspective, il s'agit de considérer l'expérience scolaire des élèves en situation de minorisation et ainsi d'interroger le climat scolaire dans son rôle de promotion de l'équité<sup>1</sup> à l'école afin que tous les élèves puissent réussir (UNESCO, 2020). En effet, les milieux scolaires peuvent être des milieux plus ou moins favorables à la réussite des élèves minorisés. Les élèves ayant de moins bonnes performances à l'école, par exemple, donnent à voir une perception du climat plus négative (CNETCO, 2016; Friant et al., 2008). A l'inverse, le climat scolaire peut favoriser la légitimité de l'expression des langues et cultures d'origine (Archambault, Audet, et al., 2019) et l'engagement des élèves en faveur de la justice sociale (Pérez-Gualdrón & Helms, 2017). La justice en représente une composante très importante, les élèves y sont très sensibles (Duru-Bellat & Meuret, 2009). Ces études mettent ainsi en évidence la nécessité de toujours considérer cet enjeu d'équité dans le développement des pratiques pédagogiques qui promeuvent aujourd'hui un climat scolaire « inclusif » et « durable ».

Notre recherche s'intéresse spécifiquement au climat de classe qui représente une échelle d'analyse plus circonscrite (et moins documentée) que le climat scolaire. Si le climat scolaire s'intéresse à l'échelle de l'établissement tout entier, le climat de classe se réfère plus spécifiquement à l'environnement de travail sous la responsabilité d'un ou de plusieurs enseignant-e-s. Comme le soulignent Schweig et ses collègues (2019), le climat de classe partage de nombreuses caractéristiques avec le climat scolaire, en ce qui concerne les questions de sécurité, d'engagement dans le travail, et d'environnement d'enseignement-apprentissage. Néanmoins, il existe une grande variabilité d'une classe à l'autre (Wang et al., 1993) le rôle de l'enseignant-e ou des enseignant-e-s responsables étant fondamental sur la qualité du climat de classe (Hattie, 2003, 2008). Par ailleurs, les élèves passent bien plus de temps dans leur classe que dans les locaux extérieurs à cette dernière (récréation, cafétéria, etc.). Nous pouvons donc raisonnablement penser que la classe est un lieu significatif pour les élèves nécessitant une étude spécifique au sein de la littérature sur le climat scolaire.

### 2.3 Un modèle théorique du climat à l'école

Parmi les différents cadrages théoriques circonscrivant le climat à l'école, nous avons choisi de mobiliser la théorie de l'environnement socio-éducatif telle que développée par Janosz et ses collègues (1998). Parmi la variété de modèles existants (Aldridge & Blackstock, 2024), celui-ci avait notamment l'avantage d'avoir été testé et traduit en français (Janosz et al., 2007).

La théorie de l'environnement socio-éducatif donne à voir une compréhension du milieu scolaire sous trois composantes : le climat scolaire, les pratiques éducatives et les problèmes scolaires et sociaux rencontrés par les élèves (Janosz

---

<sup>1</sup> Nous nous appuyons sur le glossaire de l'UNESCO (2017, p.7) pour définir ces termes. Inclusion : « Processus qui aide à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite d'apprenants ». Équité : « Faire, dans un souci de justice, que l'éducation de tous les apprenants soit considérée comme ayant la même importance ». Nous pouvons ainsi préciser que le sens du terme inclusion est plus large que celui d'équité. L'inclusion est un paradigme éducatif qui vise à plus de justice à l'école et, pour ce faire, il s'appuie sur la notion d'équité qui renvoie à sa dimension opérationnelle dans l'agir scolaire (pratiques équitables, mesure de l'équité, etc.).

et al., 1998). Dans notre étude, nous avons choisi de nous intéresser uniquement à la dimension climat scolaire qui se réfère :

aux valeurs, aux attitudes et aux sentiments dominants dans le milieu. Il donne une indication générale du ton et de l'atmosphère qui règnent dans les rapports sociaux, de la valeur accordée aux individus, à la mission éducative de l'école et à l'institution comme milieu de vie. (Janosz et al. 1998, p. 292)

Les auteurs modèlent le climat scolaire ainsi :

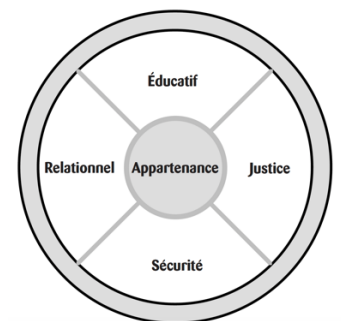


Fig.1. Le modèle du climat scolaire selon Janosz, Georges et Parent (1998)

Le climat se compose de cinq dimensions. Le climat relationnel met en évidence la question des relations entre individus dans leurs dimensions sociale et affective. Le climat éducatif renvoie à la valeur accordée à la mission formative et éducative de l'école, telle que perçue par les acteurs et actrices du milieu scolaire. Une école avec un bon climat éducatif est une école qui met clairement au centre l'apprentissage et la réussite de ses élèves. Le climat de sécurité fait référence à « l'ordre et la tranquillité du milieu » (Janosz et al. 1998, p. 294) et à la manière dont cet ordre assure un climat sûr pour apprendre. Le climat de justice relève de la capacité du système scolaire et ses acteurs et actrices à traiter ses élèves de manière équitable, que ce traitement renvoie aux règles de vie, évaluations ou aux sanctions. La dernière dimension est celle de l'appartenance. Selon les auteurs, elle se développe une fois les autres composantes assurées.

Lorsque les individus ont l'impression que leur milieu est porteur de sens, qu'il favorise le contact humain, qu'il assure leur protection et qu'il garantit la reconnaissance de leur droit et de leur effort au même titre qu'il sanctionne de façon juste et équitable leurs transgressions à la norme, ils développent un sentiment d'appartenance. Ce sentiment d'appartenance garantit le respect de l'institution, des gens qui y vivent et facilite l'adhésion aux normes qui y sont établies. (Janosz et al. 1998, p. 294)

Le modèle présenté propose une lecture du climat scolaire construite à l'échelle d'un établissement scolaire. Néanmoins, il nous a semblé tout à fait mobilisable à l'échelle de la classe, dans la mesure où l'expérience scolaire se déroule majoritairement en classe dans notre contexte vaudois et que, par ailleurs, le questionnaire initial du modèle de Janosz et ses collègues (Janosz et al., 2007) permet également ce niveau d'analyse. Ainsi, la **question de recherche** qui fait l'objet de cet article est la suivante : comment le climat de classe est-il compris par les élèves de l'enseignement primaire vaudois ?

### 3 Méthodologie

Les résultats présentés dans cet article font partie d'une recherche-action/formation (Dolbec & Prud'Homme, 2009) ayant pour objectif de documenter le développement du climat dans deux classes de l'enseignement primaire vaudois. La recherche-action/formation s'avère particulièrement pertinente en éducation, car elle vise non seulement l'avancée des connaissances dans le champ scientifique en question, mais également la montée en compétences des professionnels-le-s participant-e-s (Desagné, 2001). Comme l'expriment Guay et Prud'homme (2011, p. 188), il s'agit d'une

pratique méthodologique centrée sur la résolution d'un problème concret vécu dans une situation pédagogique réelle dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont part et d'améliorer les connaissances sur cette situation.

Cette recherche mobilise une méthodologie mixte (Creswell & Plano Clark, 2017), convoquant des analyses de données quantitatives (Boudreault & Cadieux, 2011) et qualitatives (Savoie-Zajc, 2011). Elle s'inscrit dans un paradigme de recherche pragmatique (Creswell, 2003), de la même manière que la recherche-action/formation. Le croisement de ces méthodes d'analyses est une vraie force de ces méthodes mixtes dans le champ des sciences sociales, dans la mesure où il permet une compréhension accrue d'un phénomène empirique complexe (Nagels, 2022; Onwuegbuzie & Leech,

2005). Dans notre étude, nous avons donc croisé des mesures quantitatives du climat de classe, évaluant les perceptions des élèves par questionnaire, avec des données qualitatives issues d'entretiens collectifs (focus-group), et ce auprès du même public, à savoir les élèves des classes suivies pendant la recherche-action/formation.

Deux enseignants ont été accompagnés pendant 12 mois dans la mise en place de séquences d'enseignement-apprentissage permettant de développer le climat de classe ? Cette recherche avait deux volets : un premier volet – *enseignant* – consistait à documenter la manière dont les enseignants construisaient leur pratique pédagogique et y donnaient du sens. Le deuxième volet – *élèves* – visait à connaître la compréhension du climat scolaire par les élèves des classes suivies ; et ce à travers deux instruments : un questionnaire de mesure quantitative, le QES (Janosz et al. 2009) et un focus-group. Ce présent article rend compte du deuxième volet, le volet – *élève*.

Les participant-e-s sont les élèves des classes des enseignants suivis de janvier 2021 à décembre 2021. Ils ont été interrogés par questionnaire sur quatre temps (T1 à T4) et à deux reprises par focus-group.

**Tab. 1.** Etapes de la recherche

Temps de mesure	Date	Mesures réalisées	Enseignant 1		Enseignant 2	
			Degré d'enseignement	Nombre d'élève (N)	Degré d'enseignement	Nombre d'élève (N)
T1	Janvier 2021	Questionnaire	5H	18	8H	16
T2	Juin 2021	Questionnaire + Focus-group	5H	19	8H	15
T3	Août 2021	Questionnaire	6H	20	7H	18
T4	Décembre 2021	Questionnaire + Focus-group	6H	20	7H	19

Le projet de recherche a été validé par le comité de coordination de la recherche (CCR) en date du 1.12.2020. Le libre consentement des participant-e-s a été recueilli, les prénoms donnés dans le texte sont des pseudonymes et l'ensemble des données a été anonymisé.

### **Instrument de mesure quantitative : le questionnaire de l'environnement socio-éducatif (QES)**

Nous avons utilisé le questionnaire de l'environnement socio-éducatif, développé et validé par Janosz et ses collègues (Janosz et al., 2007; Janosz et al., 1998). Cet outil mesure le climat selon cinq axes : les relations, l'éducatif, la sécurité, la justice et l'appartenance. Nous l'avons adapté sur deux plans. Tout d'abord, nous n'avons conservé que les questions qui concernent la classe, et non pas l'établissement dans son ensemble (cf. annexe). Deuxièmement, nous avons reformulé certains énoncés afin de faciliter leur compréhension par les élèves. La validité interne du questionnaire a été vérifiée avec un alpha de Cronbach ( $\alpha = .872$ ).

### **Instrument de mesure qualitative : le focus-group**

Le focus-group permet de recueillir des données qualitatives émanant d'une discussion collective autour d'un objet central. Il représente ainsi un outil privilégié des recherches-action pour trois raisons : il facilite les échanges spontanés, la construction d'un espace d'intersubjectivité ainsi que l'émancipation individuelle et collective (Leclerc et al., 2011). Il a été utilisé auprès des élèves deux fois, en juin 2021 et décembre 2021, correspondant aux T2 et T4. Chaque focus-group a duré entre 30 et 45 minutes avec des petits groupes de cinq à 8 élèves. Il a porté sur la compréhension globale du climat de classe ainsi que sur chacune de ses dimensions (cf. annexe). L'ensemble des ces focus-groups ont été mené par l'équipe de recherche ou par les enseignants participants. Ils ont été enregistrés par audio et transcrits intégralement.

### **Méthodologie mixte d'analyse des données**

Nous avons combiné deux méthodologie de récolte de données, quantitative et qualitative, dans un devis de recherche mixte à dominante qualitative interprétative. En ce qui concerne les données du questionnaire, nous avons effectué des analyses descriptives et corrélationnelles. Les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel Jamovi. Nous avons plus spécifiquement calculé les moyennes et écarts-types par temps de mesure (T1, T2, T3, T4) et par degré scolaire (5-6H vs 7-8H). Les corrélations de Pearson quant à elles ont été effectuées sur l'ensemble des degrés scolaires aux temps 2 et 4 (T2 et T4).

L'analyse des données qualitatives, quant à elle, s'est appuyée sur la méthode par catégorisation proposée par Miles et Huberman (2003), croisant lecture verticale et transversale. Les unités de sens ont été créées dans une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2011) permettant de faire émerger de nouvelles catégories d'analyse à partir du modèle théorique du climat scolaire (Janosz et al., 1998). Le logiciel Nvivo a été utilisé à cet effet. Enfin, les catégories d'analyse ont été validées par un accord interjuge.

Le croisement des données s'est effectué selon le principe du devis concomittant triangulé, tel que formulé par Creswell (2009) et adapté par Fortin et Gagnon (2016). Les données ont été collectées et analysées indépendamment avant d'être comparées. La comparaison a permis d'identifier des convergences, des compléments et des points de tension. La dominante de l'étude étant qualitative interprétative, une importance plus grande a été donnée aux résultats qualitatifs dans la compréhension du phénomène étudié.

## 4 Résultats

### 4.1 Résultats du questionnaire de mesure du climat scolaire

#### 4.1.1 Analyses descriptives

Les analyses descriptives sont rapportées dans les cinq graphiques ci-dessous, présentant les résultats pour chacune des dimensions du climat de classe, sur l'ensemble des mesures réalisées (T1 à T4). Ces résultats suggèrent que le climat perçu est globalement élevé. En particulier, la dimension « justice » semble être la plus élevée ( $m = 3.63$ , é.-t. = 0.473 sur l'ensemble de l'échantillon, tous temps confondus), suivie de près par la dimension « éducatif » ( $m = 3.57$ , é.-t. = 0.381). En analysant les résultats au fil du temps, il apparaît que les évaluations sont relativement stables. Le degré semble cependant induire des variations dans les niveaux rapportés de climat. Plus précisément, les classes de degré inférieur (5-6H) rapportent des niveaux très élevés concernant la dimension « éducatif » ( $m = [3.67-3.75]$ ) et « justice » ( $m = [3.46-3.78]$ ). Les classes de degré supérieur rapportent quant à elles des niveaux moins élevés en ce qui concerne la dimension « relationnel » ( $m = [3.05-3.32]$ ) et « appartenance » ( $m = [3.02-3.44]$ ).

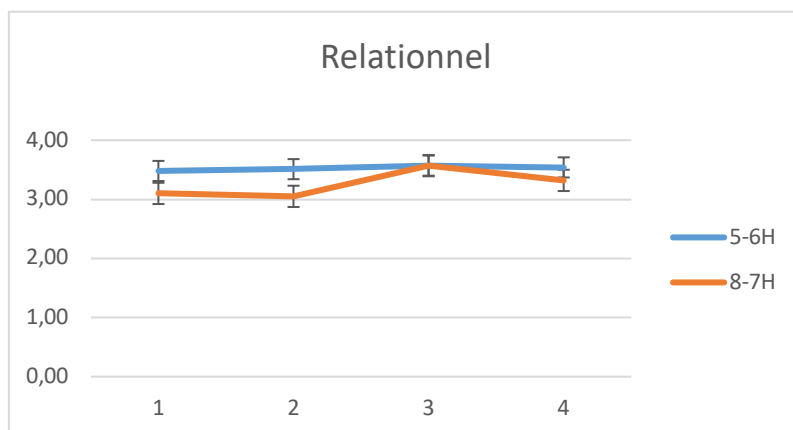


Fig. 2. Score de la dimension "relationnel" pour les deux classes (T1 à T4)

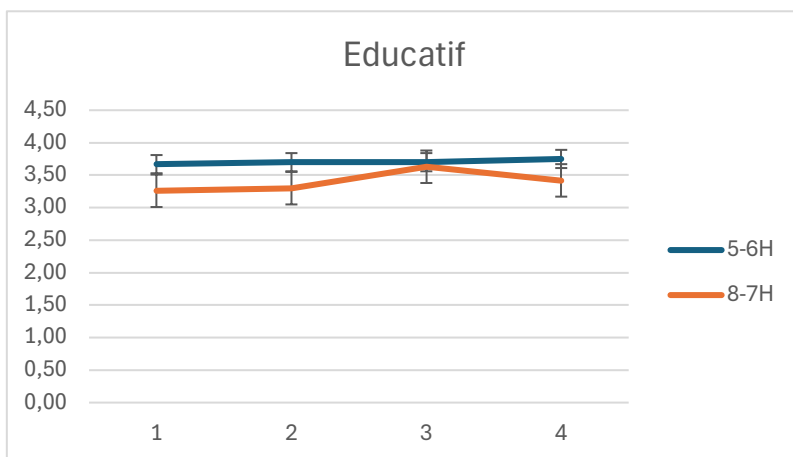


Fig. 3. Score de la dimension "éducatif" pour les deux classes (T1 à T4)

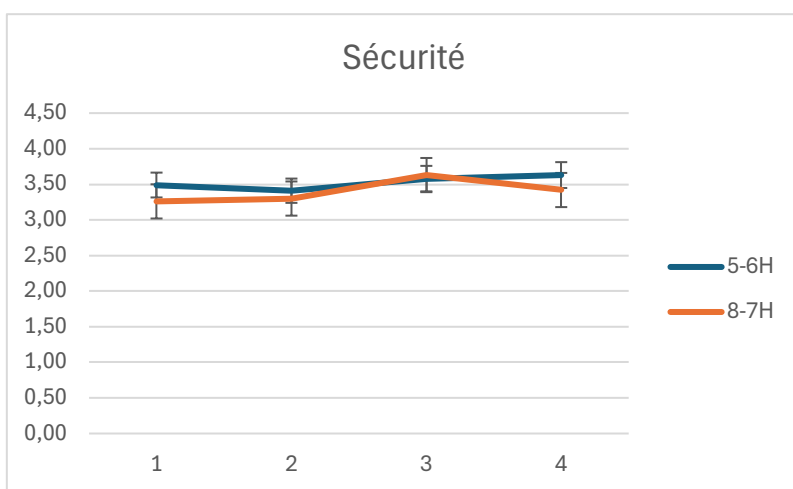


Fig. 4. Score de la dimension "sécurité" pour les deux classes (T1 à T4)

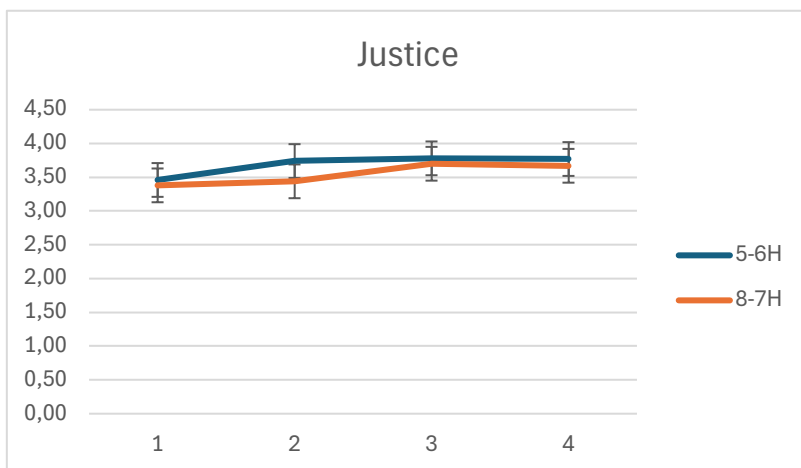


Fig 5. Score de la dimension "justice" pour les deux classes (T1 à T4)

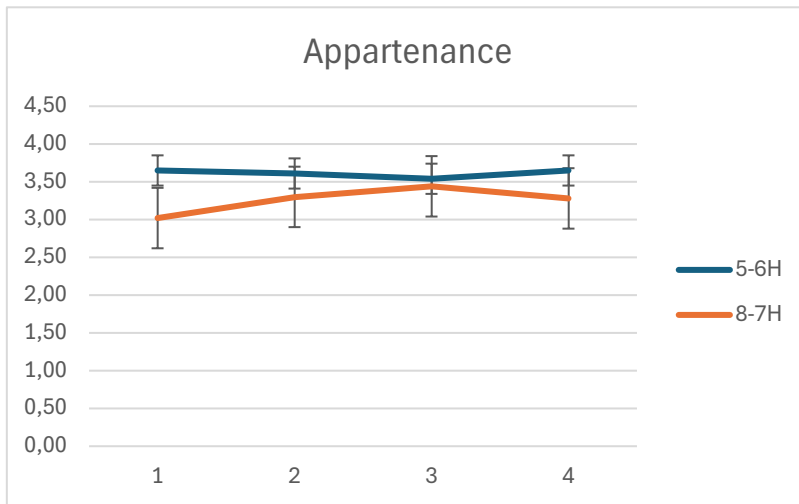


Fig. 6. Score de la dimension "appartenance" pour les deux classes (T1 à T4)

#### 4.1.2 Analyses corrélationnelles

Les analyses corrélationnelles suggèrent que les dimensions du climat sont pour la majorité corrélées entre elles, comme le montre la table 2 ci-dessous. Plus précisément, la dimension « Relationnel » est fortement corrélée avec la dimension « Educatif » ( $r = .486$ ,  $p < .001$ ) et la dimension « Appartenance » ( $r = .627$ ,  $p < .001$ ). Cette dernière est également fortement liée à la dimension « Educatif » ( $r = .519$ ,  $p < .001$ ). La dimension de sécurité corrèle de façon significative avec la dimension « Relationnel » ( $r = .397$ ,  $p < .001$ ) uniquement. Finalement, la dimension « Justice » corrèle positivement avec la dimension « Relationnel » ( $r = .498$ ,  $p < .001$ ), la dimension « Educatif » ( $r = .561$ ,  $p < .001$ ) ainsi que la dimension « Sécurité » ( $r = .248$ ,  $p < .05$ ).

Tab. 2. Corrélations générales entre les dimensions du climat scolaire aux temps 2 et 4

Corrélation -r de Pearson					
	RELATIONNEL (enseignant-élève + élève-élève)	EDUCATIF (cadre + moti- vation)	SECURITE	JUSTICE	APPARTENANCE
RELATIONNEL (enseignant-élève + élève-élève)	-				
EDUCATIF (cadre + motivation)	0.486***	-			
SECURITE	0.397***	0.206	-		
JUSTICE	0.498***	0.561***	0.248*	-	
APPARTENANCE	0.627***	0.519***	0.341**	0.352**	-

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$



## Qu'est-ce que le climat de classe?

Nous avons, dans un second temps, souhaité faire ressortir la sous-dimension liée au cadre (faisant partie intégrante de la dimension « éducatif »<sup>2</sup>) et la mettre en lien avec les autres dimensions et sous-dimensions du questionnaire. Egalement, il nous a semblé pertinent de distinguer le climat relationnel avec l'enseignant du climat relationnel avec les pairs (autres élèves). Le tableau de corrélation se référant à ces questions est présenté dans la Table 3. Ce tableau met en évidence que le cadre est lié positivement à la relation entre les élèves ( $r = .249, p < .01$ ), mais également avec l'enseignant ( $r = .420, p < .001$ ), la justice ( $r = .595, p < .001$ ) et l'appartenance ( $r = .362, p < .01$ ). Par ailleurs, les deux sous-dimensions de la relation sont reliées positivement aux autres dimensions du climat. Cependant, le lien avec la sécurité est plus fort pour la relation avec les élèves ( $r = .368, p < .001$ ) que pour la relation avec les enseignants ( $r = .268, p < .05$ ) tandis que c'est l'inverse pour la justice : celle-ci entretient une relation plus forte avec la relation enseignant ( $r = .554, p < .001$ ) qu'avec la relation avec les élèves ( $r = .388, p < .05$ ).

**Tab. 3.** Corrélations entre certaines sous-dimensions au temps 2 et 4

Corrélation -r de Pearson						
	Relation enseignant-élève	Relation élève-élève	Educatif_cadre	SECURITE	JUSTICE	APPARTENANCE
Relation enseignant-élève	-					
Relation élève-élève	0.320**	-				
Educatif_cadre	0.420***	0.249*	-			
SECURITE	0.268*	0.368**	0.128	-		
JUSTICE	0.554***	0.288*	0.595***	0.248*	-	
APPARTENANCE	0.513***	0.509***	0.362***	0.341**	0.352**	-

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

<sup>2</sup> La dimension « éducatif » comprend deux sous-dimensions : « cadre » renvoyant aux règles de fonctionnement en classe (leur connaissance et leur application par les élèves et l'enseignant) et « motivation » renvoyant à des aspects plus conatifs (envie d'apprendre) et affectif (plaisir).

## 4.2 Résultats des focus-groups des élèves

Les élèves ont été interrogé-e-s dans leur compréhension du climat de classe à travers deux focus-goup réalisés à deux reprises, au début et à la fin de l'intervention (juin et décembre 2021). Il a leur a été demandé de s'exprimer sur leur compréhension générale du climat de classe ainsi sur que les différentes dimensions le composant (relationnel, éducatif, sécurité, justice, appartenance). Les résultats des focus group permettent de mieux comprendre le sens de cet objet climat dans une perspective qualitative interprétative. Précisions enfin que dans un souci d'authenticité, nous avons choisi de transcrire les citations au plus près des discours originaux des élèves.

### 4.2.1 Tendances générales

Les élèves expriment une compréhension générale positive du climat de classe, et ce sur l'ensemble des dimensions. Toutefois, on remarque des différences entre les degrés. Les élèves de la classe de l'enseignant 1 (élèves de 5- 6H) expriment une vision plus positive du climat que les élèves de l'enseignant 2 (élèves de 7-8H).

De manière générale, la perception du climat de classe par les élèves était fortement liée à celle de leur enseignant, de son attitude et de ses pratiques. Les élèves ont commenté leur relation aux autres (en particulier sur le sentiment de sécurité et d'appartenance), mais dans une moindre mesure. Leurs discours autour du climat scolaire ont souvent mobilisé des référents de l'ordre de « l'idéal-type » (Weber, 1965)<sup>3</sup> du « bon-e enseignant-e » ou du « mauvais-e enseignant- », en comparant les attitudes et pratiques de leurs enseignant-e-s respectifs.

### 4.2.2 Les nuances et précisions amenées sur les dimensions du climat de classe scolaire

Ci-après, nous mettons en évidence les nuances et précisions amenées par les élèves concernant les différentes dimensions du climat de classe. Les dimensions « justice » et « relation » sont les catégories d'analyse les plus mobilisées.

#### Dimension justice

Les élèves se sont exprimé-e-s assez facilement sur la question de la justice en classe. Ils et elles l'ont particulièrement associée au comportement de leur enseignant, en décrivant une figure idéal-typique de l'enseignant « juste ». Les qualificatifs utilisés renvoyaient à des pratiques issues de la dimension « relationnelle » du questionnaire (qualité du lien pédagogique, sentiment d'appréciation mutuel, etc.), ainsi que de la dimension « éducative », en particulier la gestion du cadre de travail et l'application de sanctions. Un-e enseignant-e juste applique des sanctions qui sont : proportionnelles à l'acte répréhensible, cohérentes et constantes dans le temps, ainsi que raisonnables dans l'exigence de réparation. Les élèves relataient également d'autres pratiques justes liées à la prévention des sanctions, comme le droit à l'erreur et l'octroi d'un avertissement. Ils et elles mettaient également en évidence la difficulté de suivre des pratiques de sanction différentes entre les enseignant-e-s.

*Alors, moi je trouve juste dommage que ce soit pas la même [...] façon de sanctionner pour tout le monde, du coup c'est un peu dur de savoir. Il y en a qui mettent direct une remarque, donc des fois tu comprends pas pourquoi il t'a mis une remarque. Et c'est... des fois c'est un peu injuste. Mais avec le système du carton jaune, c'est pas mal, parce qu'on sait qu'on a un avertissement, donc on... il faut qu'on se calme. (Elève de 7H)*

Toujours lié aux pratiques enseignantes, les élèves ont également lié la dimension « justice » du climat à l'exercice de l'évaluation. Les élèves ont exprimé leurs critères d'une notation juste : systématique, claire, avec un objectif annoncé, une échelle et des critères de réussite adaptés ainsi qu'une tolérance à l'erreur pour la note maximale.

Outre l'évaluation, les élèves associaient également la justice aux pratiques pédagogiques plus larges de l'enseignant-e. Un-e enseignant-e juste propose des modalités de travail variées, ludiques et adaptées au rythme d'apprentissage.

*Moi... eh ben, ce qui, pour moi est correct, c'est qu'un prof aussi, il nous fait pas travailler le matin et l'après-midi, tout le temps, et quand on a fini, on passe direct à une autre fiche. C'est, pour moi, aussi, c'est... comme nous on fait. Parfois on arrête 10 minutes pour... bah, regarder une vidéo des Daft Punk. Ou parfois, on lit aussi un peu, justement, après la récré, et d'être comme ça. C'est pas qu'on travaille... cinq sur cinq, non plus. (Elève de 5H)*

*Un enseignant juste c'est quelqu'un qui nous respecte, c'est quelqu'un qui peut nous apprendre des choses, c'est quelqu'un qui peut... nous aider... à faire beaucoup de choses, et on apprend mieux, et aussi bah... on s'amuse parfois... et... c'est ça un enseignant juste. (Elève de 6H)*

---

<sup>3</sup> L'idéal-type permet de rendre compte d'une forme de catégorisation opérée et partagée par les acteurs et actrices. Dans notre étude, l'idéal-type de l'enseignant-e permet de caractériser les attitudes et pratiques d'un-e enseignant-e répondant aux idéaux des élèves, qu'il s'agisse de l'enseignant-e « juste » ou du « bon-ne » enseignant-e.

Comme on peut le voir dans la citation précédente, les élèves ont également beaucoup associé l'enseignant-e juste à des attitudes spécifiques. La question du respect est revenue assez fréquemment, en particulier lorsque relative au « droit à la différence » et au respect de la diversité au sens large, et à l'équité, qu'il s'agisse de respect des rythmes d'apprentissage et des difficultés, mais également des attitudes et pratiques non-discriminantes et non-racistes.

*Qu'il ait de la patience... parce qu'on est quand même jeunes et si on a... on sait pas trop... les réponses, et tout... c'est bien qu'il ait beaucoup de patience, qu'il rigole un peu avec nous, que... plutôt rester... un professeur strict et... qui donne des punitions pour deux... petits trucs... pas très cool... juste des petits trucs... Qui est plutôt calme et gentil, qui rigole avec nous. (Elève de 7H)*

*Elève : Équitable, c'est qu'il... dit pas... il fait pas, par exemple, pour les personnes qui ont plus de peine à l'école... de les... que... qui fait... des choses... je sais pas. Il les aide moins et ceux qui sont plus forts, il est plus gentil... avec les personnes plus fortes. Puis méchant avec les personnes moins fortes.*

*Interviewer : Donc... il doit aussi prendre en compte... j'essaie de réexpliquer, hein... prendre en compte les difficultés des élèves, puis peut-être aider plus les élèves qui ont besoin ?*

*Elève : ouais. (Elève de 7H)*

La question du racisme était surtout visible dans le discours des élèves de 8H, et 7H dans une moindre mesure, et amené par les élèves racisés.

*Elève : Qu'il fasse pas du favoritisme, qu'il soit pas... ben pas raciste, mais genre... qu'il s'attaque plus aux personnes de couleurs qu'aux personnes... blanches. Et que... ben qu'il fasse pas... par exemple... je sais pas si je peux raconter, mais, ben genre... une fois on était trois, on faisait un groupe, et on était trois à parler, et le prof, il a tout mis dans mon agenda, même la punition qu'on avait eue à faire les trois, il a rien mis dans les agendas des deux autres, il a tout mis dans le mien. –*

*Interviewer : Pourquoi? –*

*Un autre élève : Parce que c'est quand même la plus foncée des trois*

*Interviewer : Et toi tu penses que c'est... c'est parce que tu as une couleur de peau plus foncée que c'est toi qui as eu la punition ?*

*Elève : oui. (Elève de 8H)*

### Dimensions relationnelle et éducative

Une autre dimension, qui a été très mobilisée dans le discours des élèves, est celle de la **relation**. Comme pour la justice, les élèves l'ont décrite à travers les figures archétypiques du « bon-ne » et du « mauvais-e » enseignant-e. Dans le modèle de Janosz et al. (1998), mesuré dans le questionnaire, la dimension relation comprenait un volet relation enseignant-e-élève et un volet élève-élève. Dans le discours des élèves, c'est principalement le volet enseignant-e-élève qui a été discuté. La qualité de cette relation était souvent exprimée en lien avec la capacité de l'enseignant-e à maintenir un cadre de travail propice aux apprentissages. Ce « cadre » renvoyait à l'usage des sanctions justes (à la suite de la dimension de justice discutée précédemment) et également à la communication, que nous pourrions qualifier de bienveillante<sup>4</sup>. Dans les termes des élèves, cette communication mettait en avant les notions de calme et gentillesse :

*Si tu fais une petite bêtise il va pas te mettre direct une sanction puis il va pas te crier dessus quoi. Il va te dire gentiment « tu peux dire pardon à cette personne parce que... » voilà quoi. (Elève de 5H)*

Ce maintien du cadre de travail peut être mis en résonance avec la dimension **éducative** du modèle de Janosz et al. (1998). Il s'agit des pratiques permettant d'assurer un environnement de travail propice aux apprentissages, qu'il s'agisse d'aspect pédagogique touchant à la motivation à l'apprentissage ou au maintien de l'ordre scolaire (règle, sanction, etc.). Cette dimension du cadre était très présente dans le discours des élèves, en relation avec la dimension de justice décrite précédemment. Les analyses corrélationnelles (cf. tableau) reflètent cette association présente dans le discours des élèves. Ce que les focus-group montrent en plus c'est l'importance de la communication bienveillante comme médiateur de la relation pédagogique.

La dimension **relationnelle** se composait également de la sous-dimension relation élève-élève. Dans le questionnaire, cette dimension renvoyait au plaisir à être ensemble, aux savoirs-être liés au respect (gentillesse, politesse) et à l'entraide, ainsi qu'à la présence de conflit. Le discours des élèves a permis de mettre en évidence que la question de l'entraide était particulièrement significative pour eux dans leur compréhension d'une bonne relation entre pairs et d'un bon climat de travail.

- *Qu'est-ce que c'est pour vous « un bon climat de classe » ? Qu'est-ce que c'est pour vous « une bonne ambiance de classe » ? Oui ?*

- *C'est... c'est que... C'est pas possible qu'il y ait aucun conflit, du coup, il y aura forcément des petits conflits, mais que, dès que quelqu'un est seul, que... que les autres viennent l'aider, ou que... ou qu'on soit tous... enfin, qu'on soit unis, en gros. Qu'on laisse personne tout seul, que, même s'il y a forcément des histoires, parce que c'est pas possible sans, qu'on puisse les régler facilement, et que... ben voilà. (Elève de 7H)*

Cette citation donne également à voir une forme de normalisation des conflits. Ce résultat a été observé dans l'ensemble des discours indépendamment des classes. Les conflits font partie de la vie de la classe. Les élèves ont expliqué qu'ils avaient des outils pour les « gérer », ce qui peut expliquer pourquoi ils ne semblaient pas être trop problématiques du point de vue du climat de classe. Un des facteurs qui a, selon elles et eux, contribué à l'établissement de bonnes relations entre pairs et a diminué les conflits était la connaissance interpersonnelle.

*Du coup au début, on savait pas qui étaient les autres, et du coup on restait avec nos amis. Et puis maintenant, et bah du coup on connaît les autres. (Elève de 6H)*

### Dimension sécurité

La dimension de la **sécurité** a été abordée brièvement par les élèves qui l'ont mise en lien avec la dimension relationnelle justement, et le rôle de l'entraide dans la construction du sentiment de sécurité. Ils et elles ont cependant soulevé la problématique des moqueries de manière assez significative comme étant une entrave à la sécurité.

*Quand il y en a qui embêtent, ben on se sent jamais très bien; j'ai l'impression que quand je vais dire... la chose, ou... que ce soit faux ou... que ce soit faux, ben... après... j'ai peur qu'ils m'insultent, ou qu'ils me disent... « Mais tu es bête », ou un truc comme ça. Du coup ben moi j'aime pas ; "... il y a Alexis<sup>5</sup>, euh... ouais, quelqu'un, il a dit... [que] j'ai pas bien fait et que je pouvais faire mieux et il se moquait parce que lui, il a fait mieux que moi. (élève de 5H)*

On voit dans cette citation le rôle inhibiteur que jouent les moqueries sur la participation. L'élève en question n'ose pas lever la main de peur de moqueries. Les élèves ont surtout relevé les moqueries autour des performances scolaires (note, pertinence des réponses, etc.). Par ailleurs, certains élèves ont euphémisé ces moqueries en les faisant passer sous le compte de « l'humour », en particulier dans les classes des élèves plus âgés (7-8H)

*Mais parfois c'est trente seconde mais après on fait « mais non ! On rigole ! ». Puis l'autre il se marre avec nous et voilà. (Elève de 7H)*

Si les moqueries sont un obstacle au sentiment de sécurité, les élèves en citent d'autres qui mettent en jeu les pratiques enseignantes et l'organisation du système scolaire, en particulier la participation orale et l'évaluation.

*Et ça me stresse parfois et... parfois, quand je parle devant tout le monde. ça me stresse, si j'ai envie de partir... je peux pas. (Elève de 7H)*

*J'ai... parfois j'ai peur que... parfois le prof a dit au moins une centaine de fois un truc, et moi j'ai peur de lever la main une dernière fois et dire « j'ai rien compris ». Et après je me sens très mal, parce que je dis jamais, et c'est ça le problème. Parce que je dis jamais ce que j'ai vraiment besoin d'apprendre (Elève de 6H)*

*Par exemple avec M. T., enfin... s'il y a... il y a Santiago, par exemple, il dit « écoute », il essaie, vu qu'il parle pas très bien français, et puis... il répète, au moins deux fois, M. T., puis lui il... (...) il lève la main et « j'ai pas très bien compris », puis lui... il lui crie dessus « mais tu devais écouter » (Elève de 6H)*

*Mais je me sens pas bien chaque fois qu'il y a des tests et tout ça. (Elève de 7H)*

Outre la pression des évaluations, les élèves relèvent certaines pratiques enseignantes comme insécurisantes, en référence au jugement porté à leur question et à l'insécurité que la crainte de ce jugement suscite. Certains élèves finissent par se censurer et ne plus oser lever la main. Enfin, les pratiques insécurisantes liées au rejet des autres ont été abordées, mais de manière assez minoritaire dans le discours.

---

<sup>4</sup> En s'inspirant des travaux de Rosenberg sur la communication non violente (2003) et la définition de la bienveillance proposée par Shankland et ses collègues (2018), la communication bienveillante pourrait se définir comme une approche de l'interaction interpersonnelle prenant en compte les besoins socio-affectifs des élèves afin de favoriser un climat de classe propice au bien-être et à l'apprentissage.

<sup>5</sup> L'ensemble des données a été anonymisé. Les noms et prénoms utilisés dans le texte sont fictifs.

### Dimension appartenance

La dernière dimension du modèle est celle de l'**appartenance**. Dans le modèle de Janosz et ses collègues (1998), le sentiment d'appartenance apparaît lorsque les résultats des autres dimensions du modèle sont positifs. Nos entretiens n'ont pas réussi à faire émerger cette relation entre le sentiment d'appartenance et l'ensemble des autres dimensions du modèle. Les élèves ont surtout mobilisé la sous-dimension relationnelle « élève-élève » pour définir ce qui contribuait à leur sentiment d'identification à la classe. Ils et elles ont notamment mis en évidence des enjeux d'inclusion et d'entraide.

*il y a tout le monde qui fait un peu partie de cette classe, parce que, par exemple, [celui qui] fait pas partie d'une classe, c'est plutôt celui qui reste à côté et puis qui est pas... qui est jamais là, qu'on oublie tout le temps. Mais en fait, là, tout le monde a à peu près son rôle. Enfin, genre, tout le monde s'entraide et appartient à la classe. Il y a pas... il y a personne qui reste dans son coin sans rien dire. (élève de 6H)*

Les élèves ont en effet lié l'appartenance à la création de liens significatifs entre pairs et au sentiment d'être reconnue, par les autres, comme faisant partie du groupe. Ces liens jouaient un rôle de motivation sur l'apprentissage et le fait de venir à l'école.

*C'est un peu grâce à eux que j'arrive à aller à l'école, puisque dès que je pense à eux, ça me fait rire et j'ai tout de suite envie d'aller à l'école. (élève de 7H)*

### 4.2.3 Synthèse des résultats quantitatifs et qualitatifs

En croisant les analyses quantitatives et qualitatives, nous pouvons avancer certains constats. Tout d'abord, les deux formes d'analyse montrent une bonne cohérence entre elles. La perception positive du climat, mesurée dans le questionnaire, est également présente dans le discours des élèves, qui, pour la majorité, relatent une expérience positive de leur vécu scolaire.

En complément, les résultats des focus-groups donnent à voir des associations de dimensions qui permettent de renforcer des constats identifiés dans les matrices corrélationnelles. Cette nuance est particulièrement visible sur la question des relations. Si cette dernière est très significative dans les résultats quantitatifs, prise au sens large en tant que dimension unique, cette significativité diffère lorsqu'on regarde les sous-dimensions de cette même dimension de relation, à savoir les relations enseignant-e-élève ou les relations entre pairs. Les élèves ont plus facilement associé la question de l'appartenance et la sécurité aux relations entre pairs, alors que la justice et le cadre ont plus souvent été décrites dans une description de la figure idéaltypique de l'enseignant-e et à la qualité des relations qu'il-elle entretient avec ses élèves. Le schéma ci-dessous résume ces constats dans un modèle du climat de classe adapté.

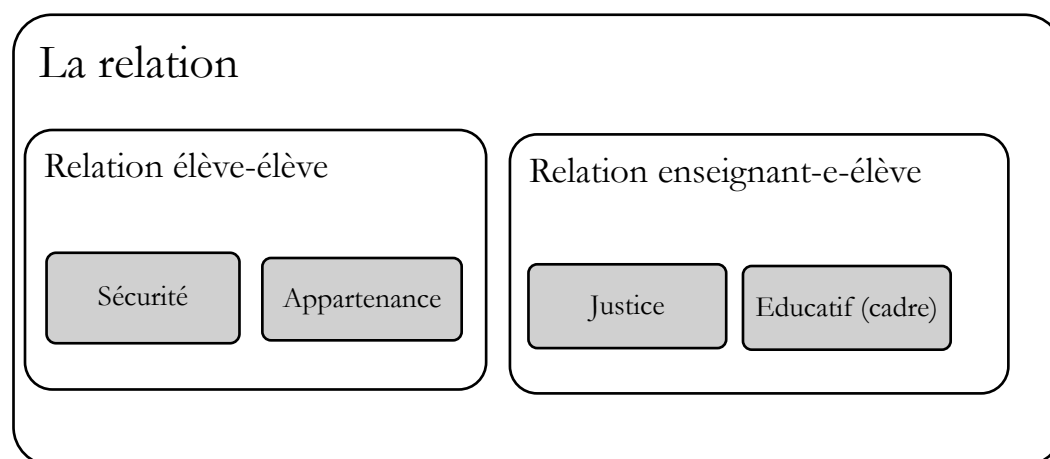


Fig. 2. Modélisation du climat de classe à partir des résultats de l'étude

Le modèle du climat de classe met donc au centre la relation, qu'il s'agisse de la relation pédagogique ou de la relation entre pairs. Les autres dimensions sont lues à travers le prisme de cet axe relationnel qui structure la compréhension du climat. Par ailleurs, les résultats des analyses qualitatives ont fait ressortir un lien étroit entre les dimensions de justice et de cadre éducatif. L'exercice de la justice se manifestait par des pratiques de sanction (touchant ainsi au cadre éducatif dans le modèle de Janosz), d'évaluation et également par l'utilisation d'une communication bienveillante. Enfin, la figure idéaltypique du « bon-ne » ou du « mauvais-e » enseignant-e a été le vecteur de description des dimensions concernant le rôle de ce dernier, mettant en évidence l'importance de cette figure pédagogique dans la lecture de l'expérience scolaire des élèves.

## 5 Discussion et conclusion

L'objectif de cet article était de donner à voir ce que les élèves comprenaient du climat de classe, en articulant plusieurs méthodes de récolte de données. Les résultats ont montré une bonne cohérence entre les résultats quantitatifs et qualitatifs. Les analyses corrélationnelles des questionnaires ont permis de montrer des associations plus fortes de certaines dimensions du climat scolaire, selon le modèle de Janosz (Janosz et al., 1998), notamment le rapport entre la dimension de justice et celle de la relation enseignant-élève ainsi qu'avec celle du cadre éducatif. Ces liens statistiques ont été interrogés avec les données qualitatives et ont permis de faire émerger un nouveau modèle du climat de classe, structuré autour de la dimension relationnelle (enseignant-e-élève et élèves-élèves). Ce résultat permet de souligner l'importance de la relation pédagogique comme des relations entre pairs dans la construction d'un climat de classe positif et porteur de sens pour les élèves.

Les résultats ont également permis de mettre en évidence certaines nuances. Tout d'abord, les questionnaires donnent à voir une perception plus positive des élèves de 5-6H comparativement à leurs homologues plus âgés 7-8H. En convoquant des caractéristiques structurelles du système vaudois, et notamment le fait que ces degrés 7-8H connaissent des enjeux d'orientation scolaire importants au regard de la sélection qui s'y fait pour le secondaire 1, nous pouvons amener l'hypothèse de la pression forte qui se fait sur ces élèves soumis à des évaluations fréquentes, un constat étayé par la littérature (Prokofieva et al., 2017). Par ailleurs, nous pouvons également mettre en évidence une différence dans le nombre d'enseignant-e-s intervenant dans ces classes. Les degrés 7-8H connaissent un plus grand nombre d'enseignant-e-s, selon un modèle proche du secondaire, organisés selon un horaire par discipline (mathématiques, français, etc.) que les degrés 5-6H qui ont le-la même enseignant-e pour la plupart des disciplines. Nos résultats montrent qu'il n'est pas aisé pour les élèves de fonctionner avec plusieurs d'enseignant-e-s, ayant des attentes et des pratiques différentes, et que la qualité de la relation de confiance enseignant-e-élève s'en trouve amoindrie.

L'importance de la relation est à mettre en relation avec celle accordée à des pratiques justes. La justice est une question importante pour les élèves (Duru-Bellat & Meuret, 2009). Elle se traduit notamment, dans notre étude, par la sanction des comportements et l'évaluation des apprentissages. Les élèves mettent effectivement en évidence l'importance du maintien de l'ordre et du calme en classe (Michaud et al., 1990). Nous pouvons ici faire le parallèle avec les difficultés que connaissent les enseignant-e-s sur cet aspect et le rôle que jouent ces difficultés sur l'abandon du métier (Karsenti et al., 2013). Le travail sur le climat de classe devient ici un levier pour favoriser l'attrition des enseignant-e-s.

En outre, nos résultats ont montré des discours assez distincts, de même que des corrélations significatives, entre les dimensions du climat renvoyant à la relation enseignant-e-élève et la relation entre élèves. La relation enseignant-e-élèves mettait en jeu les questions de justice et de cadre, tandis que la relation élève-élève renvoyait plutôt aux dimensions de sécurité et d'appartenance. Nos résultats permettent de construire une modélisation du climat de classe qui met en exergue les composantes de l'expérience scolaire selon les acteurs et actrices impliqué-e-s (élèves ou corps enseignant), tout en montrant les importances relatives que prennent ces dimensions pour chacun-e. Cette lecture permet d'identifier des pistes pour la formation des enseignant-e-s : travailler sur l'exercice de la justice en classe par les pratiques évaluatives (Mottier-Lopez, 2015) et la régulation proactive des comportements (Gaudreau, 2017) ou encore développer les compétences de communication bienveillante (Rosenberg, 2003; Shankland et al., 2018) et de relation pédagogique (Marsollier, 2012). Nous pouvons également identifier des leviers d'action quant aux pratiques permettant de construire les relations entre les élèves : activités de connaissance de soi et des autres, pédagogie coopérative, dispositifs d'entraide en classe (Connac, 2020; Johnson et al., 1993). Ces relations impactent le sentiment de sécurité et le sentiment d'appartenance des élèves, jouant ainsi un rôle clé sur les capacités de participation des élèves minorisés (Cohen, 2002).

Dans une école vaudoise encore inégalitaire, la dimension de sécurité du climat de classe et son rôle sur la participation scolaire nous paraît importante à souligner, dans la lignée d'autres travaux ayant mis en évidence des biais à l'équité en classe (Buchs et al., 2018; Cohen, 2002). Nous ne pouvons que souligner la nécessité de renforcer l'enseignement-apprentissage des capacités transversales des élèves. Ces dernières sont, en effet, un levier d'action permettant de renforcer le pouvoir d'agir des élèves dans leur participation scolaire et de répondre ainsi aux ambitions des politiques éducatives actuelles d'inclusion et de durabilité. Cette étude montre plusieurs portes d'entrée pour construire le climat de classe avec les élèves. En complément à la whole school approach, nos résultats militent pour un travail par petits pas, à l'échelle de la classe, autour du soin porté aux relations prioritairement. Si les paradigmes d'inclusion et de durabilité proposent des modèles généraux d'une école plus juste, notre étude donne à voir des éléments concrets d'opérationnalisation de cette valeur, autour des pratiques équitables promouvant une relation pédagogique juste et cadrante couplée à un travail sur la construction des relations sécuritaires entre pairs.

Bien entendu, les résultats de cette recherche gagneraient à être mis en perspective par d'autres travaux comblant les lacunes de la présente étude. Le manque de données est une limitation forte de nos résultats, en particulier pour la partie quantitative. Par ailleurs, nous n'avons pas pu effectuer de suivi de cohorte entre les T1 et T4 pour la classe de l'enseignant 2 (degré 7-8H), puisque les élèves ont changé entre la 8H et la 7H. En outre, l'item « sécurité » dans le questionnaire n'a pas bien fonctionné, dû probablement aux énonciations négatives des questions le mesurant. Enfin, la formulation des questions des focus-groups peut avoir joué un rôle dans la construction des discours des élèves, notamment sur la dimension de justice pour laquelle il parfois été nécessaire d'interroger son articulation avec les pratiques enseignantes pour que la question soit comprise. Pour de prochaines recherches, outre une quantité plus élevée de données, nous pourrions mobiliser d'autres instruments mesurant le climat scolaire, comme par exemple le questionnaire du climat interculturel de Archambault et ses collègues (2019), interrogeant plus explicitement les questions d'équité dans l'expérience scolaire. Nous pourrions également reproduire l'étude dans des milieux socioéconomiquement et culturellement variés afin d'éprouver la nouvelle modélisation du climat et ses corrélations entre les dimensions relationnelles et d'identifier éventuellement des différences liées au contexte de classe.

## Remerciements

Cette étude a été soutenue financièrement par la fondation éducation 21.

## Annexe

En annexe se trouve un tableau détaillant les questions des instruments de récolte de données (questionnaire et focus-group).

## Références

- Aldridge, J. M., & Blackstock, M. J. (2024). Assessing students' perceptions of school climate in primary schools. *Learning Environments Research*. <https://doi.org/10.1007/s10984-024-09492-2>
- Aldridge, J. M., & McLure, F. I. (2023). Preparing Schools for Educational Change: Barriers and Supports—A Systematic Literature Review. *Leadership and Policy in schools*, 1-26.
- Archambault, I., Audet, G., Borri-Anadón, C., Hirsch, S., Mc Andrew, M., & Tardif-Grenier, K. (2019). *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Rapport de recherche déposé au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et au Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).
- Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadón, C., Hirsch, S., Amiraux, V., & Tardif-Grenier, K. (2019). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice-Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 8(2), 119-135.
- Blaya, C., & Cohen, J. (2016). L'amélioration du climat scolaire en Europe et en Amérique du Nord. La mobilisation de tous pour la réussite scolaire et personnelle de chacun. In *L'école face à la violence* (pp. 183-196). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.debar.2016.01.0183>
- Boudreault, P., & Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation* (Vol. 2, pp. 149-181). Éditions du CRP.
- Bovey, L., Bauer, S., & Bonvin, P. (2022). La surreprésentation des élèves de nationalité étrangère dans l'enseignement spécialisé vaudois : une analyse par les dispositifs scolaires et la région d'origine. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3.
- Buchs, C., Margas, N., Cazin, C., Ramírez, M., & Fratianni, S. (2018). Favoriser l'équité dans les classes caractérisées par une forte diversité linguistique : recours aux activités plurilingues dans une perspective coopérative. *Éducation et Francophonie*, 46(2), 249-269. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1055571ar>
- CDIP. (2007). *Décennie des Nations Unies pour l'éducation au développement durable 2005-2014. Document conceptuel de la plateforme EDD*. CDIP. [https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/bne\\_vorgehen\\_edk\\_bund\\_f.pdf](https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/bne_vorgehen_edk_bund_f.pdf)
- CNESCO. (2016). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités* CNESCO. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927Dossier\\_synthese\\_inegalites.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927Dossier_synthese_inegalites.pdf)
- Cohen, E. G. (2002). La construction sociale de l'équité dans les classes. In F. Ouellet (Ed.), *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle* (pp. 141-162). Les Presses de l'Université Laval.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Connac, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend*. Paris: ESF Sciences Humaines.
- Consortium COFO. (2019). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales. Rapport national COFO 2016: mathématiques 11e année scolaire*.



- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2 ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3 ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., & Ortega Ruiz, 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*.
- Département de la Formation de la Jeunesse et de la Culture du Canton de Vaud. (2019). *Concept 360°. Concept cantonal de mise en oeuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. DFJC.
- Département de la Formation de la Jeunesse et de la Culture du Canton de Vaud. (2022). *Concept de durabilité. Guide de mise en oeuvre pour établissements scolaires et professionnels*. Département de la Formation de la Jeunesse et de la Culture du Canton de Vaud.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadon (Ed.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Presse Université de Laval.
- Dolbec, A., & Prud'Homme, L. (2009). La recherche-action. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 531-569). Presses de l'Université du Québec.
- Duru-Bellat, M., & Meuret, D. (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. De Boeck.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution*. Editions la découverte.
- Friant, N., Laloua, E., & Demeuse, M. (2008). Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe. *Education & Formation, septembre*(e-288), 7-23. <https://hal.science/hal-00408443> avec comité de lecture
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels*. PUQ.
- Goussé, M., & Le Donné, N. (2016). *Résultats de PISA et les facteurs contributifs en ce qui concerne les inégalités de compétences en France* (Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires? Dossier de synthèse, Issue. CNESCO).
- Guay, M.-H., & Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 183-211). ERPI.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?* Building TeacherQuality: What does the research tell us ? ACER Research Conference, Melbourne, Australia.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. routledge.
- Hunt, S. M., Radliff, K. M., Acton, C., Bible, A., & Joseph, L. M. (2024). Students with disabilities' perceptions of school climate: A systematic review. *School Psychology International, 45*(2), 115-132. <https://doi.org/10.1177/01430343231194732>
- Janosz, M., Bouthillier, C., Bowen, F., Chouinard, R., & Desbiens, N. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires (QES-primaire)*. [http://gres.umontreal.ca/download/Rapport\\_validation\\_QES-primaire.pdf](http://gres.umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-primaire.pdf)
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation, 27*(2), 285-306.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993). *Cooperation in the Classroom*. Interaction Books Co.
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International review of education, 59*, 549-568.
- Khalfou, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A Systematic Review of the Literature on Aspects Affecting Positive Classroom Climate in Multicultural Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal, 49*(1), 71-81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F., & Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative: avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives, 29*(3), 145-167.
- Marsollier, C. (2012). Investir la relation pédagogique: Repères pour l'éthique de l'enseignement. In: *Chronique Sociale*.
- Michaud, P., Comeau, M., & Goupil, G. (1990). Le climat d'apprentissage: les perceptions et les attentes des élèves et des enseignants. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, 15*(1), 57-71. <https://doi.org/10.2307/1495417>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives: Méthodes en sciences humaines*. De Boeck.
- Mottier-Lopez, L. (2015). Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement. *Coordonné par Jean-François Métral, 149*.
- Nagels, M. (2022). Chapitre 4. Les méthodes mixtes, une perspective pragmatique en recherche. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain* (pp. 396-411). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.01.0396>
- OCDE. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I)*. <https://doi.org/doi:https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). On Becoming a Pragmatic Researcher: The Importance of Combining Quantitative and Qualitative Research Methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5), 375-387. <https://doi.org/10.1080/13645570500402447>
- Pérez-Gualdrón, L., & Helms, J. E. (2017). A Longitudinal Model of School Climate, Social Justice Orientation, and Academic Outcomes among Latina/o Students. *Teachers College Record*, 119(10), 1-38. <https://doi.org/10.1177/016146811711901001>
- Prokofieva, V., Brandt-Pomares, P., Velay, J.-L., Hérol, J.-F., & Kostromina, S. (2017). Stress de l'évaluation scolaire: un nouveau regard sur un problème ancien. *Recherches & éducatives*(18).
- Ramos, G., & Hughes, T. (2020). Could More Holistic Policy Addressing Classroom Discipline Help Mitigate Teacher Attrition? *EJEP: EJournal of Education Policy*, 21(1), n1.
- Rosenberg, M. (2003). Communication non violente. *Éditions Jouvence*.
- Sahrai, D. (2015). Égalité des chances et discrimination dans le cadre de la scolarisation spécialisée des enfants et des jeunes issus de la migration. In A. Haenni (Ed.), *Équité-discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif* (pp. 51-63). CDIP.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation* (Vol. 2, pp. 171-198). Editions du CRP.
- Schweig, J., Hamilton, L. S., & Baker, G. (2019). *School and Classroom Climate Measures: Considerations for Use by State and Local Education Leaders*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR4259>
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance: une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages? *Questions vives. Recherches en éducation*(29).
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.
- Tilbury, D., & Mulà, A. (2009). *A Review of Education for Sustainable Development Policies from a Cultural Diversity and Intercultural Dialogue Perspective*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_0000211750&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_7971fc88-c464-4cde-8763-5db18fe5272c%3F\\_%3D211750eng.pdf&locale=fr&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000211750/PDF/211750eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A62%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000211750&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_7971fc88-c464-4cde-8763-5db18fe5272c%3F_%3D211750eng.pdf&locale=fr&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000211750/PDF/211750eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A62%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D)
- UNESCO. (2005). *The UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme*. UNESCO.
- UNESCO. (2014). *UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. UNESCO.
- UNESCO. (2017a). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable. Objectifs d'apprentissage*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247507>
- UNESCO. (2017b). *Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Inclusion et Education: tous sans exception*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of educational research*, 63(3), 249-294.
- Watkins, N. D., & Aber, M. S. (2009). Exploring the relationships among race, class, gender, and middle school students' perceptions of school racial climate. *Equity & Excellence in Education*, 42(4), 395-411.
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science* (J. Freund, Trans.). Plon.