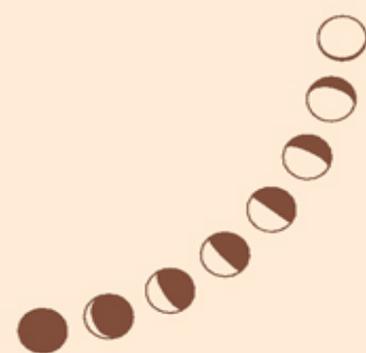


Charles Berg, Cyndie Da Silva Santos,  
Christiane Weis

# Les discours sur le climat scolaire et le changement de l'école d'aujourd'hui

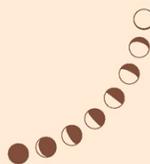
Expériences de terrain et réflexions sociologiques



Charles Berg, Cyndie Da Silva Santos,  
Christiane Weis

# Les discours sur le climat scolaire et le changement de l'école d'aujourd'hui

Expériences de terrain et réflexions sociologiques



Charles Berg  
Cyndie Da Silva Santos  
Christiane Weis

Les discours sur le climat scolaire et le  
changement de l'école d'aujourd'hui

Expériences de terrain et réflexions  
sociologiques

Books on Demand

La vraie question n'est pas de savoir si, cherchant à comprendre, on gagne du sens ou on en perd, mais si le sens qu'on préserve vaut mieux que celui à quoi on a la sagesse de renoncer.

CLAUDE LEVI-STRAUSS, *La pensée sauvage*, p. 831

## Remerciements

**N**ous aimerions remercier le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP), notamment le Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) ainsi que l'Agence pour le développement de la qualité scolaire qui ont accompagné et supporté dans un esprit de coopération l'élaboration du présent travail. Les échanges avec Michel Lanners, Jos Bertemes, Claude Sewenig, Amina Kafai, Martine Molitor, Somia Salah ont été très importants pour l'évolution de l'étude.

En plus, nous tenons à exprimer notre reconnaissance aux membres du comité de pilotage du Centre d'Études sur la Situation des Jeunes (CESIJE). Les représentants du Ministère de la Famille et de l'Intégration ainsi que de l'Université du Luxembourg ont accepté que l'étude soit prolongée au-delà du terme contractuel dans le cadre de l'Accord de coopération faisant fonctionner le CESIJE. Ceci reflète que l'école et le climat scolaire peuvent être considérés comme des éléments importants de la vie des jeunes. Cette position se manifeste aussi politiquement, puisque la mise en place du projet « climat scolaire » est repris comme objectif de la politique pour la jeunesse dans le Pacte pour la jeunesse 2012-2014 (Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 2012, p. 31).

Nous voudrions encore remercier Michel Janosz du Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES) de l'Université de Montréal qui a mis à notre disposition le questionnaire sur l'environnement socio-éducatif (QES) qu'il a développé avec son équipe. Lors de l'adaptation et de la traduction du questionnaire nous avons été en contact avec Michel Janosz et nous avons pu bénéficier de son savoir-faire et de son expérience.

Par ailleurs, nous tenons à exprimer notre gratitude au groupe scientifique qui nous a accompagnés, notamment aux membres externes : Renate Valtin de la Humboldt Universität de Berlin et Pierre Desmarez de l'Université libre de Bruxelles. Leurs conseils ont été pour nous une source d'éclaircissement d'une valeur inestimable.

Enfin, nous aimerions remercier pour leur accueil et leur coopération le personnel enseignant/éducatif et les élèves des écoles qui ont participé à l'étude. Sans l'échange franc, durable et intensif avec les représentants du terrain cette étude n'aurait jamais été possible.

# Table des matières

## Introduction

### *Première partie:*

## La construction d'un modèle d'analyse qui prend en considération différentes approches

1 L'approche théorique: essai d'un cadrage sociologique

2 L'analyse secondaire des données de PIRLS et l'échantillonnage par cas extrêmes

3 Les études de terrain dans les écoles

3.1 Saisir la complexité du phénomène à travers une méthodologie variée

3.2 Les observations dans les écoles

3.2.1 L'accès au terrain et les résistances

3.2.2 La mise en place d'un dispositif d'enquête

3.2.3 Les entretiens qualitatifs

3.3 L'enquête par questionnaire

3.3.1 Le choix du questionnaire

3.3.2 L'administration des questionnaires

4 L'analyse statistique des données

4.1 La description de l'échantillon de l'enquête par questionnaires

4.2 Le regroupement des variables en dimensions

4.3 L'unidimensionnalité et la validité interne des dimensions

4.4 L'analyse descriptive

4.4.1 L'analyse descriptive normative

4.4.2 L'analyse descriptive comparative

4.4.3 Le choix d'une unité de recherche pertinente

- 4.5 Les discussions en groupe des résultats quantitatifs dans les écoles
- 5 L'analyse qualitative des données
  - 5.1 Le logiciel Atlas.ti comme assistant informatique
  - 5.2 Les étapes de l'analyse qualitative

## **Deuxième partie: Le climat scolaire sous ses multiples facettes: les résultats de l'étude**

- 6 Les attentes et les ambitions
- 7 Le constat d'une culture scolaire commune
  - 7.1 L'exemple du climat relationnel entre élèves et enseignants
  - 7.2 L'exemple du climat relationnel entre élèves
  - 7.3 L'exemple du climat de sécurité des élèves
  - 7.4 L'exemple du temps consacré à l'enseignement
  - 7.5 La vue d'ensemble sur les dimensions de l'environnement socioéducatif
- 8 Les résultats des dimensions évaluées par le questionnaire
  - 8.1 Le climat d'école et les pratiques éducatives
  - 8.2 Les problèmes à l'école
- 9 Un climat d'école ou des climats de classe ?
  - 9.1 La comparaison de deux échelles
  - 9.2 La culture scolaire commune, les dimensions préoccupantes et les différences entre classes et écoles
- 10 Les interventions sur les pratiques éducatives
  - 10.1 Les préliminaires
  - 10.2 L'analyse des interventions au niveau de la classe
    - 10.2.1 La gestion des comportements
    - 10.2.2 Les pratiques pédagogiques
    - 10.2.3 L'implantation et la clarté des règles
    - 10.2.4 Le temps consacré à l'enseignement

*10.2.5 La conceptualisation de l'interaction au niveau de la classe*

10.3 L'analyse des interventions au niveau de l'école

*10.3.1 Les règles et la surveillance à l'école*

*10.3.2 Le soutien aux élèves en difficultés*

*10.3.3 L'intervention en situation de crise*

10.4 L'analyse des interventions au niveau externe

*10.4.1 La collaboration entre l'école et la famille*

*10.4.2 La collaboration entre les enseignants et la maison relais*

10.5 La signification du niveau intermédiaire

*10.5.1 Le niveau intermédiaire comme lieu de coopération*

*10.5.2 Le niveau intermédiaire et la loi sur l'enseignement fondamental*

*10.5.3 Le niveau intermédiaire comme initiateur et porteur de l'innovation et du développement scolaire*

*10.5.4 Le niveau intermédiaire comme horizon réflexif*

10.6 L'approche complexe du climat scolaire

11 Étudier le climat scolaire et relativiser l'interventionnisme pédagogique

11.1 Le récapitulatif de la démarche

11.2 Le climat scolaire dans le contexte d'une école en mutation

11.3 Le chemin du changement

*11.3.1 La nouvelle éducation*

*11.3.2 La nouvelle pensée scientifique*

*11.3.3 L'évolution de la société*

**Le climat scolaire comme enjeu pédagogique**

Liste des abréviations

Références bibliographiques

[Index des schémas, tableaux et graphiques](#)  
[Annexes](#)

## Introduction

LA REFLEXION sur les réalités éducatives fait partie de deux mondes, celui des sciences humaines et sociales et celui de l'enseignement scolaire. De la double appartenance à ces deux univers jumeaux naissent un certain nombre de problèmes avec lesquels les chercheurs en science de l'éducation se voient confrontés dès qu'ils sont appelés à contribuer avec leurs analyses au changement du système scolaire et des pratiques pédagogiques quotidiennes. Les traces de la double appartenance sont nombreuses. On connaît par exemple des organisations intermédiaires, qui fonctionnent souvent comme espaces de rencontre, tels les anciens IUFM-Instituts universitaires de Formation des Maîtres en France et les Hautes Écoles en Belgique. En anglais, on fait la distinction entre *science of education* et *pedagogy*. Évidemment, on ne peut pas non plus ignorer la tendance opposée qui consiste à estomper, par une académisation excessive de la formation des enseignants, une différence qui semble pourtant constitutive pour l'intégrité des pratiques pédagogiques.

Par rapport au climat scolaire, le premier rapport intermédiaire a donné un aperçu sur les recherches existantes (Berg & Weis, 2009a). Il s'est avéré que le corpus de recherche sur le climat scolaire est très vaste. Il est majoritairement pédagogique et psychologique.

En général, et en prenant une certaine distance, on retrouve des tendances similaires à celles évoquées ci-avant, à savoir que le climat scolaire peut être contextualisé d'une double façon. En effet, deux discours coexistent actuellement : l'un qui se veut scientifique et l'autre qui se réfère surtout à la pratique de l'enseignement. Malheureusement, les deux discours ne se rejoignent que très difficilement et ils présentent chacun de son côté des désavantages assez évidents.

D'un côté, le discours scientifique se pare d'un « artificial and spurious sense of precision and accuracy », pour employer l'expression d'Allan Bryman (2008, p. 159), c'est-à-dire qu'on prend trop facilement pour acquis le fait qu'une catégorie comme le climat scolaire soit précisément délimitable et mesurable. Il présente notamment le point faible suivant : il présuppose une trop grande similitude entre un phénomène naturel et un phénomène social. Le terme de climat scolaire est bel et bien une métaphore, mais on ne peut que très difficilement tirer des conclusions d'une analogie entre climat météorologique et social. Souvent, le problème du lien causal est analysé de façon insuffisante, normativement et empiriquement (Cook, 2010). Pour atteindre une certaine pertinence pratique, la question de la causalité ne peut cependant pas être exclue. Parfois, le *design* des enquêtes se réfère à un opérationnalisme pur, comme on le trouverait en physique, mais plus souvent on obtient des résultats par exemple à l'aide d'analyses factorielles (Bryman, 2008, p. 160-161). Dans le premier cas, le passage du concept aux données se fait par déduction, dans le second cas par induction. En outre, on trouvera beaucoup d'études où les indicateurs font fonction de *fiat measurements*<sup>1</sup> au sens d'Aaron V. Cicourel (1964), et on trouvera des corrélations sous-tendues par des tautologies. Par exemple, comme le concept du climat est construit dans certaines études à partir de variables comme la violence scolaire, il est évident qu'à la fin on constate une corrélation entre le climat et la variable mesurant la violence. Il est donc très peu surprenant que ce genre d'enquêtes ne présente qu'une crédibilité limitée pour les praticiens.

D'un autre côté, le discours pratique véhiculé par exemple par la figure très parlante du diamant <sup>2</sup>, dont les différentes faces représentent les différents aspects du climat scolaire, a l'avantage de fonctionner comme un discours

programmatische, visant à changer les pratiques quotidiennes sur le terrain dans le cadre d'une politique pour les jeunes. Il vise en ce sens une amélioration pédagogique dont les élèves seraient les principaux bénéficiaires. L'appel au changement par le biais de cette métaphore est souvent accueilli positivement par les enseignants mais il ne donne éventuellement lieu qu'à un discours pédagogique réduisant la question du climat scolaire à un enjeu dans les débats politicopédagogiques. De cette façon, le climat scolaire acquiert, en se présentant sous une forme hypostasiée, un caractère d'objet. Dans une optique praxéologique, il faudrait néanmoins éviter que le discours officiel sur le climat scolaire ne reste trop distant des pratiques quotidiennes.

Le point de départ de cette étude était les résultats se rapportant au climat scolaire dans l'étude PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) (Berg & Valtin, 2007), qui ont été largement confirmés dans l'étude de réplication LESELUX (Berg, Martin & Valtin, 2009). PIRLS présente un certain nombre d'avantages et de désavantages. Les avantages consistent dans le fait qu'il s'agit d'une étude permettant une comparaison internationale de grande envergure, dont les instruments de mesure ont été développés avec soin et validés par une autorité internationalement reconnue, en l'occurrence l'ISC - *International Study Center du Boston College* à Chestnut Hill/MA (USA) et dont les résultats sont communiqués au grand public. En contrepartie, cette étude présente des désavantages surtout par rapport à l'aspect du climat scolaire qui n'y représentait qu'un volet secondaire : on n'y fait pas de distinction entre climat de classe et climat d'école ; seulement quelques questions ont été posées par rapport au climat et seulement quelques classes par école ont participé.

Dans l'étude PIRLS, les résultats concernant le climat scolaire avaient suscité une certaine préoccupation publique, étant donné que le Luxembourg se situait en bas du classement international. Par conséquent, l'ambition était de mener une étude empirique sur le climat scolaire afin d'en approfondir la compréhension et d'élargir le champ de réflexion. L'analyse secondaire des données de PIRLS a permis de classer les écoles en fonction du climat qui les caractérisait. Sur base de cette liste, certaines écoles ont été sélectionnées pour y mener une étude empirique à plusieurs volets.

Au cours de l'étude, la démarche scientifique et surtout sa pertinence praxéologique ont été constamment remises en cause. Ce processus avait déjà commencé quelques années plus tôt notamment par la lecture et la discussion de l'étude de Seymour B. Sarason et de sa *Predictable failure of educational reform* (Sarason, 1990 ; Berg & Weis, 2007, 2008). La question des conditions de réussite d'une réforme scolaire ainsi que celle des rôles assignés aux chercheurs en tant qu'accompagnateurs scientifiques y ont été abordées. Un *leitmotiv* de cette étude sera donc la réflexion sur les rapports entre production de savoirs, pratiques pédagogiques et pouvoir. Cette réflexion est notamment influencée par la pensée de Pierre Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 1992) et de Thomas S. Popkewitz (1991, 2008). Dans cette optique, il faut essayer de renoncer à une juxtaposition positiviste entre analyse et action qui attribuerait à la démarche scientifique une espèce de statut supérieur. Une telle posture n'est plus compatible avec la pensée épistémologique contemporaine. En même temps, il convient d'éviter le piège du chercheur qui en reprenant les critiques populistes montre le « bon chemin ». En effet, pour Thomas Popkewitz, les intellectuels qui se considèrent comme l'avant-garde du progrès et qui se croient capables de développer le concept de l'école de demain présentent

un danger pour le fonctionnement démocratique : « I believe that the focus of the dangers of the intellectual as a vanguard is to contribute to working for democracy itself » (Popkewitz, 1991, p. 207). En fin de compte, nous avons adopté une posture réflexive qui soumet l'interprète à la même analyse que son objet.

---

<sup>1</sup> *Le fiat measurement* est une procédure de quantification qui assigne un chiffre, très souvent arbitraire, en se référant au sens commun. Par exemple, les notes scolaires sont considérées telles quelles comme une mesure de la performance scolaire. Le concept a surtout été employé dans la critique épistémologique de la démarche quantitative avancée par des auteurs qui se réfèrent à une approche ethno-méthodologique, qui tient compte des règles sociales de production des indications de grandeur.

<sup>2</sup> Modèle développé par le Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT - MENFP) au Luxembourg. Le modèle sera décrit plus en détails un peu plus loin.

**Première partie**  
**La construction d'un modèle**  
**d'analyse qui prend en considération**  
**différentes approches**

*L'équipe de recherche s'est consacrée à l'étude sur le climat scolaire dans les écoles fondamentales luxembourgeoises pendant plus de quatre ans, d'avril 2008 à décembre 2012. L'étude s'est déclinée en plusieurs étapes, en passant de l'exploration de la littérature scientifique à la collecte et l'analyse de données pour arriver finalement aux conclusions de ce rapport. Il s'agit dans le présent chapitre de donner un aperçu de la démarche méthodologique variée adoptée pour mener à bien cette étude.*

## **1 L'approche théorique : essai d'un cadrage sociologique**

**D**ANS UN premier temps, la littérature scientifique consacrée à l'étude du climat scolaire a été analysée. Le but n'était pas d'être exhaustif mais d'obtenir un aperçu de ce qui existe dans le domaine et de voir notamment quelles approches avaient été retenues pour analyser le phénomène (Berg & Weis, 2009a). Force est de constater que le corpus de recherche sur le climat scolaire est très vaste. En effet, le sujet a été abordé sous différents angles, avec une multitude de variables, de méthodologies, de théories et de modèles.

Cependant, la littérature, majoritairement pédagogique et psychologique, est déficitaire du point de vue sociologique. Le climat scolaire n'avait jusqu'à présent pas de place dans la littérature sociologique à proprement parler, si ce n'est par l'intermédiaire de l'étude de sujets connexes. Sous un angle sociologique, le climat scolaire apparaît plus comme une notion de sens commun qu'une construction théorique ancrée dans la théorie disciplinaire. En effet, des assises solides dans la théorie de la société et de l'acteur social lui font défaut. Néanmoins, le concept du climat scolaire se réfère non seulement à un phénomène individuel, mais également à un phénomène collectif en rapport avec

l'organisation structurelle des écoles. Compte tenu de cela, on peut s'interroger si la sociologie n'est pas appelée à apporter aussi une contribution pertinente à une meilleure compréhension du climat scolaire. D'autant plus que ces phénomènes, entre l'individuel et le collectif, gagnent en importance dans le monde contemporain. Dans ce dernier, les individus vivent des expériences sociales hétérogènes et parfois contradictoires (Lahire, 2001), les sociétés deviennent de plus en plus ouvertes et plurielles, les relations sociales continuent à se « liquéfier » au sens de Zygmunt Bauman (2007) et les incertitudes continuent à monter (Castel, 2009).

À ses débuts, la sociologie de l'éducation était axée sur une approche macrosociologique s'intéressant surtout à la fonction de l'école et aux relations entre système scolaire et organisation sociale. Or, aujourd'hui, elle s'intéresse davantage au niveau microsociologique et intègre une problématique plus large en s'intéressant aux interactions des acteurs et en essayant de comprendre ce qui se passe concrètement dans les écoles. On est passé de l'étude des structures à celle des acteurs pour arriver au développement d'un intérêt pour les « coulisses » de la vie scolaire. Dans la sémantique quotidienne, il existe des concepts qui viennent s'articuler à un niveau intermédiaire : entre la seule responsabilité de l'individu et la fonctionnalité sociale. Un exemple-type d'une telle catégorie est le climat scolaire. Certes, la notion correspond à une réalité intuitive présupposant que les établissements scolaires se caractérisent par une certaine ambiance, mais il y a manifestement des acteurs qui perçoivent la spécificité des différentes écoles dans leurs rapports aux membres de la communauté scolaire (voir par exemple Wagner & Orlander, 2012). On peut donc partir de l'idée que les écoles se distinguent par ce qu'on pourrait appeler leur « climat » propre. Le climat scolaire est donc d'abord une notion du

discours sur l'école. En tant que telle, la notion a été reprise dans les études psychologiques et pédagogiques comme variable dans une optique de construction de chaînes causales. D'un coup, le changement du climat apparaît comme une panacée et il est suggéré que par ce moyen on puisse réduire les violences à l'école et améliorer aussi les performances scolaires. Ainsi, Charles Berg et Paulette Lick (2001a) partent d'une corrélation positive entre l'attitude socioémotionnelle des élèves par rapport à l'environnement scolaire et les performances en littérature (par rapport au concept, voir Berg & Lick, 2001b) pour suggérer que le travail pédagogique sur le climat scolaire est un moyen approprié pour améliorer l'apprentissage de la lecture.

Or, la réalité sociale est plus compliquée que les modèles théoriques ne veulent le faire croire, à cause de deux raisons principales. D'un côté, il y a un grand nombre de facteurs qui interviennent, tandis que dans les modèles quantitatifs seulement quelques-uns sont pris en compte. En plus, il existe un certain laxisme quant au choix des variables qui semble souvent arbitraire. En effet, des « efforts » ont été faits pour trouver des variables objectives et facilement mesurables (concernant par exemple les aspects physiques et organisationnels de l'école). En essayant de trouver un lien de causalité entre celles-ci et le climat scolaire, on fait abstraction du processus d'interprétation entrepris par les acteurs (voir la critique dorénavant classique de Herbert Blumer (1998) sur la *variable analysis*). D'un autre côté, le climat qui règne dans le milieu scolaire est sans doute déterminé socialement, dans le sens que tous les membres de la communauté scolaire apportent un certain bagage social à l'école qui marque le climat. Comme le climat scolaire, sa perception et les discours qui en tiennent compte se développent dans un contexte politique et historique, il n'est pas de mise de réduire le climat à un seul facteur exerçant son effet de

façon causale, linéaire et directe. La seule agrégation de perceptions individuelles n'ouvre donc qu'une fenêtre assez étroite sur le phénomène sous rubrique. Pour mieux pouvoir tenir compte d'une réalité sociale complexe, il est nécessaire de combiner l'enquête par questionnaire avec un volet réflexif et conversationnel permettant la contextualisation des constats. Le climat scolaire est donc à considérer non pas comme un concept définitif, correspondant à des indicateurs prédéfinis, mais plutôt comme un *sensitizing concept* (Blumer, 1954, p. 7) qui devra orienter et guider l'approche théorique et réflexive des différents constats empiriques.

Une approche sociologique commence par s'interroger sur le concept du « climat scolaire » : s'agit-il d'un phénomène saisissable dans la réalité et, si oui, comment émerge-t-il et comment pourrait-il être étudié ? En partant du principe que le climat se construit à travers les situations et les interactions entre les individus, l'observateur sociologique doit tenir compte du vécu et des interprétations des autres acteurs sociaux en vue du développement d'éléments de théorie. Le focus se déplacera dès lors vers la construction de sens par les acteurs, une construction qui se fait en interaction avec les autres. Il s'agira d'analyser les manières dont les acteurs vivent, perçoivent et interprètent la réalité du climat scolaire auquel ils contribuent. L'accentuation se déplacera donc de la question du quoi vers celle du comment. Pour ce faire, il faut tenir compte de la double herméneutique (Giddens, 1987, p. 374) qui réfère au double processus d'interprétation impliqué dans l'analyse sociologique. Il y a donc, d'un côté, la perception et la construction de sens par les acteurs sociaux et de l'autre côté, leur traduction en termes sociologiques. Les sociologues doivent tenir compte des concepts définis et utilisés par les acteurs (*lay concepts*) pour produire des descriptions exactes des processus sociaux. Les acteurs

quant à eux s'approprient des théories et concepts des sciences sociales et les incorporent dans leur comportement.

L'observateur sociologique étant lui-même un acteur social, la sociologie ne peut pas prétendre à une vue externe sur la société. Au contraire, elle ne représente qu'une voix parmi d'autres. L'idée des *narratives of science* (Bruner, 1991) est particulièrement intéressante. La production de connaissances scientifiques (surtout en sciences humaines et sociales) est aussi « narrative » ; elle ne se base pas sur des conditions de réfutabilité mais sur les interprétations du monde social. Or, différents chercheurs peuvent raconter différentes « histoires » à partir des mêmes données ; dans le contexte de la *grounded theory methodology* le choix de la *story line* dépend du chercheur (Strauss & Corbin, 1990; Berg & Milmeister, 2011) et de sa sensibilité théorique. Pour cette raison, il devient donc indispensable de reconnaître que les discours scientifiques sur le climat scolaire sont, au sens d'Alfred Schütz (2004), des constructions de second degré. Conformément à l'idée de la double herméneutique, ceux-ci doivent non seulement être compatibles avec les propos de sens commun des acteurs concernés mais encore se référer à une construction théorique pour permettre la compréhension en profondeur du phénomène social étudié.

D'un point de vue méthodologique, la sociologie permet d'ouvrir d'autres horizons, notamment par l'introduction d'approches plus qualitatives qui correspondront plus aux choix stratégiques mentionnés ci-avant. Les études psychologiques du climat scolaire se caractérisent surtout par la mise en œuvre de méthodes quantitatives et le recours à des variables comportementales et organisationnelles. Cependant, pour expliquer le phénomène du climat scolaire, la mise en œuvre parallèle de plusieurs méthodes peut sembler enrichissante.

L'étude du climat scolaire est en général orientée vers une action pratique. Elle envisage des mesures dans la gestion des écoles qui améliorent le climat scolaire. Or, donner une orientation plus sociologique à l'étude du climat scolaire signifie implicitement de changer aussi la nature de l'intervention qui découlerait de l'étude. En effet, concernant le type d'intervention, la posture du chercheur changera. Il ne sera plus celui qui est capable de recommander une action technologique (Berg, 1987) en promettant qu'elle conduira à une amélioration dans le futur. Au contraire, en prenant une distance par rapport à une attitude activiste et volontariste, le chercheur sera plutôt à même d'engendrer une action plus réflexive et contextualisée, fondée sur la co-construction des savoirs dans une réalité situative et plurielle. Une telle réaccentuation correspond au changement de l'image de l'enseignant dans les dernières décennies : le technicien des années 1970 est devenu le praticien réfléchi (*reflective practitioner*) au sens de Donald Schön (1983).

Une orientation sociologique changera non seulement l'image implicitement véhiculée de la pratique pédagogique, mais également celle de l'analyse scientifique du milieu scolaire. L'étude sociologique du climat scolaire permet notamment de donner plus de poids à des phénomènes qui se situent entre structures et acteurs. De cette façon, elle relativise l'idée du caractère fatal de la reproduction des inégalités sociales par l'école, en montrant notamment qu'un des facteurs intervenant tient au contexte scolaire et aux interactions qui s'y construisent entre les différents membres de la communauté scolaire (élèves, enseignants, pairs). En se concentrant sur les acteurs, elle permettrait d'aller voir ce qui se passe concrètement dans les écoles et les classes. Penser l'école à partir de contextes dans lesquels les acteurs ont à construire et à donner du sens et pour lesquels les normes les plus stables s'avèrent être en

réalité en constante redéfinition, pourrait être un pas en avant pour la sociologie de l'éducation.

Les études réalisées jusqu'à présent sur les « facteurs de contexte » de l'école ne se focalisent, sans doute pour des raisons de méthode, que sur un seul facteur sans pouvoir le restituer dans l'ensemble d'un enchaînement. L'étude du climat scolaire permettrait de tenir compte et de combiner un certain nombre de facteurs, à certaines conditions.

D'un côté, la transgression des frontières entre sous-disciplines et notamment l'intégration des résultats des analyses de la sociologie de la famille, de la jeunesse, des organisations seront un enrichissement pour l'étude du climat scolaire. D'un autre côté, il faudrait que la recherche sur le climat scolaire soit interdisciplinaire, ou plutôt transdisciplinaires <sup>3</sup>, c'est-à-dire qu'elle intègre les questions et les méthodes d'autres disciplines. Les différentes disciplines n'abordent que certaines facettes du monde ; or, on ne peut pas « saucissonner » la réalité sociale. Pour rendre justice à cette hétérogénéité, il faut accepter qu'on puisse expliquer le monde seulement avec des entrées multiples et plurielles. En effet, un certain nombre de phénomènes sont seulement compréhensibles en ayant recours à une multitude de modèles.

Le climat scolaire est un phénomène complexe qu'il faut, pour le saisir, éclairer de différents points de vue. L'école est un lieu où se côtoient un certain nombre d'acteurs qui contribuent tous à la création, au maintien et au changement du climat scolaire. Il est donc important d'intégrer différentes perspectives notamment celle des élèves, des enseignants, des parents et des autres collaborateurs de l'école. « One perspective is simply not enough to see the breadth of the whole process » (Freiberg & Stein, 1999, p. 17). C'est justement à travers le dialogue entre ces différentes « voix » qu'on arrivera à mieux comprendre les dynamiques à l'œuvre à l'école.

En même temps, il convient de prendre conscience d'un certain nombre de limites. En effet, même si beaucoup de changements sont possibles, il existe des marges de manœuvre quant à la création et au changement du climat scolaire. À ce niveau, le concept de contingence (*contingency*) peut être utile (Holzinger, 2007 ; Graevenitz & Marquard, 1998). Toute action est contingente dans le sens qu'elle représente un choix parmi un certain nombre d'alternatives et dépend de toute une série de facteurs. Elle peut donc se faire, mais ne doit pas nécessairement avoir lieu et peut tout autant ne pas se faire. La société actuelle est en effet une *Kontingenzgesellschaft*, qui se caractérise par la désorientation et l'indétermination. Il s'agit d'une société où les individus sont confrontés à une multitude d'alternatives/options, ce qui les force à prendre des décisions au quotidien (Holzinger, 2007). Renoncer à produire un remède technologique correspond donc à miser à la fois sur un modèle scientifique et une réalité sociale contemporains.

Enfin, il faut prendre conscience du statut de ces recherches. Les sciences sociales ne peuvent pas connaître le monde social dans toute leur complexité ; elles peuvent expliquer certains éléments, mais le monde ne peut pas être expliqué par des discours simples, cohérents et de validité universelle. À l'instar de la *complexity theory* (Byrne, 1998 ; pour une explication concise, voir Blaikie, 2007), il s'agit de rejeter l'épistémologie basée sur les notions de connaissance universelle, de déterminisme et de logique linéaire de causalité. À la place, les sciences sociales peuvent proposer des éléments d'explication basés sur une connaissance limitée et ancrée dans les savoirs des acteurs eux-mêmes. Cette dernière est valable dans un certain contexte mais ne peut être généralisée ni dans le temps ni dans l'espace.

---

<sup>3</sup> Les termes pluri-, multi-, et interdisciplinarité suggèrent une simple coexistence de disciplines dont les frontières sont rigides. « Transdisciplinarity, on the contrary - besides announcing the interaction of two or more disciplines - translates the inconsistency of the rigid delimitations in the universe of sciences, suggesting that their borders are movable and that they mix among themselves » (Romão, 2007, p. 132). La transdisciplinarité se situe donc à la fois entre, à travers et au-delà de toute discipline.

## 2 L'analyse secondaire des données de PIRLS et l'échantillonnage par cas extrêmes

UN DES constats de PIRLS 2006 qui est tout aussi frappant qu'inquiétant concerne le climat qui règne dans les écoles fondamentales luxembourgeoises : ainsi, selon PIRLS 2006, le climat est perçu de manière beaucoup plus négative au Luxembourg que dans la plupart des autres pays. Ces résultats se basent toutefois uniquement sur quelques questions posées dans les questionnaires de PIRLS, le volet principal de l'étude se rapportant essentiellement aux compétences de lecture des élèves. Interpellé par ce résultat, le MENFP a chargé le CESIJE de l'Université du Luxembourg d'analyser plus en profondeur la manière dont se construit le climat dans les écoles fondamentales, ceci dans le but de mieux le comprendre et de pouvoir éventuellement l'améliorer. Le but d'une étude en profondeur n'est pas d'atteindre une représentativité statistique, mais de choisir quelques cas qui, soumis à une analyse approfondie, éclaireront le phénomène du climat scolaire. Pour ce faire, un échantillonnage ciblé, non aléatoire, qui vise l'information en profondeur plutôt qu'en largeur, a été retenu. Au lieu de choisir des écoles représentatives (échantillonnage par cas types) qui feraient ressortir ce qui est « normal/moyen », l'intérêt s'est porté sur les cas extrêmes (*extreme case sampling*). En effet, en étudiant la construction du climat dans ces écoles « extrêmes »<sup>4</sup> et en les comparant entre elles, on devrait probablement arriver à dégager des éléments de réponse concernant le climat scolaire dans toutes les écoles.

Afin de repérer ces écoles « extrêmes », la démarche consistait d'abord en une analyse secondaire des données des élèves de PIRLS, agrégées afin de pouvoir comparer les écoles entre elles. La procédure d'agrégation et le choix de l'échantillon pour cette étude ont été traités en profondeur

dans le premier rapport intermédiaire (Berg & Weis, 2009a). Seulement les éléments les plus importants seront repris ici. Sur base des données agrégées de PIRLS, 23 écoles qui se trouvent aux « extrêmes » ont pu être identifiées, soit 12 avec un climat scolaire relativement « mauvais » et 11 avec un climat scolaire relativement « bon ». Sur ces 23, un échantillon d'une dizaine d'écoles – cinq avec un « bon » et cinq avec un « mauvais » climat – a été sélectionné pour une analyse plus détaillée. Pour éviter que les chercheurs ne soient trop influencés dans la manière d'approcher les écoles, une tierce personne a choisi les écoles participant au projet de recherche. Ainsi, au cours de l'étude, depuis la collecte des données jusqu'à l'analyse finale des résultats, l'équipe de recherche n'était pas en mesure de classer les écoles en fonction des « bons » ou « mauvais » résultats obtenus dans PIRLS 2006 et évitait ainsi, du moins à un certain degré, les a priori au moment de l'entrée sur le terrain.

Concernant le choix des écoles, il fallait tenir compte d'un certain nombre de critères. Un des critères de sélection pour l'échantillonnage était la taille ; en effet, pour limiter le biais introduit par un nombre trop réduit d'élèves, les écoles où une seule classe avait participé à l'étude PIRLS ont été laissées de côté. Uniquement les écoles avec un minimum de deux classes (soit environ 30 élèves) font partie de l'échantillon. Par ailleurs, d'autres facteurs, comme l'emplacement géographique des écoles, la composition sociodémographique de leur population, etc. ont été pris en considération dans la mesure du possible.

Une question qui se pose est de savoir dans quelle mesure les échantillons sont représentatifs de la population d'une école. Ce problème d'échantillonnage est lié à la manière dont les données ont été récoltées dans le cadre de PIRLS. En effet, le questionnaire a été soumis à des classes entières et on doit se demander si, dans ce contexte, on

peut parler de climat d'école. Le facteur « classe » ne risque-t-il pas de peser plus ? D'autant plus que dans une partie de la littérature scientifique (voir par exemple le projet longitudinal AIDA, König, Wagner & Valtin, 2009), on trouve qu'au niveau de l'école primaire, la classe, et notamment l'enseignant comme personne de référence, jouent un rôle primordial. Une raison de plus pour choisir des écoles dont au moins deux classes ont participé à l'étude PIRLS.

En respectant les critères de sélection, les écoles suivantes ont été choisies pour l'analyse détaillée : Belvaux (Postes), Bissen, Boevange/Attert-Brouch, Bridel, Diekirch (Walebroch), Esch/Alzette (Brouch), Harlange, Medernach, Pétange (am Park), Schifflange (Albert Wingert). Dans la suite du rapport, les écoles seront numérotées afin de garantir leur anonymat. Cette numérotation ne correspond en aucun cas à l'ordre de citation utilisé ci-dessus.

---

<sup>4</sup> Ces écoles sont ici qualifiées d'« extrêmes » en raison de leur résultat sur le climat obtenu dans l'étude PIRLS 2006.

### 3 Les études de terrain dans les écoles

#### 3.1 Saisir la complexité du phénomène à travers une méthodologie variée

UNE ÉTUDE sur le climat scolaire doit tenir compte du contexte dans lequel il émerge. Voilà pourquoi il est essentiel de se rendre sur le terrain. Le but de cette étude est d'identifier et de comprendre ce qui qualifie le climat scolaire et d'identifier les facteurs qui ont une influence sur sa consistance et sa variabilité. Il s'agit d'un phénomène pour lequel les interactions sont aussi bien internes à l'école qu'externes, régies par des règles en même temps que déviant de ces règles, tantôt planifiées tantôt incertaines. Il convient dès lors de multiplier les approches, les méthodes et les perspectives. C'est dans cette optique que la décision a été prise de travailler aussi bien de manière qualitative que de manière quantitative.

Le chercheur en sciences sociales est sensé aborder le terrain en évacuant un maximum d'a priori ou de catégories préétablies. Dans le cadre de la *grounded theory*, il est sensé laisser émerger la théorie du terrain, en récoltant d'abord un maximum d'informations sur l'ensemble du fonctionnement d'une école avant de procéder à leur analyse. L'enquête quantitative par questionnaires exige en revanche que des catégories soient prédéfinies, de préférence en étant basée sur une première approche qualitative du terrain ou bien en partant de catégories déjà existantes. La rencontre de ces deux approches est enrichissante et complémentaire lorsque compris dans une enquête réflexive, c'est-à-dire, qui tient compte des conditions de production des données (Beaud & Weber, 2003).

L'analyse des données (quantitatives et/ou qualitatives) donne lieu à des formulations théoriques qui sont en

permanence confrontées au terrain pendant toute la durée de l'étude. Le regard du chercheur évolue en fonction de ce va-et-vient entre la collecte et l'analyse des données et leur vérification sur le terrain. La production et la vérification systématique des données est un des principes de la *grounded theory*, dont les auteurs principaux sont Anselm Strauss et Barney Glaser et dont les origines remontent à la tradition de l'école de Chicago (George H. Mead) et à celle de Columbia (Paul F. Lazarsfeld, Robert K. Merton).

Une théorie fondée est une théorie qui découle inductivement de l'étude du phénomène qu'elle présente. C'est-à-dire qu'elle est découverte, développée et vérifiée de façon provisoire à travers une collecte systématique de données et une analyse des données relatives à ce phénomène. Donc, collecte de données, analyse et théorie sont en rapports réciproques étroits. On ne commence pas avec une théorie pour la prouver, mais bien plutôt avec un domaine d'étude et on permet à ce qui est pertinent pour ce domaine d'émerger (extrait du chap. 1, p. 23 du *Basics of qualitative research : grounded theory: procedures and techniques*, 1990. Cité dans Strauss, 1992, p. 53).

Dans cette conception, l'objectivité n'est pas une prémisse mais un élément qui s'acquiert par les passages récurrents, un va-et-vient itératif entre théorie et empirie. Le chercheur y joue un rôle assez modeste : en effet, comment peut-il prétendre à la production de certitudes et à la précision analytique dans un monde en constant changement ? Le chercheur doit donc accepter que la réalité sociale ne soit pas structurée par des événements linéaires mais qu'elle est au contraire marquée par des discontinuités. Compte tenu de cette situation, la contextualisation des savoirs devient extrêmement importante.