



PREMIER MINISTRE



Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative

En 2010, deux élèves français sur trois déclaraient aimer “un peu” ou “beaucoup” l’école et neuf jeunes sur dix s’y sentir bien. Ce constat relativement satisfaisant doit néanmoins être nuancé. On note une forte dégradation de cette opinion avec l’âge et une différence significative liée au sexe, les garçons appréciant moins l’école que les filles. En outre, les jeunes Français ont une représentation de l’avenir professionnel très conditionnée par le niveau et le domaine d’études. Ce présupposé est à la base d’un double phénomène : il existe, d’une part, une forte concurrence entre les meilleurs élèves ou les plus favorisés sur le plan socio-économique et, d’autre part, un sentiment de démotivation chez les autres. Or plusieurs études démontrent que la qualité de

l’expérience scolaire et des interactions qui lui sont associées est essentielle pour les compétences sociales de l’enfant, mais aussi pour sa capacité d’apprentissage. Des pays, en particulier anglo-saxons et scandinaves, ont fait du bien-être un axe fort de leur pédagogie scolaire. Il apparaît que les stratégies visant à améliorer le climat scolaire, pour être efficaces, doivent s’inscrire dans le quotidien de l’établissement et impliquer l’ensemble de la communauté éducative (personnels, élèves, parents), ce qui peut exiger une série de changements modestes ou plus ambitieux. Il s’agit tant de lutter contre la violence scolaire que de valoriser la coopération entre les élèves ou encore rendre l’environnement de travail plus accueillant. ■

PROPOSITIONS

- 1 Généraliser les formations de l’ensemble des personnels scolaires sur la gestion des conflits.
- 2 Mettre en œuvre des programmes de prévention contre le harcèlement et le cyberharcèlement en se fondant sur les expériences finlandaise et allemande [combinaison de jeux de rôle et d’ateliers de discussion, inscription des projets dans la durée, implication de l’ensemble de la communauté éducative, etc.].
- 3 Développer les pratiques évaluatives encourageantes [contrôle type distribué en amont, possibilité de repasser l’examen, etc.] afin que les notations reflètent mieux les efforts accomplis et soient moins anxiogènes.
- 4 Systématiser la réalisation de travaux collectifs tout au long du cursus scolaire pour renforcer la coopération entre les élèves.
- 5 Valoriser les projets fédérateurs en organisant, par exemple, des concours au niveau académique récompensant la création d’un site web d’école ou de classe.
- 6 Mettre en place une base de ressources de bonnes pratiques en matière d’aménagement des espaces scolaires afin de promouvoir la réalisation d’environnements scolaires accueillants.

LES ENJEUX

Si la vocation première de l'école est la transmission du savoir, la question du bien-être des élèves a connu une impulsion à la suite de la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant (1989), qui stipule que "l'école doit viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons". La même année, en France, la loi d'orientation sur l'éducation marque un tournant en plaçant l'élève au centre du système et en affirmant que l'éducation doit permettre à chacun "de développer sa personnalité, de s'insérer dans la vie sociale, d'exercer sa citoyenneté".

Pour autant, face aux difficultés rencontrées par le système éducatif français, qui provoqueraient notamment une aggravation des inégalités sociales⁽¹⁾, la thématique du bien-être peut paraître secondaire. La réussite scolaire ne doit-elle pas être la seule priorité de l'école ? Symétriquement, le développement psychoaffectif de l'enfant n'est-il pas du ressort de la sphère familiale ?

À ces oppositions, deux réponses peuvent être apportées. Premièrement, l'école est un espace d'accueil où les enfants passent un tiers de leur vie. Elle doit donc s'efforcer de garantir les conditions de bien-être de tous. Deuxièmement, plusieurs études démontrent que la qualité de l'expérience scolaire et des interactions qui lui sont associées est essentielle pour les compétences sociales de l'enfant mais aussi pour ses capacités d'apprentissage. Certains pays, en particulier anglo-saxons et scandinaves, ont ainsi fait du bien-être un axe important des réformes de leur système éducatif.

Si la présente note se concentre sur l'amélioration du climat scolaire⁽²⁾, d'autres sujets tels que les conditions d'enseignement ou les dispositifs de soutien scolaire⁽³⁾ sont également propres à favoriser le bien-être des élèves.

LE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE, UNE NÉCESSITÉ

Le bien-être des élèves, entendu comme l'appréciation subjective de leur expérience à l'école, revêt des enjeux majeurs en termes de santé publique⁽⁴⁾, mais aussi de réussite éducative. Il est ainsi corrélé⁽⁵⁾ à une estime de soi académique plus importante et à de meilleurs résultats scolaires⁽⁶⁾. Inversement, les jeunes qui n'aiment pas l'école ou qui se considèrent comme déconnectés de celle-ci sont plus sujets au décrochage scolaire⁽⁷⁾ et aux problèmes de santé mentale⁽⁸⁾. Une politique éducative se fixant pour but d'améliorer le bien-être des élèves contribue donc au capital humain et social des générations futures.

Une appréciation globale de l'école assez positive

La mesure du bien-être des élèves se révèle complexe car elle mobilise le plus souvent des données déclaratives, donc subjectives, sensibles à la "désirabilité sociale"⁽⁹⁾, à la formulation et aux facteurs socioculturels. Il est alors préférable de combiner des questions prenant la forme d'un jugement global (aimer l'école, s'y sentir bien, etc.) à des interrogations plus spécifiques sur l'existence de vécus positifs et négatifs (relation avec les enseignants, sentiment de réussite, fréquence du stress, etc.).

La principale enquête internationale portant sur ces thématiques est l'*Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC), qui analyse diverses dimensions de la santé des élèves âgés de 11, 13 et 15 ans dans 41 pays.

Selon l'édition 2010 de l'enquête HBSC, 32 % des élèves français déclarent "aimer beaucoup l'école" (figure 1)⁽¹⁰⁾, un chiffre dans la moyenne haute de l'OCDE. Alors que la Turquie est le seul pays où près de la moitié des enfants déclarent aimer beaucoup l'école, en République tchèque, en Italie, ou en Finlande, moins d'un enfant sur cinq partage cet avis.



[1] Voir à ce sujet le rapport public thématique de la Cour des comptes [2010], *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*.

[2] Debarbieux E. et al. [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.

[3] Naves M.-C. [2012], "Quelle organisation pour le soutien scolaire ?", *La note d'analyse*, n° 315, Centre d'analyse stratégique, janvier.

[4] Le fait d'aimer l'école dans le secondaire est aussi corrélé à une moindre adoption de comportements sexuels à risque, à une moindre consommation de drogues et d'alcool, à moins de dépression, de troubles anxieux et de tentatives de suicide.

[5] Rappelons que déterminer une corrélation n'équivaut pas nécessairement à prouver une causalité et *a fortiori* à déterminer le sens d'une causalité.

[6] Bradshaw J. et Keung A. [2011], "Trends in child subjective well being in the UK", *Journal of Children's Services*.

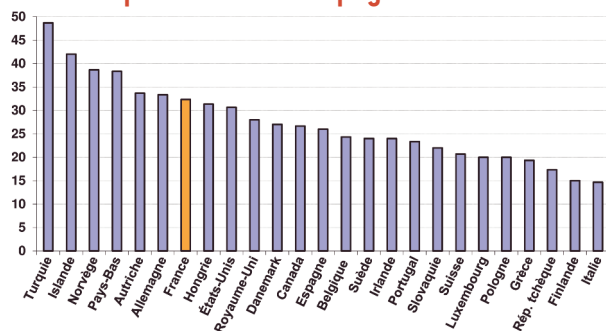
[7] Archambault I. et al. [2009], "Adolescent behavioural, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout", *The Journal of School Health*.

[8] Schochet I. et al. [2006], "School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study", *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*.

[9] Biais consistant à vouloir se présenter sous un jour favorable à ses interlocuteurs.

[10] Currie C. et al. [2012], "Social determinants of health and well-being among young people", *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey*.

Figure 1
Pourcentage d'enfants déclarant aimer beaucoup l'école dans les pays OCDE

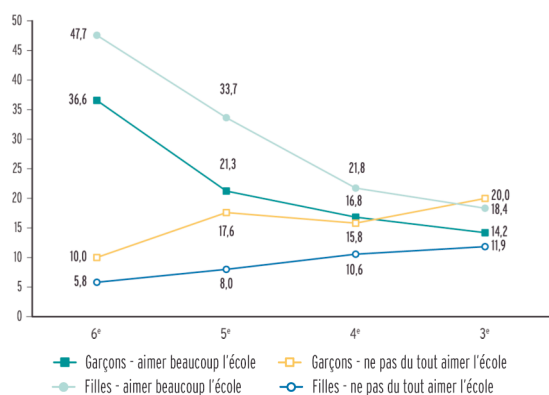


Graphique : Centre d'analyse stratégique.
Source : HBSC 2010.

Si on élargit les résultats aux élèves aimant “un peu” ou “beaucoup” l'école, alors ce sont près des deux tiers des jeunes Français qui répondent positivement. Cette conclusion relativement satisfaisante doit néanmoins être nuancée. D'une part, on constate des différences entre les sexes, les garçons appréciant moins l'école que les filles. D'autre part, le goût pour l'école se dégrade au fil des années de scolarité, du fait notamment du passage au collège.

En effet, le goût pour la scolarité diffère nettement entre écoliers et collégiens du même âge, toutes choses égales par ailleurs : les CM2 de 11 ans donnent des réponses plus positives que les 6^e de 11 ans. On note par la suite une détérioration importante entre la 6^e et la 3^e (figure 2). Le passage au lycée représente, en revanche, une rupture positive, les élèves de seconde ayant une meilleure appréciation de l'école que les élèves de troisième à âge égal⁽¹¹⁾.

Figure 2
Pourcentage des collégiens français déclarant aimer beaucoup l'école et ne pas l'aimer, en fonction de la classe et du sexe



Graphique : INPES.
Source : HBSC 2010.

Un vécu scolaire marqué par la compétition

Au-delà de l'appréciation globale sur l'école, d'autres données de l'enquête HBSC 2010 peuvent renseigner la qualité du vécu scolaire des élèves français.

À propos des résultats

Avec un élève sur deux estimant leurs résultats scolaires bons ou très bons, la France est très en dessous de la moyenne OCDE, ne devant que le Portugal et l'Allemagne. Cette donnée s'avère préoccupante car la perception des résultats par les élèves est liée à leur motivation à travailler⁽¹²⁾, à leur qualité de vie et à leur bien-être⁽¹³⁾.

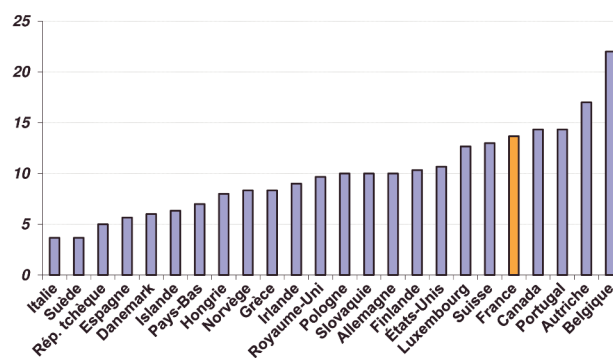
En outre, plus des trois quarts des jeunes déclarent ne pas être stressés par leur travail scolaire, les garçons l'étant significativement moins que les filles. Si le fait que les élèves ne ressentent pas un stress excessif est un constat positif, l'absence de stress peut en revanche traduire un certain désintérêt vis-à-vis des études⁽¹⁴⁾.

À propos des relations entre les élèves

Seuls 55 % des élèves français jugent que leurs camarades de classe sont gentils et coopératifs, contre 83 % des élèves suédois. La France souffrirait donc d'une forte compétition entre ses jeunes.

Ces difficultés relationnelles entre les élèves sont confirmées par les données sur les violences scolaires. En effet, un élève sur huit déclare avoir été agressé verbalement ou physiquement au moins deux fois à l'école, un chiffre élevé par rapport aux autres pays de l'OCDE (figure 3).

Figure 3
Pourcentage d'enfants déclarant avoir été agressés au moins deux fois à l'école dans les pays OCDE



Graphique : Centre d'analyse stratégique.
Source : HBSC 2010.

[11] Godeau E., Arnaud C. et Navarro F. (dir.) [2008], *La santé des élèves de 11 à 15 ans en France/2006, études santé INPES.*
 [12] Urdan T. et Schoenfelder E. [2006], "Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs", *Journal of School Psychology.*
 [13] Suldo S., Riley K. et Shaffer E. [2006], "Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction", *School Psychology International.* Vieno A. et al. [2004], "School setting, school climate and wellbeing in early adolescence: A comprehensive model", *European Journal of School Psychology.*
 [14] Godeau E., Arnaud C. et Navarro F. (dir.) [2008], *op. cit.*

■ À propos des relations avec les enseignants

L'enquête PISA 2009 souligne que **plus des trois quarts des élèves français déclarent bien s'entendre avec leurs enseignants. Néanmoins, seul un élève français sur deux déclare que ses enseignants s'intéressent à son bien-être, soit 13 points de moins que la moyenne OCDE.**

On constate donc une certaine divergence entre les données démontrant le goût des jeunes pour l'école et celles indiquant l'existence de diverses tensions en son sein. Que conclure alors quant à la qualité du vécu scolaire des jeunes Français ?

L'analyse des enquêtes internationales tend à démontrer que **les élèves français ont une appréciation majoritairement positive de l'école.** Cependant, ils se démarquent par une représentation de l'avenir professionnel très conditionnée par le niveau et le domaine d'études⁽¹⁵⁾. Ce présupposé est à la base d'un double phénomène : il existe, d'une part, une forte concurrence entre les meilleurs élèves ou les plus favorisés sur le plan socio-économique et, d'autre part, un sentiment de démotivation chez les autres. Les relations entre les élèves sont alors marquées par un climat peu coopératif, tendu, voire parfois violent.

🔗 AGIR CONTRE LES VIOLENCES ENTRE ÉLÈVES

Une étude portant sur le climat scolaire à l'école primaire démontre toute l'importance de la qualité des relations sociales sur le bien-être à l'école⁽¹⁶⁾. D'un côté, les élèves qui déclarent se sentir le mieux sont aussi ceux qui disent avoir beaucoup de copains. De l'autre, le sentiment de bien-être à l'école est très significativement corrélé au fait de ne pas avoir été victime ou témoin de violences entre élèves.

（ Des moqueries et brimades trop souvent négligées par les adultes

La cour de récréation a toujours été un lieu où s'exerce la **pression de l'apparence et de la norme.** Ainsi, l'enquête "Histoire de vie 2003" de l'INSEE révèle qu'un adolescent sur deux y a subi des moqueries, portant principalement sur la corpulence et la taille, le look, le nom, la façon de parler et la couleur de peau. Les "bons" élèves sont particulièrement touchés par ces brimades.

La survenue de ces microviolences est souvent banalisée, avec l'idée sous-jacente qu'elles sont un passage

obligatoire de l'enfance. Or, loin d'être anodines, ces vexations à des âges particulièrement sensibles peuvent avoir des conséquences délétères à long terme. Pour preuve, deux tiers des moqueries et insultes qui ont "eu des conséquences sur la vie⁽¹⁷⁾" ont eu lieu à l'école⁽¹⁸⁾.

Des faits de violence légère sont aussi fréquemment rapportés. Une enquête de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) a établi que 46 % des élèves de collège avaient déjà vécu un vol de fournitures scolaires, 36 % une bousculade intentionnelle⁽¹⁹⁾.

À ces cas de violence légère viennent s'ajouter **des faits plus rares de violence lourde.** Le Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire (SIVIS), qui permet la remontée des événements graves *via* l'administration des établissements scolaires, a conclu qu'il y avait eu 12,6 incidents pour 1 000 élèves durant l'année scolaire 2010-2011. Cette moyenne recouvre des situations variables, les faits de violence étant beaucoup plus fréquents dans les lycées professionnels.

（ Un harcèlement scolaire aux graves conséquences

L'existence de "**harcèlement scolaire**", défini par la répétition de propos ou d'actes violents, a longtemps été négligée par les pouvoirs publics.

Dans les années 1980, un rapport de la Chambre des lords en Grande-Bretagne s'intéresse pour la première fois à la thématique du harcèlement ou *school bullying*. En France, les États généraux de la sécurité à l'école en 2010 ont constitué un tournant dans la **prise de conscience du phénomène et dans la volonté de l'objectiver.**

Il fut notamment décidé de mener **une enquête nationale de "victimation"**, qui, en s'adressant à un échantillon représentatif d'élèves, permet de relever également les faits ténus et leur répétition. Lors de la première vague de cette enquête réalisée en collège en 2011, 6 % des élèves ont déclaré une situation de harcèlement sévère, 10 % de harcèlement modéré⁽²⁰⁾. Ces cas concernaient davantage les élèves de 6^e que de 3^e.

Des données similaires ont été trouvées au primaire dans l'enquête réalisée par l'Observatoire international de la violence à l'école pour l'UNICEF : **plus d'un enfant de 8 à 12 ans sur dix s'est dit harcelé,** victime de violences physiques ou verbales répétées de la part d'autres élèves dans l'enceinte de l'école⁽²¹⁾.

[15] Van de Velde C. (2008), *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, PUF.

[16] Younes N., Debarbieux E. et Jourdan D. (2011), "Le climat scolaire à l'école primaire. Étude de l'influence des variables de milieu sur la perception par les élèves de 6 à 8 ans", *International Journal of Violence and School*.

[17] Notons toutefois que les stigmatisations les plus graves (subir une injustice, se voir refuser un droit) ont beaucoup moins souvent l'école pour cadre.

[18] Galland O. (2006), "Jeunes : les stigmatisations de l'apparence", *Économie et statistique*.

[19] DEPP (2011), "Résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011", *Note d'information*.

[20] DEPP (2011), *op. cit.*

[21] Étude de l'Observatoire international de la violence à l'école menée auprès de 12 326 élèves de CE2, CM1 et CM2, issus de 157 écoles situées dans huit académies différentes.

Par ailleurs, les technologies de l'information et de la communication (TIC) prennent une place croissante dans les phénomènes de violence scolaire. Rumeurs propagées sur internet, mails injurieux, photos intimes diffusées ou encore *happy slapping*⁽²²⁾ se développent. La fréquence des cas de "cyberharcèlement" est encore mal quantifiée. Les premières données évaluent néanmoins à 5-6 % les enfants victimes de cyberviolences à répétition⁽²³⁾. Notons que les dommages causés par le cyberharcèlement sont de nature équivalente à ceux du harcèlement. Par le biais des réseaux sociaux, les brimades reçues durant la journée se prolongent à l'extérieur de l'école, voire gagnent en intensité, les TIC créant une distance avec la victime ou un sentiment d'impunité.

Ainsi, qu'il se déroule sur la toile ou dans la cour de récréation, le harcèlement revêt des implications majeures en matière de réussite scolaire. Le fait d'être exposé de façon régulière à des comportements violents altère la mémoire et la concentration⁽²⁴⁾. De plus, **les enfants victimes d'ostracisme ont des résultats scolaires inférieurs à la moyenne⁽²⁵⁾ et sont plus souvent absents⁽²⁶⁾**. *A contrario*, une étude évaluant un programme d'intervention contre le harcèlement aux États-Unis (nommé programme CAPSLE, *Creating a Peaceful School Learning Environment*) a constaté une hausse significative des résultats scolaires des élèves y ayant pris part⁽²⁷⁾.

Le harcèlement est aussi susceptible d'affecter la **santé des enfants⁽²⁸⁾** : la santé somatique (maux de tête, de ventre, insomnies, etc.) comme la santé mentale (érosion de l'estime de soi, anxiété, dépression, voire idées suicidaires). De surcroît, un lien est fait entre le harcèlement et le fait de s'adonner à des "jeux dangereux". Une étude menée dans une école élémentaire révèle que 38 % des victimes de harcèlement sévère disent avoir joué au "jeu du foulard⁽²⁹⁾" contre 6 % des non-victimes.

Parallèlement, **les "harceleurs" connaissent également des situations de grande souffrance**. Une étude longitudinale a récemment montré chez eux une plus grande propension à la violence et à la délinquance⁽³⁰⁾.

Enfin, la violence entre les élèves peut avoir **des conséquences sur l'ensemble de la communauté éducative**. Une recherche finlandaise démontre ainsi que les enfants témoins de harcèlement ont une vision négative de l'école et que les enseignants perdent l'estime des jeunes en se montrant incapables de protéger les élèves⁽³¹⁾. De plus, l'existence de violences scolaires est source de défiance envers l'institution publique de la part des adultes. Ainsi, parmi les premiers motifs pour expliquer le choix de l'enseignement privé pour leurs enfants, les parents évoquent "la recherche d'un établissement caractérisé par sa discipline et sa bonne tenue⁽³²⁾".

L'identification d'actions efficaces contre le harcèlement

La récente création d'une "délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire", avec à sa tête le chercheur Éric Debarbieux, traduit "la volonté de relier la connaissance à l'action". Dans le même objectif, certains pays ont mis en œuvre des plans nationaux ambitieux contre le harcèlement, à l'image du programme KIVa en Finlande (encadré 1), avec des évaluations scientifiques rigoureuses.

Encadré 1

KIVa, programme finlandais de lutte contre les violences scolaires⁽³³⁾

Le programme, destiné aux élèves, à leurs parents et à l'ensemble des personnels scolaires, veut inciter les observateurs des violences scolaires à ne plus être passifs. Dans cette perspective, dix séances annuelles de sensibilisation sont assurées par les enseignants, avec des débats, des projections de vidéos et des jeux de rôle. Les élèves du primaire ont également accès à un jeu vidéo et ceux du secondaire à un site offrant des informations complémentaires et un forum⁽³⁴⁾. Les parents disposent pour leur part d'un guide de bonnes pratiques et les personnels de l'école de séances de formation et de l'accès à un *e-learning*. Dans chaque établissement, trois personnes sont chargées de repérer les actes de violence entre élèves. Et si un tel acte se produit malgré tout, se met en place un dispositif de confrontations entre



[22] Le *happy slapping* est une pratique consistant à filmer l'agression physique d'une personne à l'aide d'un téléphone portable.

[23] Chiffres préliminaires d'une étude française, évoqués lors de la "Conférence internationale sur le cyberharcèlement à l'école" qui s'est tenu les 28 et 29 juin 2012 à Paris.

[24] Sharp S. et Smith P. (éd). (1994), *Tackling Bullying in your School: A Practical Handbook for Teachers*, Londres, Routledge.

[25] Observatoire international de la violence à l'école (2011), *À l'école des enfants heureux... enfin presque*.

[26] Derosier M.E. et al. (1994), "Group social context and children aggressive behavior", *Child Development*.

[27] Fonagy P. et al. (2005), "Creating a peaceful school learning environment: The impact of an anti-Bullying program on educational attainment in elementary schools", *Medical Science Monitor*.

[28] Voir la fiche thématique rédigée par Catherine Blaya pour le dossier préparatoire des états généraux de la sécurité à l'école.

[29] Ce jeu, qui peut se révéler mortel, consiste à provoquer un manque d'oxygène du cerveau par strangulation afin de ressentir un étourdissement.

[30] Farrington D. et Ttoffi M. (2011), "Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes", *Criminal Behaviour and Mental Health*.

[31] Salmivalli C. et Voeten M. (2004), "Connections between attitudes, group norms, and behaviors associates with bullying in schools", *International Journal of Behavioral Development*.

[32] Léger A. (1998), "On le met dans le privé ? Les raisons du choix des familles. École publique ou école privée ?", communication au colloque "Enseignement public et privé en Europe".

[33] <http://www.kivakoulu.fi/en/francais>.

[34] Delaunay C. et Laukkanen R. (2011), *L'enseignement et la formation à l'horizon 2025*.

l'agresseur et la victime, mais qui inclut aussi l'ensemble de leurs camarades afin de les faire réfléchir sur leur manque de réaction. L'évaluation du programme sur plus de 30 000 élèves a montré une diminution significative des cas de violence, une augmentation des élèves intervenant lorsqu'ils sont témoins de harcèlement, une élévation du niveau de bien-être des élèves^[35]. Notons que ces effets sont plus importants au primaire qu'au secondaire. L'académie de Paris expérimente actuellement un programme de recherche en innovation sur le climat à l'école [PRICE], inspiré de KIVa.

Plusieurs analyses ont permis d'identifier les principaux facteurs conditionnant la réussite des programmes de prévention^[36]. Il apparaît que les actions les plus efficaces :

- ▶ visent à développer les compétences sociales (en particulier l'empathie) des jeunes par des méthodes cognitivo-comportementales, tels les programmes d'entraînement à la résolution des problèmes sociaux ;
- ▶ s'inscrivent dans la durée (les résultats ne sont souvent observables qu'après un à cinq ans) ;
- ▶ impliquent l'ensemble des personnels de l'établissement.

Concernant ce dernier point, des difficultés à mobiliser les équipes dans des activités qui demandent des temps de réunions et une élaboration collective sont parfois constatées. Dès lors, il semble nécessaire de reconnaître institutionnellement ces charges horaires supplémentaires. De plus, il est préférable que les enseignants et les autres personnels scolaires aient suivi en amont des modules de formation sur la violence scolaire. Or on constate à ce jour l'inexistence d'une telle offre lors de la formation initiale et une grande disparité académique en matière de formation continue. L'ouverture à la rentrée 2013 des Écoles du professorat et de l'éducation pourrait remédier à ces carences. De la même manière, la récente entrée en fonction de cinq cents assistants chargés de prévention et de sécurité dans les établissements jugés les plus sensibles pourrait favoriser des prises en charge personnalisées des cas de violence scolaire.

PROPOSITION 1

Généraliser les formations de l'ensemble des personnels scolaires sur la gestion des conflits.

Un autre facteur conditionnant la réussite est la mise en œuvre d'un système adapté évitant la récurrence. Dans les pays où elles sont utilisées, les pratiques de justice res-

taurative, même si elles peuvent se révéler délicates à mettre en œuvre, ont montré une efficacité supérieure aux méthodes punitives pour redonner confiance à la victime et éviter les récidives. Dans ces méthodes, l'auteur des faits, en présence de la victime et d'un tiers médiateur, est encouragé à reconnaître ses actes et se voit proposer un moyen de réparer le mal causé. Le ministère de l'Éducation australien a ainsi institué dans les textes officiels la justice restaurative comme la procédure à suivre en cas de violence scolaire.

D'une façon générale, le principe même de l'interdiction de toute forme de harcèlement, d'intimidation ou de discrimination gagne à être inscrit au règlement intérieur des établissements scolaires. En Grande-Bretagne, les écoles sont obligées de décliner ce qu'on appelle une "anti-bullying policy", c'est-à-dire un plan d'action pour prévenir le harcèlement, adapté au contexte local et aux besoins exprimés par les personnels. En Australie, une charte antiviolence est fournie au niveau national : aux établissements de se l'approprier, en impliquant les personnels et les élèves dans sa rédaction.

Le cyberharcèlement nécessite pour sa part des mesures spécifiques, favorisant une utilisation proactive des TIC :

- ▶ dans la sphère privée, l'accent est mis sur la responsabilisation des parents. La société Facebook travaille par exemple à la mise en place d'outils permettant aux parents de contrôler les "demandes d'amis" de leurs enfants. Cependant, une telle intrusion dans l'intimité des jeunes peut se révéler contreproductive en les poussant à se replier sur eux-mêmes. Une autre possibilité consiste à donner les éléments nécessaires aux parents pour prévenir les cas de violence sur internet, les détecter et y réagir^[37]. Le projet *Cybertraining4parents*^[38], financé par la Commission européenne, fournit ainsi du matériel didactique pour des formations de parents. Parallèlement, il s'agit de favoriser l'expression par les enfants des problèmes vécus et le développement d'une entraide sur ces réseaux, par l'intermédiaire de sites tel Antbullying Village qui offre un environnement d'interactions 3D ;
- ▶ dans la sphère scolaire, différents programmes de prévention ont vu le jour, mais pour l'heure seul le programme allemand *Mediahelden* a été évalué. Ce programme s'étend sur dix semaines, à raison d'une heure trente par semaine. Les élèves y acquièrent des connaissances sur les conséquences du cyberharcèlement pour les victimes et les harceleurs apprennent à s'en protéger et participent à divers jeux de rôle.



[35] Karna A., Voeten M. et al. (2011), "A large scale evaluation of the KIVa anti-bullying program", *Child Development*.

[36] Debarbieux E. et Blaya C. (2009), "Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par «l'évidence» ?", *Criminologie*.

[37] Dans le cadre du Plan d'actions contre le harcèlement entre élèves de 2011, l'association e-enfance a été chargée de la réalisation d'un guide pratique pour les parents et les professionnels.

[38] <http://cybertraining4parents.org/>.

Notons que les parents d'élèves prennent part à deux séances. Évalué sur une trentaine de classes berlinoises, le programme a permis une baisse des cas de cyberharcèlement et une augmentation des scores d'empathie et d'estime de soi des élèves⁽³⁹⁾.

PROPOSITION 2

Mettre en œuvre des programmes de prévention contre le harcèlement et le cyberharcèlement en se fondant sur les expériences finlandaise et allemande (combinaison de jeux de rôle et d'ateliers de discussion, inscription des projets dans la durée, implication de l'ensemble de la communauté éducative, etc.).

FAVORISER UNE MEILLEURE ADHÉSION DES ÉLÈVES À LEUR SCOLARITÉ

Dans les pays anglo-saxons, des stratégies de prévention construites autour du bien-être de l'enfant, nommées "approche globale des établissements scolaires" (*whole-school approach*) visent à agir sur l'environnement scolaire dans son intégralité. Il s'agit de fixer comme objectif prioritaire la promotion du bien-être des élèves, de le décliner dans le projet d'établissement et de l'intégrer dans la formation des personnels.

Restaurer le sentiment de justice éducative

Plus d'un tiers des élèves français considèrent être traités de façon injuste et inéquitable⁽⁴⁰⁾ (contre un dix au Danemark ou aux États-Unis). Ils déclarent plus souvent ne pas être écoutés, ne pas être évalués à leur juste valeur et se sentir aliénés⁽⁴¹⁾. Restaurer le sentiment de justice scolaire pourrait résulter de trois actions : valoriser les efforts lors de la notation ; diminuer le redoublement ; rendre l'orientation moins subie.

■ Valoriser les efforts lors de la notation

La question de la pertinence de la notation aux différents stades de la scolarité est régulièrement débattue. En cause, la difficulté pour l'enseignant de noter en même temps le niveau scolaire, les progrès et les efforts. En outre, selon certaines théories⁽⁴²⁾, les enseignants construisent inconsciemment les devoirs de manière à mettre une proportion de mauvaises notes. Les recherches ont pour-

tant montré que des exercices plus accessibles et des notes encourageantes favorisent les apprentissages des élèves⁽⁴³⁾. Parallèlement, les méthodes normatives (promotion de l'élève au rang de mauvais exemple, comparaison à la moyenne, classement des copies en fonction des notes, etc.) sont à proscrire, car démotivant le jeune en difficulté scolaire.

Pour autant, la suppression de tout système d'évaluation ne semble pas une bonne voie. Certains systèmes scolaires étrangers (le Québec, la Suisse et la Suède) ayant supprimé la notation au primaire sont d'ailleurs revenus sur leurs pas afin de remédier aux problèmes de motivation et de discipline. En revanche, la mise en œuvre de nouvelles modalités d'évaluation pourrait se révéler fructueuse. Par exemple, les systèmes où les contrôles types sont diffusés en amont aux élèves et font l'objet de séances de questions/réponses avec l'enseignant sont particulièrement propices à l'acquisition. De plus, donner le droit de se reprendre à la suite d'une évaluation insatisfaisante permet de briser le sentiment d'incapacité en reconnaissant que les difficultés et les erreurs font partie du processus d'apprentissage⁽⁴⁴⁾. À ce titre, un système d'évaluation comme celui en vigueur dans les lycées finlandais pourrait être expérimenté : les élèves peuvent repasser les évaluations (qui ont lieu toutes les sept semaines) s'ils ne s'estiment pas satisfaits du niveau obtenu.

■ Diminuer le redoublement

Un autre facteur qui peut affecter la relation de l'élève à l'école est la fréquence élevée du redoublement au sein du système éducatif français.

L'enquête PISA 2009 met en évidence l'hétérogénéité des pratiques au niveau des pays de l'OCDE. Alors que la Belgique, l'Espagne ou la France ont des taux de redoublement supérieurs à 30 %, le Royaume-Uni, l'Islande et la Finlande comptent moins de 3 % des élèves de 15 ans en retard dans leur cursus.

Selon l'OCDE, les pays où le taux de redoublement est élevé affichent une performance inférieure et une relation plus marquée entre le milieu social et les résultats d'apprentissage que les autres.

Une revue récente des études indique ainsi des effets positifs du redoublement à court terme sur les résultats scolaires, mais des effets négatifs sur la déscolarisation⁽⁴⁵⁾. Ces effets négatifs sont renforcés à moyen terme, notamment en ce qui concerne l'insertion professionnelle⁽⁴⁶⁾. Le retard scolaire est lié à un rejet plus fréquent des candi-

[39] <http://www.erudit.org/revue/crimino/2009/v42/n1/029806ar.pdf>.

[40] PISA 2003.

[41] Algan Y., Cahuc P. et Shleifer A. [2011], "Teaching practices and social capital", CEPR, *Discussion paper* n° 8625.

[42] Cette thèse est notamment soutenue par le Mouvement contre la constante macabre (MCLCM).

[43] Ames C. [1992], "Achievement goals and the classroom motivational climate", in Schunk D. et Meece J.L. [dir.], *Student Perceptions in the Classroom*.

[44] Ames C. [1992], *op. cit.*

[45] Gary-Bobo R. et Robin J.-M. [2012], "La querelle des redoublements : l'apport de l'économétrie".

[46] Brodaty T., Gary-Bobo R. et Prieto A. [2010], "Does speed signal ability: the impact of grade retention on wages", document de travail CREST-INSEE.

datures lors d'un recrutement, des salaires d'embauche plus faibles et des affectations à des postes moins qualifiés à niveau de diplôme équivalent.

Forts de ces constats, certains pays ont fait de la diminution du nombre de redoublements un objectif de leur politique éducative, tels les pays d'Europe du Nord qui ont développé à cette fin un accompagnement très personnalisé des élèves en difficulté scolaire⁽⁴⁷⁾. Les réformes mises en œuvre ces dernières années en France, comme l'instauration de deux heures hebdomadaires d'aide personnalisée au primaire, vont dans ce sens.

■ Rendre l'orientation moins subie

Troisième facteur contribuant au sentiment de relégation éprouvé par les élèves, l'**orientation scolaire** qui se ferait en France par défaut. Elle tendrait à procéder par exclusions successives des élèves aux résultats scolaires jugés insuffisants vers des filières moins considérées que la voie générale. À l'issue du collège, **quatre élèves sur dix considèrent que leur orientation a été plus subie que voulue**. Pourtant, les textes officiels prévoient la réception de l'élève et de sa famille par le chef d'établissement si la proposition du conseil de classe ne correspond pas à leurs vœux. Cependant, dans les faits, cet entretien s'avère souvent formel et il incombe au chef d'établissement de prendre la décision finale. Mieux tenir compte de l'avis des élèves, mais aussi de leurs parents, sur les décisions relatives à leur orientation serait propice à favoriser un sentiment de maîtrise sur leur parcours scolaire.

PROPOSITION 3

Développer les pratiques évaluatives encourageantes (contrôle type distribué en amont, possibilité de repasser l'examen, etc.) afin que les notations reflètent mieux les efforts accomplis et soient moins anxiogènes.

(Mettre en harmonie les temps éducatifs et les temps de l'enfant

Un double constat se dégage quant aux rythmes scolaires. D'une part, ils sont **inadaptés aux besoins et aux capacités de l'enfant**. D'autre part, ils sont **insuffisamment pensés au sein de la globalité des rythmes éducatifs**⁽⁴⁸⁾.

Les rythmes imposés aux enfants aujourd'hui nuisent à la qualité de leurs apprentissages et à leur bien-être. La journée scolaire des Français est la plus longue d'Europe quand leur année scolaire est la plus courte (144 jours

d'école dans l'année, contre 180 en moyenne en Europe). Ce constat est fait depuis longtemps : du rapport Debré-Douady de 1962 à la Conférence nationale sur les rythmes scolaires en 2011 et celle sur la Refondation de l'école en 2012.

De nombreux travaux en chronobiologie aboutissent à la même conclusion : **les rythmes de l'enfant et ceux de l'école française ne sont pas en harmonie**. Le cœur de la problématique est la **fatigue des enfants** qui impose de limiter la durée de la journée d'enseignement. De plus, sur une journée, l'attention est cycliquement faible au début de la matinée et à la reprise des cours après la pause déjeuner. Il est donc préférable de réserver ces périodes à des activités familiales et maîtrisées. Au contraire, la fin de matinée et l'après-midi sont plus propices aux nouveaux apprentissages.

En outre, **la semaine de quatre jours causerait des ruptures de rythme néfastes** pour l'écolier. Des recherches ont par exemple montré que les capacités de mémorisation sont meilleures après un week-end de 1,5 jour qu'après une coupure de deux jours⁽⁴⁹⁾. Quant aux vacances, l'alternance de sept semaines travaillées et de deux semaines vauquées paraît à privilégier. Toutefois, les décisions relatives aux rythmes scolaires font nécessairement entrer en ligne de compte d'autres considérations, sociales et économiques, que le bien-être des jeunes. L'augmentation du nombre d'enfants dont les parents sont divorcés est par exemple souvent évoquée pour privilégier le mercredi au samedi comme matinée supplémentaire de cours.

Le raccourcissement de la journée scolaire soulève inévitablement la question de l'**occupation des heures vacantes**. Comme le démontre l'exemple allemand (encadré 2), un système scolaire laissant libres ses élèves trop tôt dans la journée pose des difficultés d'insertion professionnelle aux mères, notamment dans les ménages les moins aisés. En revanche, ces heures représentent de véritables opportunités en matière éducative si **on envisage l'ensemble des rythmes éducatifs en cohérence**. Il s'agit alors de créer des ponts entre ce que l'enfant apprend en classe et ce qu'il fait après l'école.

Encadré 2

Rythmes scolaires : vers la fin du modèle allemand

Si pendant longtemps l'Allemagne fut très attachée à son modèle de rythme scolaire, laissant libres les enfants l'après-midi dans la plupart des régions administratives, elle fait aujourd'hui marche arrière. En effet, l'État fédéral et les Länder se sont accordés sur un programme d'investissement de quatre milliards d'euros pour

[47] Naves M.-C. [2012], *op. cit.*

[48] Notons que le Centre d'analyse stratégique publiera en 2013 une note d'analyse sur l'accueil périscolaire.

[49] Devolvé N. et Jeunier B. [1999], "Effets de la durée du week-end sur l'état cognitif de l'élève en classe au cours du lundi", *Revue française de pédagogie*.

augmenter le nombre d'établissements scolarisant toute la journée les élèves. Au total, 30 % des lycées étaient dans ce cas en 2008, contre 15 % quatre ans auparavant. Ce changement d'orientation s'explique en partie par les mauvais résultats obtenus par l'Allemagne à l'enquête PISA en 2000. Cette organisation du temps scolaire fut alors critiquée pour son caractère discriminant envers les élèves de milieux sociaux défavorisés. En effet, ces derniers sont bien souvent livrés à eux-mêmes l'après-midi, quand les autres peuvent profiter d'activités sportives ou culturelles. Autre effet pervers, la scolarisation partielle ne favorise pas le travail des femmes, la prise en charge des enfants l'après-midi reposant généralement sur elles.

Ainsi, les temps libérés devraient permettre aux élèves de bénéficier de **soutien scolaire**⁽⁵⁰⁾ et de temps d'étude, rendant ainsi réellement effective l'interdiction des devoirs à la maison. Deuxièmement, ces plages horaires pourraient être utilisées afin de proposer **des activités culturelles et sportives au sein de l'enceinte scolaire**.

（ Développer la coopération entre les élèves

Il est démontré que **les élèves habitués à travailler en groupe ont tendance à se sentir mieux à l'école et à avoir une confiance plus élevée** non seulement envers les autres élèves, mais aussi envers les enseignants, l'école et les institutions en général⁽⁵¹⁾. Dans les pays nordiques, **les méthodes horizontales d'enseignement (projets collectifs, exposés, etc.) favorisent ainsi l'entraide**. Au contraire, les enfants confrontés à "un enseignement vertical⁽⁵²⁾" croient moins en la coopération entre élèves, et sont plus critiques sur les possibilités d'échanges avec leurs enseignants.

Or le système français se caractérise par une forte compétition entre les élèves. Si le cursus scolaire est rythmé par les évaluations individuelles, la réalisation de travaux collectifs est plus rare, souvent restreinte aux seuls travaux pratiques de "sciences dures" et aux travaux personnels encadrés (TPE) en classe de première. Notons toutefois que le socle commun de connaissances et de compétences mentionne "l'autonomie et l'initiative" parmi les grandes compétences devant être acquises à la fin du collège, avec notamment la nécessité au palier 3 (3^e) de s'être intégré et d'avoir coopéré dans un projet collectif. Cependant, la validation de cet objectif se révèle souvent seulement formelle.

En outre, le développement d'activités extracurriculaires après les cours, comme évoqué précédemment, pourrait contribuer à fédérer les élèves, et plus généralement la communauté éducative, autour de projets collectifs

comme monter une pièce de théâtre ou une comédie musicale. Ces activités se révèlent aussi bénéfiques pour l'épanouissement et l'estime personnels des enfants, le développement de leur créativité, de leurs compétences sociales (encadré 3).

Encadré 3

Le programme "Orchestre à l'école"

Le projet "Orchestre à l'école" permet à des élèves de collège, notamment en zone d'éducation prioritaire (ZEP), d'apprendre un instrument pendant trois ans. Grâce aux deux heures hebdomadaires de cours de musique, des représentations en public sont régulièrement organisées. Les cours sont donnés par des enseignants de l'école de musique de la commune et financés par les collectivités locales. En juillet 2010, 573 de ces orchestres fonctionnaient dans les écoles primaires et les collèges. L'évaluation de ce programme dans six collèges menant ce programme de la 5^e à la 3^e démontre de nombreux bénéfices. Sont constatées une augmentation de la moyenne globale des élèves, une amélioration de la note de vie scolaire, une meilleure appréciation de l'école, ainsi qu'une ambition accrue pour les plus jeunes.

PROPOSITION 4

Systématiser la réalisation de travaux collectifs tout au long du cursus scolaire pour renforcer la coopération entre les élèves.

Aux États-Unis, des sessions de "Show and Tell", littéralement "Montre et raconte", invitent les élèves à prendre la parole régulièrement devant leurs camarades pour présenter un objet qu'ils ont souhaité amener. L'idée est d'acquérir les réflexes permettant de captiver une audience, de tenir un discours, de transmettre un message. Sur ce modèle, l'organisation d'exposés et de cours de rhétorique dans les classes françaises serait de nature à favoriser la confiance et la prise de parole en classe des élèves.

Par ailleurs, sont apparus depuis une dizaine d'années **des programmes de prévention centrés sur les "compétences sociales et émotionnelles"** (par exemple les *Social and emotional learning* ou SEL en Australie)⁽⁵³⁾. Leur objectif est de promouvoir l'estime de soi, la gestion des émotions ou encore l'empathie, grâce à des **jeux de mise en situation**. Un rapport publié sous l'égide du ministère de la Culture espagnol en 2008 présente une revue des études scientifiques portant sur ces enseignements.

[50] Naves M.-C. [2012], *op. cit.*

[51] Algan Y., Cahuc P. et Zylberberg A. [2012], *La fabrique de la défiance*, Paris, Albin Michel.

[52] Désigne un mode d'enseignement reposant principalement sur la délivrance du savoir du maître à l'élève. Au contraire, l'enseignement dit horizontal favorise la participation des élèves et la coopération entre eux.

[53] Cavet A. [2009], "Quelle vie scolaire pour les élèves ?", *Dossier d'actualité de la VST*, n° 49.

Il apparaît que le bilan dressé est positif en termes de réussite scolaire et de bien-être des élèves⁽⁵⁴⁾. Toutefois, pour leurs détracteurs, ces programmes procèdent d'approches comportementalistes qui ne font que valoriser des compétences normées, produire une culture centrée sur l'individu et introduire petit à petit l'affectif dans les contenus d'enseignement⁽⁵⁵⁾.

Rendre plus accueillant l'environnement scolaire

Le sentiment d'appartenance à une communauté éducative est un élément du cercle vertueux se créant dans une école, tant pour les élèves que pour les adultes. L'amélioration de la qualité du "vivre-ensemble" dépend notamment de la convivialité entre adultes et de la qualité d'accueil des familles. Dans les pays nordiques, les **activités collectives sont privilégiées** : élèves, enseignants et parents sont incités à s'engager dans la vie scolaire quotidienne en participant à la gestion de l'établissement, à de nombreuses activités et à la vie des associations. Les prises de contact entre les enseignants et les parents sont favorisées par des réunions régulières, des environnements numériques de travail, voire l'accès à des cours de manière ponctuelle.

Au contraire, le système français intègre peu les parents d'élèves, par crainte notamment d'une trop grande pression sur les enseignants ou de comportements irrespectueux à leur égard⁽⁵⁶⁾. Si les parents sont représentés dans tous les conseils consultatifs des établissements scolaires, certains demeurent éloignés de la sphère et de la culture scolaires. On note ainsi une faible représentation des familles défavorisées dans ces instances collectives, ce qui révèle plus largement l'existence de rapports difficiles entre l'école et ces parents. **L'implication des parents gagnerait donc à être renforcée par le biais d'expériences innovantes de soutien à la parentalité⁽⁵⁷⁾ ou des activités organisées après les heures de cours.** D'une façon générale, l'ouverture des établissements durant les week-ends et les vacances pour l'accueil d'événements associatifs et municipaux serait propice à ce que chacun s'approprie l'institution scolaire.

D'autres changements, même modestes, sont susceptibles d'améliorer le climat scolaire. Ainsi, l'organisation de projets fédérateurs, comme l'organisation de concours

pour inciter chaque école à **créer son propre site web**, serait à même de renforcer la communauté scolaire. La participation des jeunes, de leurs parents volontaires et des personnels scolaires à ces projets contribuerait en effet à ancrer ces derniers dans le tissu social. Les sites pourraient permettre aux écoles de présenter leurs activités extracurriculaires, leur projet éducatif, ou encore offrir une plateforme d'expression partagée.

PROPOSITION 5

Valoriser les projets fédérateurs en organisant, par exemple, des concours au niveau académique récompensant la création d'un site web d'école ou de classe.

Enfin, **une réflexion sur le bâti scolaire**, comme agent d'apprentissage et de bien-être en soi, s'impose⁽⁵⁸⁾. Les salles de classe doivent être flexibles afin d'accueillir des groupes de taille différente, des équipements et des pratiques pédagogiques variés. Les zones communes doivent être conviviales et favoriser les interactions sociales entre des élèves d'âges divers (encadré 4). Par exemple, en Grande-Bretagne ou en Norvège, certains établissements du primaire et du secondaire sont reliés par des parties communes, à savoir la bibliothèque, la salle de sport et la salle des enseignants. En Finlande, les architectes travaillent avec un paysagiste afin de mieux intégrer le bâtiment dans son environnement et de mettre en œuvre des projets "d'éducation verte".

Encadré 4

Quand l'architecture des écoles transforme l'éducation danoise⁽⁵⁹⁾

Le lycée Orestad de Copenhague est un lycée résolument moderne, bâti autour d'un vaste *open space* et entouré d'une poignée de salles de classe aux murs transparents. Cette architecture impose à la quasi-totalité des 1 150 élèves de travailler dans le même espace. Si les enseignants devaient tenir des cours magistraux dans cette configuration, la situation deviendrait très vite totalement ingérable. Il leur faut donc inventer de nouvelles façons d'enseigner, en s'adressant à des petits groupes, voire aux élèves individuellement. De leur côté, les élèves prennent l'habitude de parler à voix basse. Pour que l'ensemble fonctionne, les technologies de l'information



[54] Clouder C. (2008), "Social and emotional education: An international analysis", Fundación Marcelino Botín Report.

[55] Ecclestone K. et Hayes D. (2009), "Changing the subject: The educational implications on developing emotional well-being", *Oxford Review of Education*.

[56] Voir Debarbieux E. et Fotinos G. (2012), "L'école entre bonheur et ras le bol". Cette étude, réalisée auprès de 12 000 instituteurs du primaire, établit que 20 % d'entre eux ont déjà été insultés par des parents et 12,7 % menacés.

[57] Hamel M.-P. et Lemoine S. (2012), *Aider les parents à être parents. Le soutien à la parentalité, une perspective internationale*, Rapports et documents, n° 50, Paris, La Documentation française, Centre d'analyse stratégique.

[58] Musset M. (2012), "De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ?", *Dossier d'actualité veille et analyse* de l'Institut français de l'éducation.

[59] Brève de P.-Y. Cusset extraite de *300 propositions, innovations et curiosités sociales venues de l'étranger*, Centre d'analyse stratégique (2012).

sont mises à contribution, avec un recours intensif à l'ordinateur, sur lequel les élèves trouvent l'ensemble des ressources dont ils ont besoin. Il semble qu'enseignants et élèves apprécient cette nouvelle façon d'enseigner et d'apprendre.



Source : <http://www.oerestadgym.dk/>.

Dans les pays aux parcs immobiliers scolaires anciens comme la France, plutôt que de construire il s'agit le plus souvent de rénover et restructurer l'ancien bâti. Pour faciliter cette tâche, aux États-Unis, la *National Clearing-house for Educational Facilities* est une organisation de référence pour la construction des espaces d'apprentissage. Dans ce cadre, elle propose, à destination des architectes, des ressources en ligne sur la construction scolaire. Les questions de normes de sécurité et de qualité environnementale et esthétique y sont récapitulées. Mais sont aussi disponibles des éléments sur les conditions de vie et sur les moyens pour favoriser les interactions sociales.

PROPOSITION 6

Mettre en place une base de ressources de bonnes pratiques en matière d'aménagement des espaces scolaires afin de promouvoir la réalisation d'environnements scolaires accueillants.

CONCLUSION Les jeunes Français apprécient leur école et s'y sentent bien dans leur grande majorité. Cependant, le système scolaire français se caractérise par un climat fortement compétitif entre les élèves. Les familles elles-mêmes adoptent parfois des positions ambivalentes vis-à-vis de l'école : entre adhésion au modèle compétitif – car il vaut mieux y souscrire pour la réussite de son enfant – et prise de conscience des impacts négatifs de pratiques éducatives valorisant peu la créativité et la collaboration⁽⁶⁰⁾. L'école doit donc désormais faire la preuve que promotion du bien-être des élèves et réussite de tous, loin d'être inconciliables, se renforcent mutuellement.

► **Mots clés** : bien-être, climat scolaire, coopération, violence, cyberharcèlement.



Sarah Sauneron,
département Questions sociales⁽⁶¹⁾

[60] Bonneau et al. (2012), *Refondons l'école de la République*, rapport de la concertation.

[61] L'auteur tient à remercier pour leur contribution : François Beck (INPES), Catherine Blaya (IUFM Célestin Freinet-université de Nice Sophia-Antipolis), Marie Choquet (INSERM), Éric Debarbieux (université Paris-Est Créteil), Emmanuelle Godeau (INSERM-université Paul-Sabatier Toulouse), Isabelle Roulland (lycée franco-finlandais d'Helsinki), Caroline Simonis-Sueur (DEPP).

AUTRES
PUBLICATIONS
À CONSULTER

sur www.strategie.gouv.fr, rubrique publications

Notes d'analyse :

N° 314 ■ La scolarisation des enfants en situation de handicap dans les pays européens. Quelles voies de réforme pour la France ? (janvier 2013)

N° 315 ■ Quelle organisation pour le soutien scolaire ? (janvier 2013)

N° 316 ■ Enseignements des recherches sur l'effet de l'autonomie des établissements scolaires (janvier 2013)

Retrouvez les dernières actualités du Centre d'analyse stratégique sur :

- www.strategie.gouv.fr
- [centredanalysestrategique](https://www.facebook.com/centredanalysestrategique)
- [@Strategie_Gouv](https://twitter.com/Strategie_Gouv)



La Note d'analyse n° 313 - janvier 2013 est une publication du Centre d'analyse stratégique

Directeur de la publication : Vincent Chriqui, directeur général

Directeur de la rédaction : Hervé Monange, directeur général adjoint

Secrétaires de rédaction : Delphine Gorges, Valérie Senné

Dépôt légal : janvier 2013
N° ISSN : 1760-5733

Contact presse : Jean-Michel Roullé, responsable de la communication
01 42 75 61 37 / 06 46 55 38 38
jean-michel.roulle@strategie.gouv.fr

Le Centre d'analyse stratégique est une institution d'expertise et d'aide à la décision placée auprès du Premier ministre. Il a pour mission d'éclairer le gouvernement dans la définition et la mise en œuvre de ses orientations stratégiques en matière économique, sociale, environnementale et technologique. Il préfigure, à la demande du Premier ministre, les principales réformes gouvernementales. Il mène par ailleurs, de sa propre initiative, des études et analyses dans le cadre d'un programme de travail annuel. Il s'appuie sur un comité d'orientation qui comprend onze membres, dont deux députés et deux sénateurs et un membre du Conseil économique, social et environnemental. Il travaille en réseau avec les principaux conseils d'expertise et de concertation placés auprès du Premier ministre.



www.strategie.gouv.fr