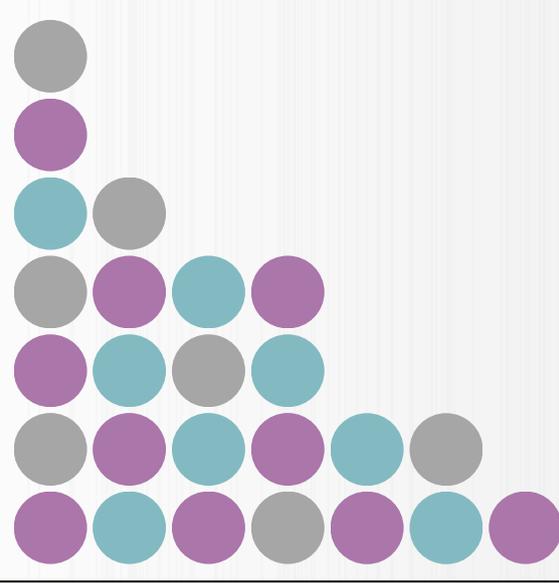


Climat scolaire au cycle d'orientation à Genève

*Résultats d'enquêtes auprès d'élèves,
de familles et du personnel scolaire
dans douze établissements*

Youssef Hrizi
Marion Dutrévis

Août 2025



Remerciements

Nous tenons à remercier vivement les directions des douze établissements du cycle d'orientation (CO) qui ont participé aux trois premières années d'évaluation, pour leur confiance et leur engagement volontaire dans une réflexion visant à améliorer le quotidien de chacune et chacun à l'école. Nous remercions également l'ensemble des élèves, des parents, des collaboratrices et collaborateurs qui ont exprimé leur avis. Nos remerciements vont également à plusieurs entités du DIP (plus particulièrement la DGEO, l'OMP, l'OCEJ, le Service de médiation scolaire) pour les moments d'échanges ayant permis une analyse pluridisciplinaire des résultats ; ainsi qu'à Gaël Pannatier (responsable RADIX Suisse romande), Caroline Veltcheff (experte nationale Climat scolaire en France) et Marthe Nicolet (chargée de projet Climat scolaire en promotion de la santé, canton de Vaud) pour le partage de matériel, la formation et les échanges de pratiques. Merci enfin à Martin Benninghoff, directeur du SRED, pour son suivi dans la réalisation du projet, à David Fernandez pour son soutien dans les aspects organisationnels, et à Narain Jagasia pour sa relecture.

Compléments d'informations :

Youssef Hrizi

Tél. +41/0 22 546 71 32

youssef.hrizi@etat.ge.ch

Marion Dutrévis

Tél. +41/0 22 546 71 38

marion.dutrevis@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<https://www.ge.ch/dossier/analyser-education>

Diffusion :

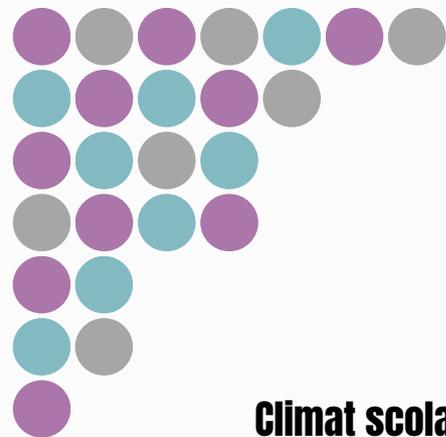
Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

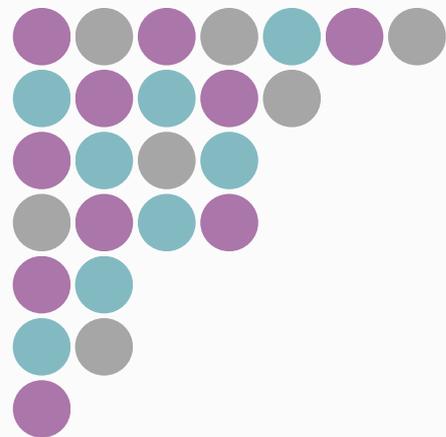
Document 25.031

Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité du service de la recherche en éducation.



SOMMAIRE

Climat scolaire	_____	04
Définition		04
Enquêtes réalisées à Genève		05
Bien-être général à l'école	_____	07
Bien-être des élèves		08
Bien-être du personnel		09
Environnement scolaire	_____	11
Infrastructures et activités		12
Lieux de l'école et sécurité		13
Règles et sanctions scolaires	_____	15
Règles de l'école		16
Sanctions scolaires		17
Relations au sein de l'école	_____	19
Relations maître-élève		20
Relations avec les collègues		22
Relations avec la hiérarchie		23
Relations familles-école		24
Violence à l'école	_____	27
Victimation au CO		28
Préoccupations et propositions pour améliorer le climat scolaire	_____	31
Sigles et abréviations	_____	33



CLIMAT SCOLAIRE

DÉFINITION

Le climat scolaire peut être compris comme l'ambiance ou l'atmosphère qui règne au sein d'un établissement. Il renvoie à la notion de vivre ensemble et aux valeurs partagées par les membres de la communauté scolaire (Janosz, Georges & Parent, 1998). Il reflète le jugement de tout un chacun sur « les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école » (Cohen et al., 2009, cités par Debarbieux, 2015).

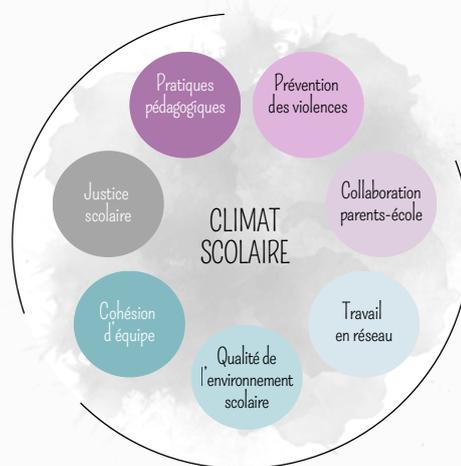
Le climat scolaire fait l'objet d'une attention accrue, tant de la part des chercheurs et chercheuses que sur le plan politique. Cet intérêt n'a rien d'étonnant. Important en soi pour le bien-être, il est également lié à l'engagement et à la persévérance des élèves ainsi qu'à la réussite scolaire (Amsalu & Belay, 2024 ; Poulin et al., 2015). Si les définitions et les outils de mesure du climat scolaire peuvent différer légèrement d'une étude à l'autre, la littérature scientifique s'accorde néanmoins sur le fait qu'il repose sur plusieurs dimensions (Cohen et al., 2009 ; Debarbieux, 2015 ; Janosz et al., 1998).

C'est aussi cette multidimensionnalité qui est mise en avant par le Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP), pour illustrer la conception genevoise du climat scolaire.

Ce modèle rend visible l'importance de travailler tant sur les relations (cohésion d'équipe, collaboration parents-école, travail en réseau) que sur les pratiques pédagogiques, le cadre réglementaire ou encore sur la qualité de l'environnement scolaire (Thiébaud et al., 2019).

Il rend compte de la nécessité d'adopter une approche systémique pour favoriser un climat scolaire positif au sein des établissements.

DIMENSIONS DU CLIMAT SCOLAIRE, DIP



RÉFÉRENCES

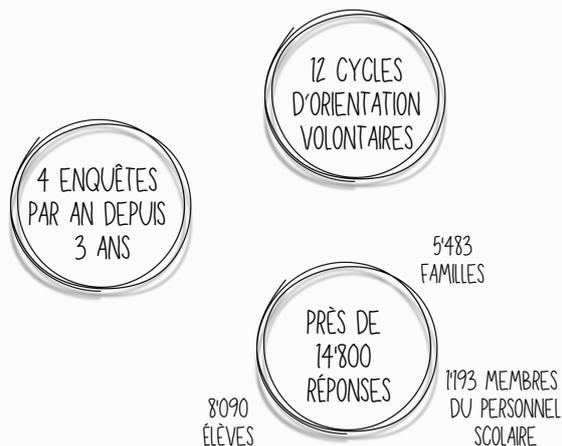
- Amsalu, A. & Belay, S. (2024). Analyzing the contribution of school climate to academic achievement using structural equation modeling. *Sage Open*, 1-11.
- Cohen, J., Mc Cabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral T. (2009). School Climate : Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation et formations*, 88-89, 11-28.
- Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27(2), 285-306.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire, un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education*, 38, 1-23.
- Thiébaud, M., Treyvaud, N., Piscitelli, S., Magnin, L. & Serafin, A. (2019). *Mieux vivre ensemble à l'école. Climat scolaire et prévention de la violence*. Neuchâtel : DEF et Genève : DIP.

ENQUÊTES RÉALISÉES À GENEVE

Les enquêtes sur le climat scolaire conduites dans le canton de Genève s'inscrivent dans une démarche inspirée de travaux développés en France, notamment sous l'impulsion du chercheur Éric Debarbieux. Ces outils ont été mobilisés à grande échelle par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), d'abord dans le cadre d'enquêtes nationales (dès 2011), puis locales (à partir de 2015). Initialement conçues comme des outils de pilotage à visée locale, ces enquêtes permettent aux établissements de mieux comprendre les dynamiques internes et de mobiliser les actrices et acteurs de l'école autour d'axes d'amélioration concrets.

Le présent rapport synthétise les résultats des enquêtes de climat scolaire conduites dans douze établissements du cycle d'orientation (CO) de Genève durant les années scolaires 2022-23 à 2024-25. Il donne une vue d'ensemble des principales thématiques associées au climat scolaire, en croisant les regards des élèves, du personnel scolaire et des familles.

Il permet par ailleurs de répondre à une demande des directions d'établissements ayant pris part aux enquêtes, celle de disposer d'une valeur de référence leur permettant de dégager plus facilement les particularités de leur contexte local (en contraste avec des résultats qui s'observent ailleurs). Tout au long de ce document, c'est donc la moyenne des résultats observés dans les douze établissements étudiés qui est présentée. Cet indice devrait être consolidé dans les années à venir avec l'ajout de données relatives aux autres établissements manquants (soit sept écoles), pour autant qu'ils manifestent leur intérêt à s'engager dans cette démarche.

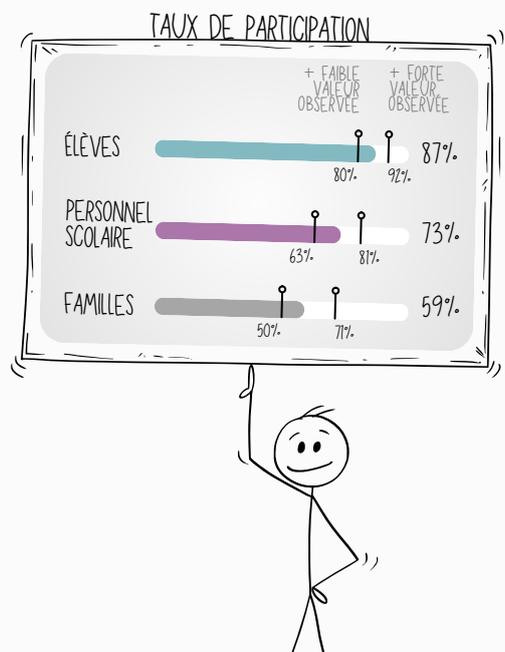


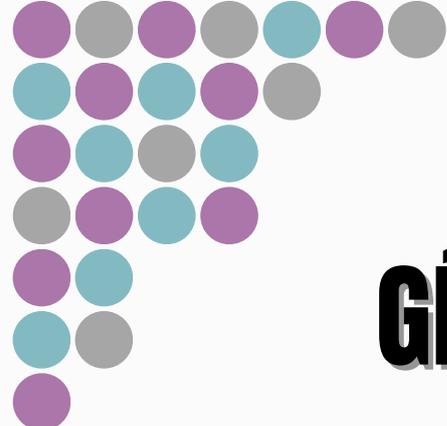
OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Les enquêtes doivent permettre d'interroger le climat scolaire de manière systémique, en considérant l'ensemble des actrices et acteurs de la communauté éducative. Pour cela, trois questionnaires donnent la parole respectivement aux élèves, aux familles et au personnel scolaire. Ces questionnaires abordent des thématiques communes : il est à la fois question du bien-être général à l'école, des relations interpersonnelles (entre élèves, entre adultes, entre élèves et adultes), du rapport aux règles, de l'appréciation de l'environnement scolaire ou encore de la sécurité à l'école et de la violence perçue. Finalement, les enquêtes invitent également les personnes (adultes et élèves) à proposer des pistes d'amélioration.

À noter enfin qu'en amont de la passation des questionnaires, un échange (sous la forme d'un entretien) avec les directions d'établissements a permis de discuter du contexte local et des projets en cours (ou déjà entrepris) en lien avec le climat scolaire.

* Depuis 2023-24, les deux parents sont invités à répondre à un questionnaire traduit dans les cinq langues étrangères les plus couramment parlées par les élèves (albanais, anglais, arabe, espagnol et portugais). Les réponses des familles font l'objet d'une pondération (sur l'année de scolarité des élèves et la catégorie socioprofessionnelle) afin de les rendre conformes à la composition scolaire des écoles. L'ensemble des données récoltées ont été analysées en respectant l'anonymat de chacune et chacun.



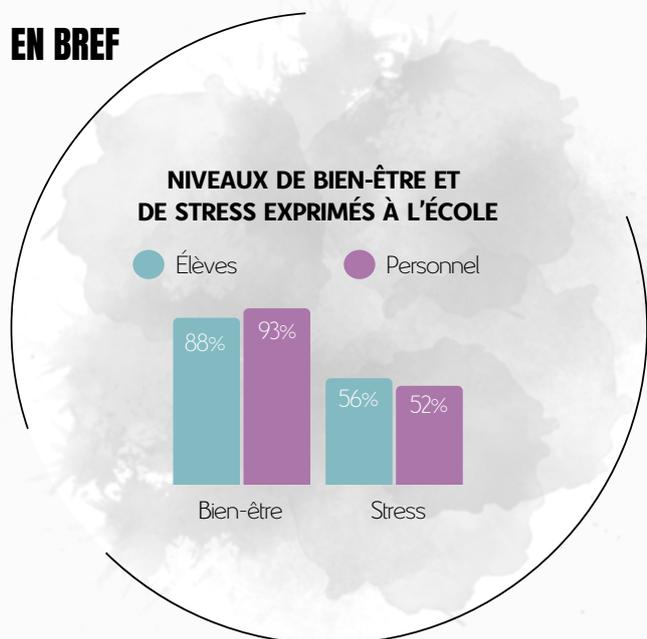


BIEN-ÊTRE GÉNÉRAL À L'ÉCOLE

Si l'étude du bien-être dans le domaine de l'éducation n'a réellement émergé qu'au début du 21^e siècle (Konu & Rimpelä, 2002), ce champ est désormais central dans la recherche comme dans le discours institutionnel. Le bien-être en milieu scolaire peut se définir comme un « *sentiment de satisfaction personnel vécu par les élèves ou par les membres du personnel scolaire face à différents aspects de l'expérience scolaire* » (Beaumont, 2023, p. 6). Il dépend de plusieurs dimensions rattachées au climat scolaire, et notamment des relations interpersonnelles, de la sécurité, de l'environnement éducatif, de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les enquêtes internationales pointent aussi l'importance du bien-être des élèves et proposent un regard externe sur le lien entre pratiques d'établissements et bien-être des élèves (OCDE, 2023). Dans les enquêtes de climat scolaire menées à Genève, c'est à travers le sentiment général de se sentir bien à l'école et dans la classe qu'il est appréhendé. Élèves et membres du personnel scolaire sont aussi interrogés sur le niveau de stress qu'ils et elles ressentent au quotidien.

EN BREF



RÉFÉRENCES

Beaumont, C. (2023). *Promouvoir à la fois la santé mentale, un climat scolaire positif et la prévention de la violence : Guide de planification pour soutenir de manière continue le bien-être à l'école*. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

OCDE (2023). *PISA 2022 Results. Learning during - and from - disruption*. Vol. II. Paris : OECD Publishing.

Konu, A. & Rimpelä (2002). Well-being in schools : a conceptual model. *Health Promotion International*, 17, 79-87.

AUSSI PUBLIÉ PAR LE SRED

Le Roy-Zen Ruffinen, O., Martz, L., & Benninghoff, F. (2024). Santé des élèves de 11-15 ans dans l'enseignement obligatoire. *Repères et indicateurs statistiques, E5*. Genève : SRED.

Dutrévis, M., Scalabrini, L., & Wettstein, J. (2022). *Entre l'atout de la diversité et les risques de discrimination : quel vécu pour les élèves de l'école genevoise ?* Genève : SRED.

ILS ET ELLES EN PARLENT

“ Je n'ai rien à redire, ma fille est épanouie dans cette école et du coup, nous, les parents, sommes heureux.

Le soutien scolaire, moral et affectif que vous promulgez est incroyablement positif. Merci ! - **Parents d'élèves**



Bien-être des élèves

Dans l'ensemble, la très grande majorité des élèves expriment un sentiment de bien-être à l'école (88% en moyenne, figure 1). En revanche, 10% des élèves ont une opinion plus négative et rapportent s'y sentir mal.

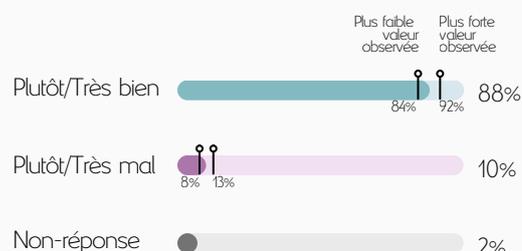
Les relations amicales entre pairs et le fait de pouvoir les entretenir à l'école sont un des éléments constitutifs du sentiment de bien-être exprimé par les jeunes. Des amis et amies, les adolescents rapportent en avoir beaucoup dans leur école (c'est ce qu'expriment 62% des élèves) ou tout au moins pouvoir compter sur quelques personnes (35%). A contrario, 3% des élèves semblent exprimer des difficultés en évoquant de la solitude (ou en éludant la question).

Outre l'importance de la socialisation, une grande partie des jeunes manifestent une forme d'attachement à leur école en affirmant leur fierté d'appartenir à la communauté scolaire (c'est le cas de 60% à 85% des élèves selon les CO) et en s'engageant activement dans la vie de l'école (ce que rapporte en moyenne un jeune sur deux). Sur ce point, c'est avant tout à travers la participation aux événements tels que l'Escalade, les fêtes ou les sorties scolaires que l'engagement des jeunes s'affiche.

Le quotidien scolaire est parfois vécu difficilement par 8% à 13% des élèves. Le mal-être exprimé est souvent associé, pour ce qui relève de facteurs scolaires, à un sentiment d'isolement ou à un climat relationnel dégradé au sein de l'école (entre les élèves, mais aussi entre les élèves et les adultes). Ajoutons que bien souvent d'autres facteurs d'ordre personnel, familial ou contextuel peuvent entrer en compte.

Par ailleurs, il ressort qu'en moyenne 57% des élèves soulignent subir du stress en raison du travail scolaire, ce sentiment prenant plus d'importance au fil de la scolarité (figure 2). Les plaintes les plus récurrentes concernent les enjeux de l'évaluation (notamment leur répartition dans la semaine), de l'acclimatation au fonctionnement du CO pour les plus jeunes (gestion des horaires, devoirs, etc.) et de l'orientation pour les plus âgés.

Figure 1. Comment te sens-tu à l'école ?



Pour quelles raisons les élèves se rendent à l'école ? Pour avoir un bon métier plus tard (et un bon salaire) principalement. Mais aussi, car l'école est obligatoire et pour se retrouver avec les amies et amis ! Ils disent aussi le faire pour apprendre des choses et pour tout un tas d'autres raisons...

“ ... parce que j'aime l'école.
... pour rendre fier mes parents.
... pour ne pas s'ennuyer.
... pour éviter la maison.
Élèves

La participation des élèves s'effectue aussi parfois par des mesures actives. En revanche, seulement 20% des élèves disent s'exprimer dans le cadre de la maîtrise de classe !



L'expression d'un malaise à l'école est plus fréquente chez les élèves plus âgés (15% et 11% chez les 11^e et 10^e, contre 6% en moyenne chez les 9^e) ainsi que dans les sections à exigences moins élevées (en moyenne 19% et 18% chez les CT et LC contre 11% chez les LS).

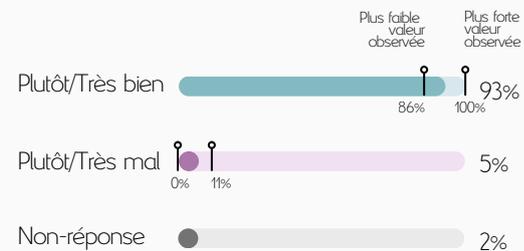
Figure 2. Éléves déclarant ressentir du stress en raison du travail scolaire





Bien-être du personnel

Figure 3. Comment vous sentez-vous à l'école ?



Du côté du personnel scolaire, 93% déclarent se sentir à l'aise dans leur établissement (figure 3) et autant soulignent apprécier y travailler. Néanmoins, le quotidien scolaire est vécu différemment par 5% des adultes en moyenne qui expriment un certain mal-être.

Sur ce point, les avis des membres du personnel scolaire peuvent varier d'un établissement à l'autre. L'expression d'un sentiment de fierté de travailler dans son école oscille entre 77% et 94%.

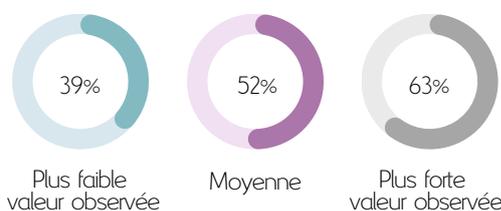
Les adultes démontrent une forme d'attachement à leur établissement qui se traduit au quotidien par une implication dans la vie du CO et par l'expression d'un sentiment d'appartenance à leur école (c'est ce que rapportent en moyenne 86% et 87% du personnel). Bien que la quasi-totalité des membres du personnel scolaire fait part d'une réelle satisfaction à exercer leur métier, ils et elles évoquent aussi parfois un quotidien difficile.

Le mal-être rapporté par les adultes (en moyenne 5%, mais atteignant jusqu'à 11% selon les CO, figure 3) est plus marqué dans les contextes où un ou plusieurs facteurs de tension sont présents : conflits entre adultes de l'école, relations tendues avec certaines familles et élèves, ou encore conditions de travail perçues comme inadaptées (notamment en lien avec des équipements ou des infrastructures scolaires vétustes).

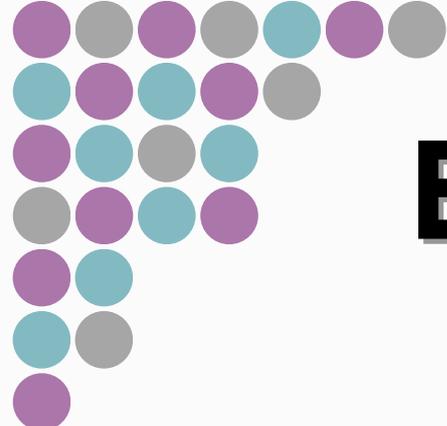
Le choix professionnel est aussi parfois reconsidéré (20% disent avoir déjà songé à quitter leur métier). Lassitude, envie de se concentrer sur de nouveaux projets et sentiment d'un manque de reconnaissance de la profession enseignante participent à ce questionnement.

Sans pour autant évoquer un mal-être au travail, près de 30% des membres du personnel rapportent avoir déjà songé à quitter leur établissement ces dernières années (« parfois » ou « souvent »). Pourquoi ? Pour différentes raisons dont certaines relèvent de difficultés déjà mentionnées, mais aussi pour des aspirations plus personnelles comme l'envie de rejoindre l'enseignement secondaire II (voie rendue possible par une formation équivalente) ou le souhait de se rapprocher de son lieu de résidence.

Figure 4. Personnes déclarant ressentir du stress ou de l'épuisement en raison de l'activité professionnelle



De manière plus transverse, près d'un membre du personnel sur deux évoque ressentir du stress ou de l'épuisement en raison de l'activité professionnelle (figure 4). Bien souvent, les personnes déplorent une charge de travail et administrative importante (en particulier pour les fonctions de maîtrise et de décanat) et parfois des difficultés dans la gestion de certaines classes et élèves ou à concilier vie personnelle et professionnelle.



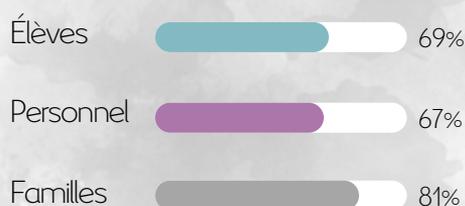
ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

Dès 2000, l'OCDE proposait une réflexion sur le lien entre architecture et apprentissage. À travers des exemples d'écoles du monde entier, l'étude montre comment la conception et la qualité des bâtiments, mais surtout ses usages favorisent l'apprentissage et l'enseignement, tout comme la socialisation et le développement d'un sentiment d'appartenance des élèves (Veltcheff, 2018).

L'environnement scolaire peut s'entendre comme l'environnement physique, que Debarbieux (2015) décrit à travers les termes de propreté, d'espace et de matériels adéquats, d'esthétisme ou encore en faisant référence à l'offre extrascolaire (activités proposées et participation à la vie de l'école). Il est bien sûr question de la salle de classe, mais aussi de l'ensemble des espaces scolaires et de leur utilisation (Musset, 2015). Parler d'environnement scolaire peut également conduire à questionner le périmètre de l'école et la sécurité offerte aux élèves comme au personnel scolaire dans l'espace ainsi délimité (Hébert, 2023). Ce périmètre peut être réel (quartier autour de l'école, transports publics, etc.) ou virtuel (réseaux sociaux), compte tenu de la « porosité entre ce qu'il se passe en ligne et la vie dans les établissements scolaires » (Blaya, 2015, p. 73).

EN BREF

ACTRICES ET ACTEURS QUI TROUVENT LES BÂTIMENTS SCOLAIRES AGRÉABLES



ILS ET ELLES EN PARLENT

“ Je suis de 1978 et j'ai fait mon cycle ici, mis à part les casiers, rien n'a été rénové. - **Parent d'élève**

“ Il pourrait y avoir plus de cours facultatifs, car ça aide à lier des liens entre les personnes dans l'école. - **Élève**

“ L'augmentation des effectifs amène une densité de population et les conflits qui vont avec ! Tous les espaces sont constamment occupés. Il n'y a plus de zone de « respiration », de temps pendant lequel l'établissement peut souffler, s'aérer. - **Personnel scolaire**

RÉFÉRENCES

Blaya, C. (2015). Étude du lien entre cyberviolence et climat scolaire : enquête auprès des collégiens d'Ile-de-France. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 33, 69-90.

Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation et formations*, 88-89, 11-28.

Hébert, T. (2023). Penser l'architecture scolaire dans une quête de bien-être des élèves. Dans J.-F. Bruneaud, Y. Montoya & Z. Ben Chaâbane (Eds.), *Le bien-être au prisme des violences scolaires* (pp. 47-62). Pessac : PUB.

Musset, M. (2015). Architecture scolaire : l'école, un lieu pour réussir. *Diversité*, 179, 41-45.

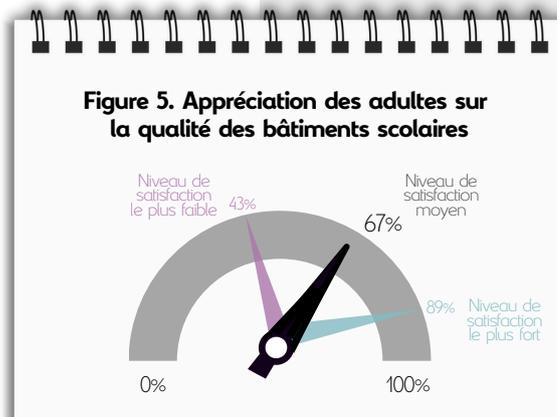
OCDE (2000). *Architecture et apprentissage. 55 établissements d'enseignement exemplaires*. Paris : OCDE.

Veltcheff, C. (2018). Bien habiter l'école : une question de climat scolaire ? Dans A. Jellab & C. Marsollier (Eds.), *Bienveillance et bien-être à l'école. Pour une école humaine et exigeante* (pp. 205-220). Paris : Berger Levrault.



Infrastructures et activités

Les avis à l'égard de la qualité des infrastructures scolaires sont fortement contrastés selon les établissements. Le niveau de satisfaction des adultes oscille entre 43%, dans les CO où la vétusté des infrastructures est décriée, et 89% dans les lieux construits plus récemment (figure 5).



Plus largement, l'architecture de certains bâtiments, qu'ils soient modernes ou non, peut fragiliser la qualité de vie à l'école. Elle est parfois directement liée au mécontentement exprimé par le personnel, qui déplore des conditions de travail peu satisfaisantes (p. ex. manque de luminosité, insuffisance de places de stationnement ou matériel obsolète). Par ailleurs, la configuration de certains lieux (couloirs, escaliers, entrée du bâtiment), qui présentent des espaces étroits ou un unique escalier desservant les différents niveaux de l'école, tend à accroître les risques d'accidents (bousculades, chutes), les situations propices au vol de matériel scolaire ou entraîner des arrivées tardives en classe.

Dans l'ensemble, les élèves saluent les efforts déployés au CO pour proposer des activités et des cours facultatifs variés et de qualité. Cela ne les empêche pas pour autant de formuler de nouvelles suggestions !

- “ Ajouter un cours de danse, un club d'échecs. Des ateliers d'expression par l'art, de gestion des émotions. Des cours routiers pour les piétons, les trottinettes, les bus. **Élèves**

D'autres sites présentent des particularités architecturales telles que la configuration en plusieurs îlots, qui peut avoir des impacts sur la surveillance des différents espaces, rendue plus difficile en raison de l'étalement de la zone à sécuriser.

En moyenne, 76% des jeunes reconnaissent que l'école leur propose des activités et 73% jugent que l'offre est globalement variée ! 58% estiment que l'offre est intéressante, mais près de 40% pensent le contraire ...



Du côté des familles, la plupart des demandes d'évolution concernent la restauration scolaire et le fait que leurs enfants puissent disposer de repas chauds, équilibrés et variés (sans avoir à quitter l'enceinte du CO). Le poids des sacs des élèves, qui est jugé excessif, est également une source d'inquiétude fréquente.

L'augmentation des effectifs d'élèves que l'enseignement secondaire I a connu ces dernières années (en moyenne +11% sur cinq ans et jusqu'à près de 25% dans certains CO) n'est pas sans conséquence sur le climat scolaire. Les personnels des écoles, tout comme certains parents, s'inquiètent des problématiques induites par cet afflux d'élèves (gestion des flux difficile, sentiment de saturation, augmentation des tensions).

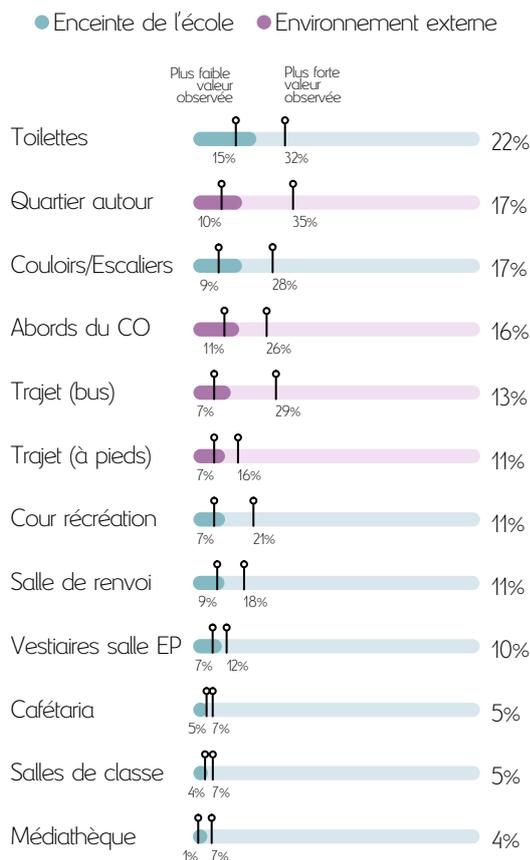
D'autres suggestions visent à proposer un aménagement plus chaleureux et agréable des lieux de vie (végétalisation des espaces intérieurs et extérieurs, décoration des classes/couloirs, amélioration du matériel).



Lieux de l'école et sécurité



Figure 6. Élèves exprimant un sentiment d'insécurité dans les différents lieux relatifs au périmètre scolaire



Dans le cadre des enquêtes de climat scolaire, le périmètre de l'école est envisagé dans une dimension élargie qui englobe, outre les infrastructures comprises dans l'enceinte physique (lieux d'enseignement, de vie scolaire et lieux d'administration), les abords immédiats de l'école, le quartier environnant ainsi que les trajets pour se rendre à l'école ou son domicile (p. ex. transports en commun, chemins).

La question de la sécurité des élèves, tant dans l'enceinte du bâtiment qu'en dehors, est une préoccupation forte des familles qui attendent une prise en charge plus visible et plus efficace de ces problèmes.

« Concernant la sécurité dans les couloirs et toilettes, j'aimerais voir plus de vigilance. Je ne trouve pas normal qu'un enfant doive se retenir par peur de rencontrer un enfant mal intentionné aux toilettes.

Je trouve qu'il devrait y avoir des caméras de sécurité autour de l'école.
Parents d'élèves



Les outils numériques, et en particulier les réseaux sociaux, suscitent de vives préoccupations chez les professionnelles et professionnels de l'école, en raison de leur difficile régulation. Ces espaces participent à l'émergence ou à la prolongation de conflits entre élèves, dont les effets rejaillissent souvent sur le climat scolaire.

Lorsque l'on interroge les élèves sur leur ressenti quant à la sûreté au sein du périmètre scolaire, la plupart font part d'un esprit de tranquillité et de sécurité lorsqu'ils et elles sont à l'école ou s'y rendent (figure 6).

D'une manière générale, les lieux qui génèrent le plus d'inquiétude sont les toilettes, dont en moyenne 22% des jeunes disent s'y sentir « pas très en sécurité » voire « pas du tout en sécurité » (15% à 32% selon les établissements). Les problématiques associées à ces lieux, qui restent un de ces rares espaces où les élèves peuvent s'isoler du regard des adultes, sont diverses : des dégradations (ce qui a par ailleurs pour effet de limiter le nombre de toilettes disponibles), une hygiène parfois perfectible, des regroupements d'élèves qui occupent de manière abusive l'endroit et en profitent pour consulter leur téléphone ou pour fumer notamment.

Les lieux de circulation (couloirs et escaliers) sont également décriés comme des espaces insécures par en moyenne 17% des élèves (jusqu'à 28%). Les moments d'interstices entre deux cours (ou entre les cours et la récréation) sont identifiés comme des temps particulièrement propices à la survenance de bousculades et de chahut.

L'enjeu de la sécurité des élèves ne se limite pas à l'enceinte des bâtiments scolaires. La zone environnante de l'école (parcs à proximité, quartier et abords immédiats), tout comme les bus, est aussi parfois le théâtre d'incivilités, d'intimidations et de faits de violence. Certains établissements semblent en revanche davantage concernés par cette insécurité qui s'opère en périphérie du CO.

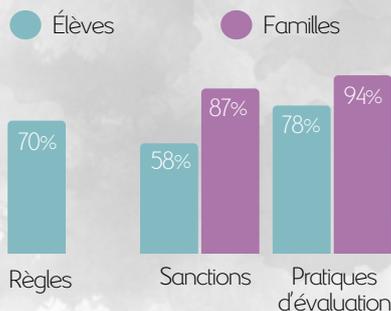
RÈGLES ET SANCTIONS SCOLAIRES

Le climat scolaire est fortement associé aux règles de l'établissement, à leur bonne diffusion, au sens qui leur est donné, ainsi qu'aux sanctions associées à leur non-respect (Astor, Guerra & Van Acker, 2010 ; Debarbieux, 2015). Les travaux soulignent l'importance d'implémenter une discipline scolaire qui soit comprise par tous et perçue comme juste (Peguero & Bracy, 2014).

Le sentiment de justice, qu'il prédomine ou au contraire qu'il soit faiblement perceptible au sein de l'école, est un facteur essentiel du climat d'un établissement. Les travaux scientifiques ont ainsi largement mis en exergue la présence de phénomènes de violence (et leur augmentation) dans les environnements scolaires marqués par la présence d'un sentiment de traitement inégal dans l'application des règles et des sanctions (voire plus largement dans l'attitude des adultes) ou lorsque le cadre réglementaire de l'école souffre d'un déficit de clarté et de sens (Debarbieux, 2015 ; Friant, Laloua & Demeuse, 2008). Paradoxalement, ce qui est censé établir et garantir un climat propice aux apprentissages et au bien-être de la communauté scolaire le fragilise. Les règles et sanctions sont abordées plus largement ci-après.

EN BREF

SENTIMENT DE JUSTICE À L'ÉGARD DES RÈGLES, DES SANCTIONS ET DES PRATIQUES D'ÉVALUATION



RÉFÉRENCES

- Astor, R., Guerra, N. & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, 39(1), 69-78.
- Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation et formations*, 88-89, 11-28.
- Friant, N., Laloua, E. & Demeuse, M. (2008). Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe. *Éducation et Formation*, e-288, 7-23.
- Peguero, A. A. & Bracy, N. L. (2015). School order, justice, and education: Climate, discipline practices, and dropping out. *Journal of Research on Adolescence*, 25(3), 412-426.

AUSSI PUBLIÉ PAR LE SRED

- Hrizi, Y. & Dutrévis, M. (2022). *Violence au cycle d'orientation : qu'en disent les actrices et acteurs ? Tour d'horizon des situations qui chahotent l'école*. Genève : SRED.

ILS ET ELLES EN PARLENT

“ Chaque règle est débile pour nous si les profs ne la respectent pas aussi.

Les élèves dits « modèles » sont moins facilement sanctionnés qu'un élève « perturbateur ». Un élève connu auprès des profs peut être sanctionné « pour rien » quelquefois. - **Élèves**



Règles de l'école

Les règlements, chartes et mesures disciplinaires sont un ensemble de repères qui organisent la vie en communauté. La clarté du cadre réglementaire, tout comme son acceptation par les élèves, est un prérequis indispensable pour garantir un climat propice aux apprentissages et au bien-être de chacun.

Le cadre réglementaire des établissements du CO repose sur un socle commun constitué de la Loi sur l'instruction publique et du Règlement du cycle d'orientation. À cela s'ajoutent divers documents internes propres à chaque école. Si cette marge d'autonomie permet à chaque établissement de développer une identité qui lui est propre, elle peut parfois nuire à la cohérence globale du système. En effet, le principe d'équité entre les élèves peut être mis à mal par des pratiques divergentes, comme cela a été constaté au moment de la réalisation de ces enquêtes, notamment en ce qui concerne l'interdiction du téléphone à l'école, dont l'application et les sanctions varient selon les CO. Même à l'intérieur d'un établissement, parvenir à une action éducative cohérente et concertée constitue un véritable défi pour les équipes.

“ En fait, tous les profs ont leurs règles. Un prof nous dit quelque chose et un autre prof autre chose. Nous, on fait comme avec celui d'avant et l'autre il dit "non", et c'est pour ça qu'on a des annotations. - **Élève**

“ Je pense que certains élèves trouvent incohérentes nos différentes manières d'appliquer le règlement (gestion de classe). Nous gagnerions à nous mettre au diapason en termes d'exigences.

Il faudrait que tous les intervenants dans l'école aient le même discours et appliquent les mêmes règles. - **Membres du personnel scolaire**

Globalement, les adultes portent un regard positif sur le cadre réglementaire de leur école. Ils et elles jugent que les règles sont claires, estiment que le temps consacré à leur explication est suffisant... et considèrent, en conséquence, qu'elles sont majoritairement respectées (figure 7). Les élèves, en revanche, adoptent une posture plus critique et remettent en question à la fois leur propre comportement (seuls 52% estiment que la majorité respecte le règlement et 40% qu'ils restent calmes et attentifs en classe) ainsi que la légitimité de certaines règles, exprimant à ce sujet un sentiment d'injustice.



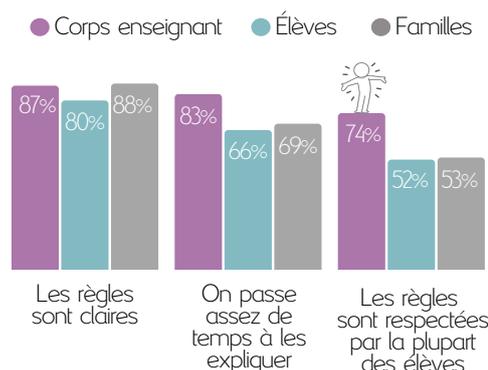
Ces corpus documentaires s'articulent généralement autour de trois types de sources : le règlement intérieur de l'école, le mémento parents-élèves ainsi que d'autres documents traitant des attentes comportementales des élèves (p. ex. charte, guide de civilité, règles de travail).



En moyenne, 35% des élèves dénoncent une application du règlement de l'école pas toujours adaptée (en déclarant qu'il est « mal appliqué » ou « plutôt mal appliqué ») ; 63% estiment, pour leur part, que le règlement est « bien/plutôt bien appliqué ».

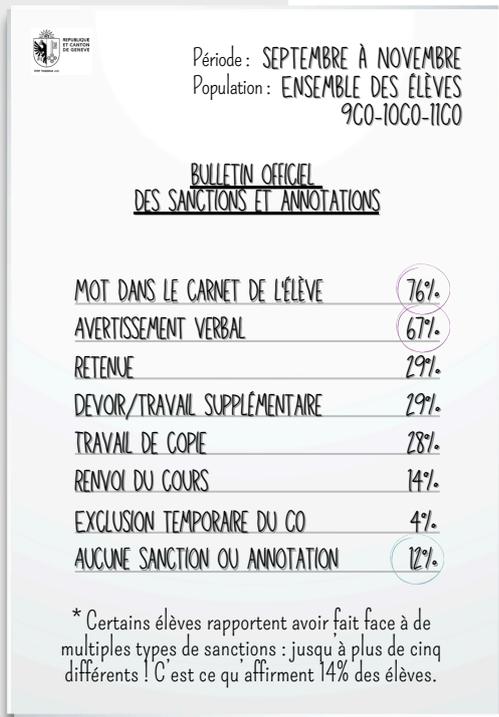
Les opinions des familles rejoignent celles de leurs enfants !

Figure 7. Opinions à l'égard des règles scolaires





Sanctions scolaires



Il arrive parfois, lorsque les règles sont entreintes ou que les consignes des adultes de l'école ne sont pas respectées, que des sanctions soient prises (celles-ci pouvant s'accompagner de mesures réparatrices).

Au CO, la grande majorité des élèves a été sanctionnée ou annotée durant les trois premiers mois de l'année scolaire. Ce constat s'applique à l'ensemble des établissements, sans exception. En moyenne, seulement 12% des élèves rapportent n'avoir fait l'objet d'aucune mesure à leur rencontre (7% à 16% selon les CO).

Pour la majorité des élèves concernés, les mesures prises relèvent le plus souvent d'annotations dans le carnet (76%) ou de remarques verbales (67%), généralement en réponse à des transgressions mineures. En cas d'infractions plus sérieuses, les adultes ont recours à du travail supplémentaire à domicile (29%), des retenues (29%) ou un renvoi de cours (14%). Les exclusions temporaires de l'établissement, réservées aux situations les plus graves, restent plus rares (4%).

Des travaux de recopiage ? Lignes, tout ou partie du règlement de l'école ou d'un texte, emploi du temps et bien d'autres encore... 28% des élèves disent y avoir été confrontés au moins une fois !

“ Éviter les punitions de type recopiage, non seulement elles sont dépassées, mais elles enlèvent la crédibilité du professeur qui devrait donner des exercices ou une punition constructive. - **Parent d'élève** ”

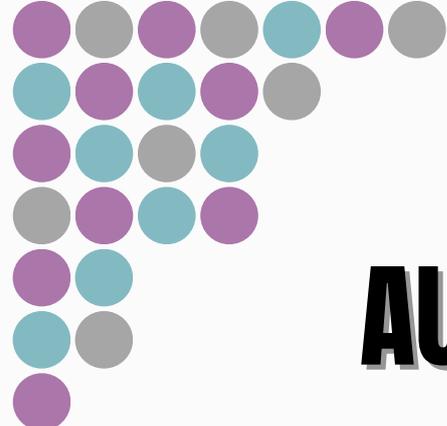
Les élèves n'ont pas une perception unanime des sanctions scolaires. En moyenne, 56% d'entre eux estiment que ces mesures visent à les faire réfléchir à leurs actes, tandis que 38% en doutent (6% ne se prononcent pas). Ils et elles sont en revanche nettement plus nombreux à dénoncer leur caractère stigmatisant : 79% déclarent s'être sentis mis à l'écart par le reste de la classe. Plus globalement, près de 40% des élèves expriment un sentiment d'injustice face aux sanctions appliquées par l'école, un ressenti particulièrement marqué chez les élèves de 10^e et 11^e (figure 8). Certaines pratiques du quotidien – telles que la copie de phrases, d'articles de règlement ou encore le fait de devoir effectuer des appuis faciaux – sont vivement questionnées, tant par les élèves que par leurs familles.

Ce sentiment d'injustice semble renforcé par une remise en question du sens et de la légitimité de certaines mesures (notamment les travaux de copie ou les punitions collectives), un manque d'exemplarité de certains adultes qui ne respectent pas toujours les règles qu'ils sont censés faire appliquer (p. ex. l'usage du téléphone, les retards ou le respect), ainsi qu'une application jugée inégale des sanctions entre élèves (certains se sentent plus fréquemment ciblés que d'autres, tandis que certaines réactions à l'encontre des élèves perturbateurs sont perçues comme pas suffisamment fermes).

Les élèves des sections LC et CT expriment davantage ce sentiment (50% à 57%) comparativement à leurs camarades de la section LS (42%) !

Figure 8. Élèves exprimant un sentiment d'injustice à l'égard des sanctions scolaires





RELATIONS AU SEIN DE L'ÉCOLE

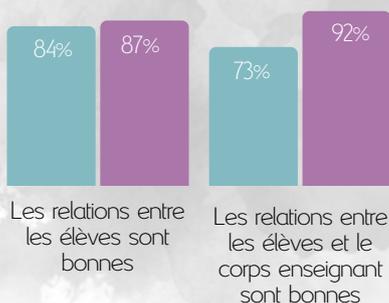
Les rapports sociaux qu'entretiennent les individus au sein de la communauté représentent une dimension importante du climat scolaire. En s'appuyant sur des travaux anglo-saxons, Janosz, Georges et Parent (1998) soulignent que les bonnes écoles, c'est-à-dire « *celles qui affichent de hauts taux de succès dans les apprentissages des élèves et de faibles taux d'indiscipline ou de victimisation* », sont les environnements scolaires où règne une bonne entente entre l'ensemble des protagonistes de l'école. Les dynamiques relationnelles peuvent s'appuyer sur des ressorts différents selon qu'elles concernent les adultes, les élèves ou l'interaction adultes-élèves (Bauer, Audrin, Gfeller & Bonvin, 2024). En France, une enquête longitudinale conduite à dix ans d'intervalle met en évidence le maintien d'un lien positif entre élèves et adultes. En revanche, elle révèle une nette détérioration des relations entre adultes, qu'il s'agisse des interactions au sein des équipes pédagogiques, avec les directions d'établissements ou plus encore avec la hiérarchie administrative (Debarbieux & Moignard, 2022).

Enfin, la relation avec les familles constitue un enjeu central, largement documenté par la littérature (Conus & Ogay, 2020). Si ces relations sont globalement perçues comme satisfaisantes, certaines fragilités persistent, notamment en ce qui concerne la communication.

EN BREF

APPRÉCIATION À L'ÉGARD DES RELATIONS ENTRE ÉLÈVES ET AVEC LE CORPS ENSEIGNANT

- Opinions des élèves
- Opinions du corps enseignant



RÉFÉRENCES

- Bauer, S., Audrin, C., Gfeller, C. & Bonvin, F. (2024). Qu'est-ce que le climat de classe ? Une analyse par méthode mixte auprès d'élèves de l'enseignement primaire vaudois. *Progress in Science Education*, 7, 6-21.
- Conus, X. & Ogay, T. (2020). Communication entre enseignants et parents minoritaires lors du premier entretien. Effet-miroir d'extension et de restriction de rôles. In L. Pelletier et A. Lenoir (dir.), *Regards critiques sur la relation école-familles* (pp. 51-68). Éditions des archives contemporaines.
- Debarbieux, E. & Moignard, B. (2022). À l'école de la défiance. Enquête nationale de climat et d'expérience scolaire dans le second degré. EMA EA 4507 - CYU ; OUIEP ; Autonome de Solidarité Laïque.
- Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27(2), 285-306.

ILS ET ELLES EN PARLENT

“ Nous sommes satisfaits du lien avec l'école, nous recevons régulièrement les informations et nous savons qui solliciter en cas de besoin.

“ Difficile de parler de lien à l'école, c'est extrêmement dépendant des enseignants, on peut trouver autant d'enseignants impliqués, soutenant et à l'écoute, répondant aux mails dans la journée que d'autres qui ne le font pas. - **Parents d'élèves**



Relations maître-élève

La littérature sur la relation enseignant-élève est abondante. Les résultats de recherches montrent que celle-ci est déterminante pour la réussite scolaire des élèves, mais également pour le bien-être respectif des acteurs à l'école (tant celui des élèves que celui des enseignants).

Globalement, la qualité de la relation entre les élèves et le personnel enseignant se révèle mieux appréciée par les adultes (figure 9). Ces derniers soulignent en moyenne des relations plutôt apaisées (92% les qualifiant de « *plutôt bonnes* » ou « *très bonnes* »), qui s'inscrivent la plupart du temps dans une attitude respectueuse de la part des élèves (c'est ce qu'expriment 93% des adultes).

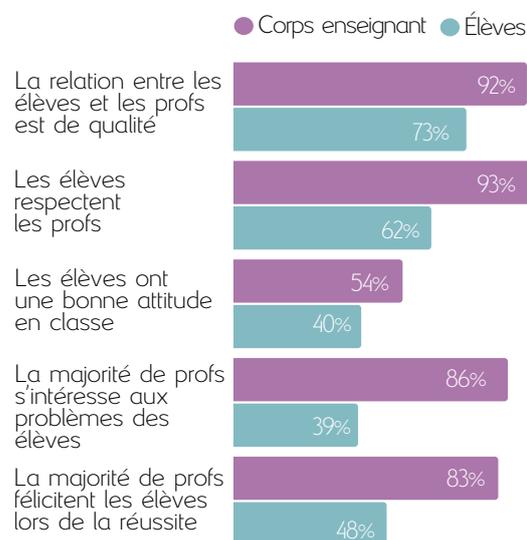
Du point de vue des élèves, la qualité de la relation avec les adultes est également jugée positivement : en moyenne, près des trois quarts valorisent le lien qu'ils entretiennent avec les enseignantes et enseignants. Dans chaque établissement, il est fréquent de recueillir des témoignages (parfois implicites) faisant référence à des figures adultes en qui les jeunes placent une véritable confiance, expriment une estime sincère et dont elles et ils reconnaissent pleinement l'autorité pédagogique.

« Certains profs enseignent très bien, ce qui nous fait écouter, apprendre et améliorer nos notes.

Il y en a qui sont injustes, d'autres aimables et appréciés. - **Élèves**

Globalement, la majorité des familles font part de leur satisfaction à l'égard de l'action du corps enseignant, tant d'un point de vue de la qualité de l'instruction (en moyenne 83% estiment que leur enfant apprend bien dans son CO) que du traitement de l'école en matière de sanctions et d'évaluations (respectivement 87% et 94% des familles estiment qu'elles sont justes).

Figure 9. Opinions sur quelques aspects de la relation maître-élève



Les élèves émettent néanmoins plusieurs réserves et regrettent parfois un manque de soutien sur le plan émotionnel, en estimant que bien souvent leur bien-être personnel et leur parole ont peu d'importance (figure 9). D'autres critiques portent davantage sur les aspects pédagogiques : en moyenne, près d'un élève sur deux trouvent que les méthodes d'enseignement ne parviennent pas à rendre les matières intéressantes, et autant estiment que l'encouragement et les compliments sont des pratiques généralisées (c'est-à-dire appliquées par la majorité des adultes)

! 40% des jeunes estiment que leur parole n'est pas prise en compte par les adultes de l'école ! Environ 60% ressentent par ailleurs le fait qu'aucun adulte, ou seulement une minorité, ne s'intéresse à leur avenir et ce qu'ils vivent (problèmes rencontrés, etc.).

« Il faut repenser les méthodes d'enseignement, le système n'a pas évolué et tout est statique, presque austère. L'enseignement passe également par des sorties scolaires afin de créer des liens, de travailler sur la cohésion sociale et ouvrir l'esprit, sans oublier le plaisir ! La communication doit également changer, on ne félicite plus et c'est bien dommage. Féliciter un élève qui s'est donné de la peine sans avoir eu une bonne note est vital pour renforcer son estime de soi. Encourager plus qu'il ne le faut, c'est la règle de la valorisation. - **Parent d'élève**

Peu d'adultes nous écoutent et quand c'est le cas, ils cherchent toutes les excuses pour nous rendre fautifs ou ne font rien pour nous aider (je ne mets pas tous les adultes dans le même sac). - **Élève**



UN LIEN PARFOIS DÉGRADÉ...

CHÈRE ÉCOLE,

JE PENSE QU'IL FAUT PRENDRE AU SÉRIEUX LES ÉLÈVES QUAND ILS SE PLAIGNENT DU COMPORTEMENT DE CERTAINS PROFESSEURS. S'IL EXISTE DU HARCÈLEMENT ENTRE ÉLÈVES, IL EN EXISTE AUSSI DE LA PART DE CERTAINS ENSEIGNANTS VIS-À-VIS DES ÉLÈVES.

De quoi parle-t-on au juste ? Autoritarisme, humiliations, propos malveillants, menaces, parfois insultes...

PARENT

CHÈRE ÉCOLE,

L'ENSEIGNEMENT EST MALHEUREUSEMENT SOUVENT RELÉGUÉ AU SECOND PLAN AU PROFIT D'UN RÔLE PLUS ÉDUCATIF OU DE COACHING SCOLAIRE. LA GESTION DE CLASSE EST TROP IMPORTANTE AVEC DES ÉLÈVES QUI TROP SOUVENT NE PRENNENT PAS AU SÉRIEUX L'ÉCOLE.

PERSONNEL SCOLAIRE

L'impression de passer « plus de temps à discipliner les élèves qu'à leur enseigner » est partagée par 44% du corps enseignant (27% à 55% selon les établissements).

L'attitude inadaptée de certains élèves est également mise en cause. Les comportements les plus fréquemment signalés concernent des perturbations en classe telles que des prises de parole inopportunes, des bavardages, des retards, des devoirs non faits ou l'oubli de matériel ; des constats que les jeunes eux-mêmes semblent partager (seulement 40% estiment que les élèves font plutôt preuve de calme et d'attention en classe, et 62% de respect). De manière plus préoccupante, une partie des élèves manifeste une réelle défiance à l'égard de l'autorité (non-respect des règles, irrespect, insolence, refus d'appliquer les consignes) allant jusqu'à fait preuve d'agressivité envers les adultes (selon les CO, entre 7% et 33% du personnel scolaire rapporte avoir été victime d'insultes).

La gestion de classe apparaît comme une source de difficulté pour 5% à 20% du personnel affirmant ne pas s'y sentir à l'aise. Certains expriment un sentiment d'inconfort, voire d'anxiété, face à des classes ou des profils d'élèves où la mise en œuvre du cadre scolaire s'avère problématique.

Bien qu'une majorité d'élèves souligne la qualité des rapports avec leurs professeurs et professeurs, 17% en moyenne se montrent plus critiques et décrivent une relation qui est vécue négativement.

Les tensions dans la relation maître-élève semblent s'accroître en 10^e et 11^e, où environ un élève sur cinq évoque une qualité de relation jugée « mauvaise » ou « plutôt mauvaise » (19% et 22%, contre 14% en 9^e). Ce constat est plus marqué dans les sections CT et LC, où 27% et 24% des élèves portent un regard négatif sur cette relation (contre 19% en LS). Dans certains établissements, ce taux peut atteindre près de 40%, signalant des contextes de tension plus importants.

Des comportements contribuant à la détérioration du climat relationnel sont dénoncés de part et d'autre. Certains élèves rapportent l'attitude non professionnelle de membres du corps enseignant, évoquant notamment des propos malveillants tenus en classe à leur rencontre. Ces situations soulèvent la question des recours disponibles pour permettre aux élèves de signaler ces agissements et obtenir des réponses adaptées.

“ Il serait intéressant de mettre en place une permanence de médiation pour que les élèves puissent parler quand ils ont le sentiment qu'une décision injuste a été prise ou lorsqu'ils ont besoin d'aide pour réguler une relation avec autrui.

Il faut donner des espaces d'expression aux élèves où la relation profs/élèves puisse être discutée. Il est important qu'ils se sentent écoutés, même lorsqu'ils sont repris et que cela est juste qu'ils soient sanctionnés. - **Parents d'élèves**

L'absentéisme scolaire est un défi majeur pour les établissements du CO. En moyenne, 24% des jeunes déclarent avoir été absents au moins une fois sans motif légitime au cours des trois derniers mois. Au-delà de son impact sur la scolarité, ce phénomène constitue parfois un point de friction dans les relations entre l'institution scolaire et les familles (notamment faible investissement reproché, report de la responsabilité de l'échec).

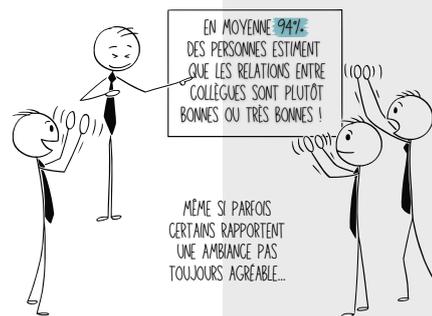


Relations avec les collègues

Les relations entre les membres du personnel scolaire suscitent une attention particulière puisqu'elles peuvent impacter le bien-être individuel (en étant source d'épanouissement ou au contraire de stress) et de facto celui de la collectivité.

Dans l'ensemble, les relations entre collègues sont plébiscitées dans les établissements scolaires, et plus particulièrement au sein des corporations professionnelles. Entre 84% et 98% des membres du corps enseignant estiment que leurs relations sont de qualité, ce qui n'exclut pas la présence de certaines tensions, voire de conflits, au sein des équipes ou avec les autres professions.

Une large majorité des membres du personnel décrivent un climat de solidarité dans leur établissement ainsi qu'un réel sentiment de pouvoir compter sur le soutien de leurs collègues (opinion rapportée par respectivement 86% et 93% des adultes). La plupart indiquent pouvoir s'appuyer sur une ou plusieurs personnes-ressources capables d'offrir écoute et soutien émotionnel, des éléments qui contribuent au bien-être au travail. Cependant, cette dynamique positive est parfois tempérée par des critiques exprimées au sein des équipes, révélant une ambiance de travail perfectible et des relations professionnelles parfois difficiles.

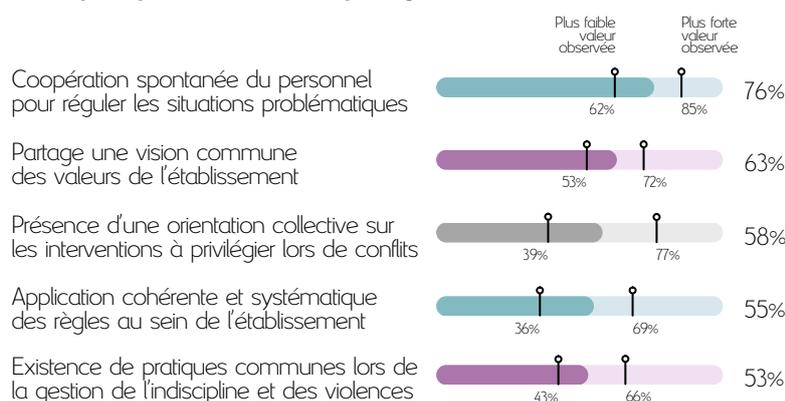


“ Dans cette école, comme probablement ailleurs, il y a des clans. Dans l'ensemble, puisque je ne donne pas trop de valeur à ce genre de choses, ces clans ne m'affectent pas trop, mais je sais que cet état de choses perturbe certains collègues. - **Personnel scolaire**

Les avis sont également plus nuancés lorsqu'il s'agit d'évaluer les pratiques professionnelles. Élèves et adultes constatent que les règles ne sont pas toujours appliquées de manière uniforme et qu'un manque de cohérence se fait parfois sentir, tant dans les discours que dans les réponses apportées par les équipes. On relève à ce titre que seul près d'un adulte sur deux en moyenne estime que le règlement est appliqué de façon cohérente et systématique dans son établissement (figure 10). Ces constats soulignent un véritable enjeu : renforcer la cohérence et la coordination des pratiques au sein des équipes.

Des appels à renforcer la collaboration entre pairs se font également entendre. De nombreuses voix expriment le besoin de disposer de davantage d'espaces pour échanger et partager, que ce soit autour de principes communs, d'expériences de terrain ou de ressources pédagogiques (comme les cours, par exemple).

Figure 10. Sentiment du personnel scolaire à l'égard des pratiques et des valeurs partagées au sein des établissements



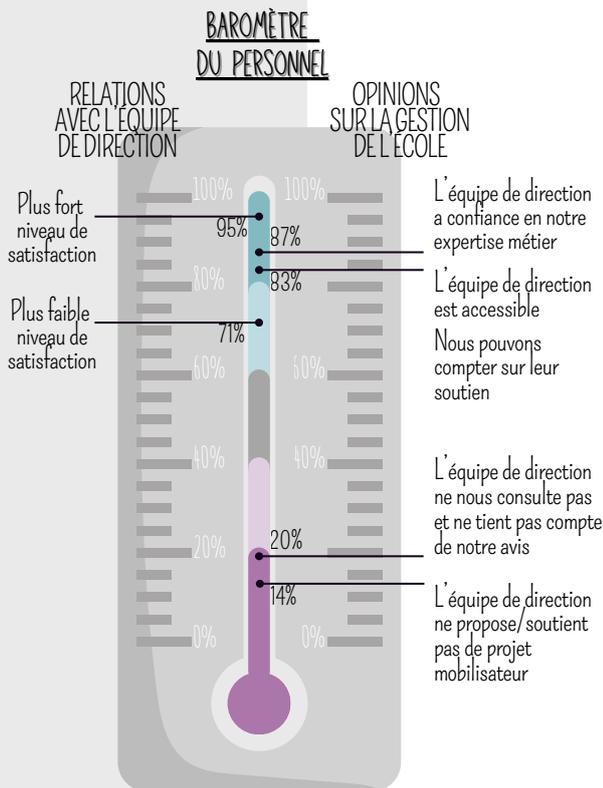
“ Tous les enseignants devraient faire appliquer le règlement de la même façon. À l'heure actuelle, certains se montrent plus tolérants alors que d'autres punissent pour une même règle enfreinte.

Il est important de travailler ensemble pour trouver des méthodes de travail qui favoriseraient un meilleur climat scolaire. C'est-à-dire avoir une certaine cohérence dans nos pratiques, se former et appliquer ce que l'on a appris.

Il faudrait avoir une vraie cohésion de groupe, créer des espaces et des temps de discussion et de concertation. - **Membres du personnel scolaire**



Relations avec la hiérarchie



Dans l'ensemble, les relations avec la hiérarchie sont perçues positivement par une majorité du personnel scolaire. Globalement, les niveaux de satisfaction se situent entre 70% et 80% dans les établissements où des tensions ou conflits sont évoqués, et peuvent atteindre 90% à 95% là où le climat est plus apaisé.

Lorsque des tensions sont évoquées, elles renvoient souvent à un sentiment d'incompréhension ou de manque de soutien face aux situations complexes auxquelles le personnel est confronté, telles que la gestion de classes difficiles ou des relations tendues avec certaines familles.

Par ailleurs, un manque de positionnement clair de la direction dans les conflits internes est parfois déploré, avec le sentiment que certaines dérives ne sont suffisamment prises en compte. À cela s'ajoute le ressenti de ne pas être suffisamment consulté ni entendu dans les décisions qui concernent la vie de l'établissement. Ce déficit de reconnaissance de la parole du personnel constitue un enjeu de management largement partagé, bien qu'il se manifeste plus fortement dans les établissements où le climat relationnel est jugé dégradé : il concerne alors 30% à 40% du personnel, contre 10% à 20% dans les contextes où les relations sont décrites comme plus apaisées.

Plus globalement, une minorité de personnes exprime des réserves quant à la dynamique collective impulsée au sein des établissements (14% en moyenne ne reconnaissent pas l'existence de projets portés collectivement, ce niveau variant de 4% à 27% selon les CO). En revanche, la grande majorité souligne la confiance que leur accorde la hiérarchie dans leur travail et leur expertise professionnelle. Ils se sentent considérés et perçoivent une réelle disponibilité et proximité de l'équipe de direction (83% à 87%).

Enfin, si les enquêtes de climat scolaire permettent aux membres du personnel de s'exprimer sur leurs relations avec la hiérarchie de leur école, de nombreux témoignages vont au-delà. Des voix vives alertent sur la dégradation de l'image de la profession enseignante et sur un manque de reconnaissance. Ces prises de paroles spontanées traduisent une forme de lassitude, voire de colère ou de découragement, face à une accumulation de préoccupations : gestion du personnel, mise en œuvre de l'école inclusive, projets successifs de réforme du cycle d'orientation (et en particulier la proposition d'augmentation du temps d'enseignement), manque de perspectives de carrière, conditions de rémunération ou encore modalités des formations continues.

“ L'école inclusive est très difficile à gérer suivant les cas des élèves, difficile à mettre en place, car il n'y a pas assez d'aides et d'éducateurs sur le terrain.

Il faudrait envisager les formations continues sur nos heures d'enseignement et pas systématiquement le mercredi après-midi. Avec les enfants ce n'est pas possible de passer plusieurs mercredis pour se former.

J'ai songé à quitter mon métier en raison d'un manque de reconnaissance pour notre travail et notre investissement. Les attaques et reproches du DIP, des politiques et parfois aussi de la presse. Cette fausse image que se font les gens de notre métier par méconnaissance de la réalité du terrain. Ce n'est pas parce que je n'aime pas mon métier que je songe à cela, mais ce sont bien toutes ces attaques vis-à-vis de notre profession qui sont moralement épuisantes, parfois décourageantes.

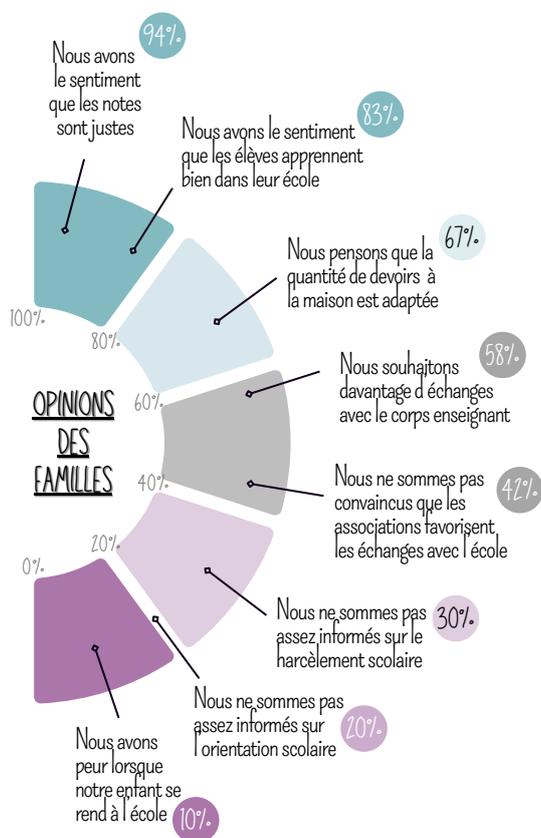
- Membres du personnel scolaire



Relations familles-école

La relation familles-école est largement reconnue comme une collaboration indispensable pour créer un climat favorable à la réussite de l'élève, en particulier durant l'adolescence. Cependant, elle peut aussi parfois être source de tensions.

De manière générale, les familles portent un regard positif sur leur relation avec l'école genevoise. La majorité d'entre elles se sentent bien accueillies lorsqu'elles se rendent dans l'établissement (opinion partagée par 85% des familles en moyenne) et à l'aise pour échanger avec le corps enseignant (83%) ou solliciter l'école en cas de difficultés.



Les parents se distinguent des élèves par des niveaux de confiance particulièrement élevés à l'égard de l'école : en moyenne 87% considèrent que les sanctions sont justes et 94% estiment que les pratiques d'évaluation le sont également. Ils expriment ainsi un fort sentiment de justice scolaire vis-à-vis du traitement réservé à leur enfant. Ils perçoivent par ailleurs les établissements scolaires comme des lieux d'apprentissage et de progrès pour leurs enfants (opinions variant de 71% à 88% selon les CO).

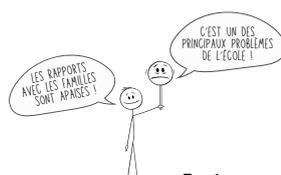
La majorité des familles considèrent également avoir un rôle à jouer dans l'école (c'est l'avis de 70% d'entre elles). Toutefois, leur implication passe rarement par les instances participatives du CO (seules 14% des familles déclarent en avoir connaissance et à peine 3% indiquent y avoir déjà pris part) ou par l'engagement dans une association de parents. Alors que ces associations jouent un rôle central dans le primaire, leur présence au CO apparaît bien plus limitée. Dans de nombreux établissements, elles sont peu actives, voire absentes. Cette situation se reflète dans la perception qu'en ont les familles : seule près d'une famille sur deux estime que ces associations favorisent les échanges avec l'école (et entre les parents) ou qu'elles contribuent à transmettre des informations sur la vie scolaire.

Globalement, la majorité des parents jugent les supports de communication de l'école (mémento parents-élèves et autres documents écrits) clairs et compréhensibles. Ils déclarent être bien informés sur le fonctionnement de l'établissement ainsi que sur les éléments liés à la scolarité de leur enfant, notamment le système de notation et les comportements attendus. Néanmoins, plusieurs familles expriment des attentes en matière d'amélioration, particulièrement en ce qui concerne l'accessibilité du langage utilisé dans les messages officiels de l'école (« *il ne faut pas s'adresser uniquement aux parents francophones et universitaires* » comme le résume un parent). Les sites internet des établissements semblent peu remplir la fonction d'information (seulement 5% à 13% des familles déclarent les consulter régulièrement).

“ Je ne peux que féliciter la volonté de dialogue de l'école.

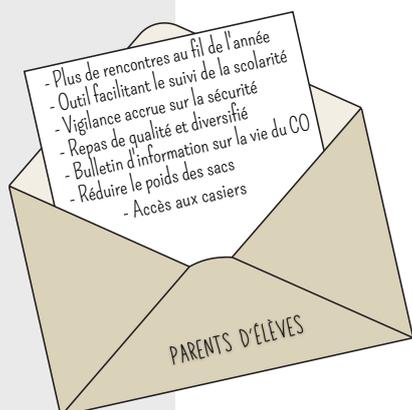
Il serait utile de proposer des newsletters ou des communiqués trimestriels pour connaître les projets en cours ou réalisés de l'école et des élèves, les informations de l'école, les voyages scolaires, les nouvelles règles, les informations du DIP. -

Parents d'élèves



Lorsqu'elles et ils évoquent les améliorations possibles dans la relation familles-école, les parents formulent plusieurs attentes. L'un des besoins les plus fréquemment exprimés concerne la possibilité d'avoir des échanges individuels plus réguliers (pas uniquement avec la personne responsable de la maîtrise de classe), que ce soit pour faire un point sur les apprentissages, aborder le comportement de leur enfant ou tout simplement s'assurer que tout se passe bien (souhait de 58% des familles).

De nombreuses familles expriment également le besoin de disposer d'un outil numérique centralisé leur permettant de suivre la scolarité de leur enfant (notes, devoirs, absences, emploi du temps, annotations) et de faciliter les échanges avec l'école. À leurs yeux, un tel outil favoriserait une communication plus directe et efficace.



Des préoccupations concrètes liées au quotidien scolaire des élèves émergent également. Parmi les sujets de vigilance les plus largement partagés figurent l'insécurité ressentie dans l'enceinte de l'école, en particulier aux toilettes. De nombreux parents appellent à un renforcement de la surveillance dans ces lieux. Il s'agit là d'une préoccupation majeure au même titre que le harcèlement scolaire, dont près de 30% des familles indiquent un déficit d'informations, ne sachant pas vers quelles personnes-ressources de l'école s'orienter pour traiter ces situations problématiques. Selon les établissements, les questions relatives à la restauration scolaire (disponibilité d'un service de cantine, augmentation du nombre de places, amélioration de la qualité des repas) s'imposent comme un sujet important.

Du côté du personnel, le sentiment général qui prévaut est celui de rapports globalement apaisés avec les familles, comme l'évoquent, selon les CO, 75% à 91% des adultes qui admettent une attitude respectueuse à leur égard.

Les attentes exprimées par le personnel à l'égard des familles concernent en premier lieu leur implication dans le suivi du travail scolaire de leur enfant (ce qu'en moyenne 65% des adultes de l'école admettent). Vient ensuite la régulation des comportements problématiques, pour laquelle une attitude plus ferme des parents est attendue.

L'amélioration de la communication constitue une autre demande significative : elle est mentionnée par 12% à 39% du personnel selon les établissements (soit 26% en moyenne). Cette attente traduit, pour une partie du corps enseignant, des difficultés relationnelles avec certaines familles.

Au quotidien, plusieurs attitudes parentales posent problème : tendance à reporter les difficultés de l'enfant sur l'école ou le personnel (notamment en cas d'échec scolaire, de décrochage ou d'absentéisme), remise en question des sanctions éducatives, attitudes intrusives dans le travail (en moyenne 14% du personnel regrettent ces interventions excessives de certains parents, avec des variations notables selon les établissements de 8% à 20%).

“ De plus en plus de parents semblent lâcher prise. L'école est souvent démunie en matière de sanctions, ne pouvant pas réellement compter sur l'appui des parents. - **Personnel scolaire**

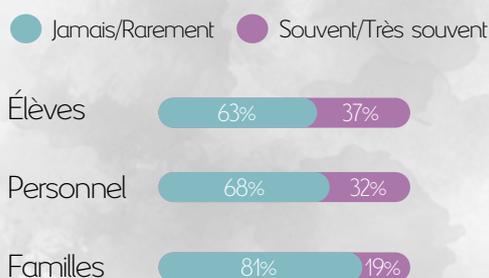
Pour une partie des enseignantes et enseignants, la relation avec les familles représente un véritable enjeu : 12% en moyenne évoquent des difficultés au quotidien pour construire et développer cette relation (de 6% à 21% selon les CO). Ce sentiment est particulièrement marqué en début de carrière, moment où la construction d'un lien de confiance avec les parents peut s'avérer plus complexe.

VIOLENCE À L'ÉCOLE

Une dimension importante du climat scolaire a trait à la présence, ou non, de violence au sein des établissements. Cette violence peut être psychologique ou physique, se traduire par des vols ou des dégradations de l'environnement physique. Sa mesure repose soit sur des données administratives, soit plus couramment sur des enquêtes de victimation, qui interrogent directement les actrices et acteurs sur les situations vécues en contexte scolaire (Hrizi & Dutrévis, 2022 ; Merle, 2009). Sans que l'on puisse conclure à une augmentation de la violence scolaire ces dernières années, les recherches s'accordent sur l'émergence de formes nouvelles, en particulier la cyberviolence, largement liée au développement des réseaux sociaux (Blaya, 2018). L'une des problématiques les plus étudiées actuellement est celle du harcèlement et du cyberharcèlement (Blaya, 2018 ; Catheline, 2023). À Genève, comme dans d'autres cantons romands, cette question fait l'objet d'une attention soutenue (Lucia, Stadelmann & Pin, 2018). Nous revenons ci-dessous sur les principaux résultats des enquêtes concernant les violences scolaires.

EN BREF

SENTIMENT DE PRÉSENCE DE VIOLENCE À L'ÉCOLE



ILS ET ELLES EN PARLENT

“ Il faudrait surveiller et contrôler les toilettes pendant la récréation, pour éviter que des groupes y restent et que tout le monde puisse s'y rendre sans crainte.

L'école ne peut pas faire grand-chose de plus pour améliorer le climat. Le problème est dans le bus, du coup notre fils ne prend plus le bus pour rentrer, mais le tram. - **Parents d'élèves**

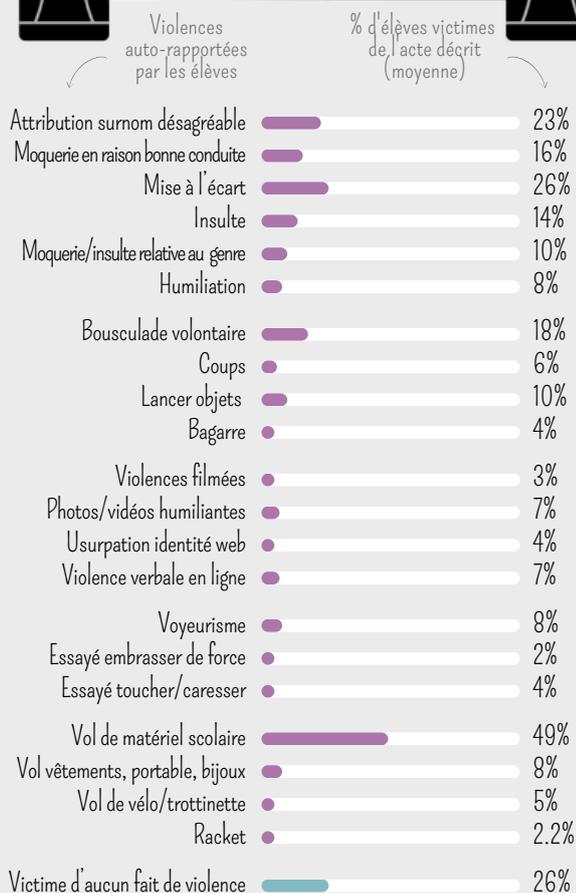
RÉFÉRENCES

- Blaya, C. (2018). Le cyberharcèlement chez les jeunes. *Enfance*, 3(3), 421-439.
- Catheline, N. (2023). *Le harcèlement scolaire*. Paris : PUF.
- Merle, P. (2009). Les deux mondes de la violence scolaire. *Enfances & Psy*, 45, 91-101.
- Lucia, S., Stadelmann, S. & Pin, S. (2018). *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Neuchâtel*. Lausanne : Institut universitaire de médecine sociale et préventive.

AUSSI PUBLIÉ PAR LE SRED

- Dutrévis, M., Scalabrini, L. & Wettstein, J. (2022). *Entre l'atout de la diversité et les risques de discrimination : quel vécu pour les élèves de l'école genevoise ?* Genève : SRED.
- Hrizi, Y. (2022). *Actes de violence dans les établissements publics genevois d'enseignement recensés dans SIGNA - 2021-2022*. Genève : SRED.
- Hrizi, Y. & Dutrévis, M. (2022). *Violence au cycle d'orientation : qu'en disent les actrices et acteurs ? Tour d'horizon des situations qui chahutent l'école*. Genève : SRED.

Victimation au CO



* Selon les items, 1% à 13% des élèves s'abstiennent de répondre et sont exclus de l'analyse.

S'intéresser au climat scolaire sans aborder les questions de violence et les problèmes présents au sein de l'école est difficilement envisageable tant ces notions sont interreliées.

De nombreux travaux scientifiques soulignent les effets protecteurs d'un climat scolaire positif, notamment en matière de réduction de la victimisation. À l'inverse, la présence de violences au sein de l'école, en particulier lorsqu'elles deviennent fréquentes, tend à dégrader l'ambiance générale et à altérer la qualité de vie dans l'établissement.

À Genève, aucun établissement n'échappe aux problématiques de violence. Ce constat n'est en réalité pas surprenant : les phénomènes violents tendent à se manifester davantage à l'adolescence, période caractérisée par des défis identitaires, une recherche d'affirmation de soi et la mise à l'épreuve des règles et des limites.

En moyenne, seuls 26% des élèves déclarent n'avoir jamais été exposés à aucune forme de violence ordinaire à l'école. Pour les trois quarts restants, différentes formes de violences, plus ou moins fréquentes, accompagnent le quotidien scolaire. La plus répandue concerne les vols de matériel scolaire. Qu'il s'agisse de stylos, de gommes, de colles, de produits de correction ou de calculatrices, ces petits vols sont fréquents. Près d'un élève sur deux déclare y avoir été confronté au cours des trois premiers mois de l'année.

Les jeunes rapportent ensuite des violences psychologiques avec des surnoms donnés à répétition (en moyenne 23%), des mises à l'écart (26%), des moqueries liées à la bonne conduite en classe ou aux bons résultats scolaires (16%), des insultes (14%) voire des humiliations (8%).

Les violences physiques restent moins fréquentes. La forme la plus courante est la bousculade, subie en moyenne par 18% des élèves. Ces situations sont particulièrement signalées dans les contextes architecturaux peu favorables à la circulation fluide des élèves (escalier unique pour accéder aux étages, portes d'entrées et couloirs trop étroits) ainsi que dans les transports en commun (certaines lignes de bus étant jugées propices à l'incivilité). Bien qu'elles marquent fortement la communauté scolaire, les bagarres ou agressions physiques restent marginales et seuls 4% à 6% des élèves déclarent y avoir été confrontés.

Les cyberviolences, souvent très médiatisées, concernent une minorité d'élèves : entre 3% et 7% déclarent avoir été victimes de ce type d'agression (violences verbales sur les réseaux sociaux, réception de photos/vidéos humiliantes de soi ou de personnes de la classe, violences filmées avec un portable, usurpation d'identité).



* À Genève, le harcèlement est défini par le fait de « déranger, ridiculiser, agresser, attaquer, troubler, exclure toujours la même personne de façon répétée et de différentes manières avec l'intention de nuire. Cette violence peut s'exprimer de manière physique, verbale, sociale ou numérique (SMS/WhatsApp, réseaux sociaux, etc.) » (DIP).



La plupart des violences déclarées sont internes à l'école, impliquant des élèves à la fois comme auteurs et comme victimes. Cela n'exclut pas dans certains cas l'implication de personnes extérieures à l'école, mais celles-ci restent dans l'ensemble plus marginales (quelques contextes semblent faire exception). De manière générale, c'est le comportement des garçons qui est fréquemment mis en cause. Toutefois, les filles sont également impliquées, notamment dans des situations d'insultes, d'humiliations, de harcèlement voire de violences physiques. Par ailleurs, la dimension collective joue un rôle important dans la dynamique des violences scolaires. Qu'il s'agisse de conformisme, de pression entre pairs ou d'amplification des situations, l'implication de groupes d'élèves (en opposition à des faits individuels) est très souvent dénoncée.



LES VICTIMES RAPPORTENT ÉGALEMENT DES COMPORTEMENTS INADÉQUATS D'ADULTES À LEUR ÉGARD...

Que ce soit des humiliations ou l'attribution de surnoms désagréables, les élèves désignent parfois les adultes de l'école comme étant à l'origine de ces actes. En moyenne, respectivement 11% et 10% des victimes identifient un (ou des) membre(s) du personnel enseignant comme responsable(s). Ces proportions peuvent atteindre jusqu'à 17%.

DES ÉLÈVES QUI SOUVENT NE PARLENT PAS DE CE QU'ILS VIVENT...

Lorsque les jeunes sont confrontés à des situations de violence, la majorité choisissent de gérer la situation seuls, sans en parler à personne (c'est le cas de plus d'un élève sur deux). Pour celles et ceux qui se confient, ce sont d'abord la famille ou les amis qui sont sollicités. Les adultes de l'école, qu'il s'agisse des membres du personnel enseignant ou des équipes EMPS, ne sont que rarement identifiés comme des figures de recours privilégiées.

Ce constat souligne l'importance de renforcer la confiance des élèves envers les adultes de l'école... confiance que près de 30% des jeunes déclarent ne pas leur accorder!

Ces dernières années, les violences répétitives ont fait l'objet d'une attention particulière de la part de la communauté éducative. Parmi elles, le harcèlement scolaire se place au centre des préoccupations.

Dans les travaux scientifiques, plusieurs approches méthodologiques coexistent pour mesurer l'ampleur du harcèlement scolaire, en considérant le ressenti des élèves ou en analysant des faits de victimation autorapportés. Le croisement de ces approches renforce la finesse du diagnostic en tenant compte d'une part de la dimension émotionnelle rattachée au harcèlement, et d'autre part en identifiant des situations problématiques qui ne sont pas toujours perçues ou nommées comme telles par les jeunes.

Au CO, 5.4% des élèves en moyenne se déclarent victimes de harcèlement (ce niveau variant entre 4.1% et 6.7% selon les établissements). Lorsque l'on adopte une mesure plus objective, fondée sur la diversité et l'intensité des violences subies, il ressort que 1.4% des élèves en moyenne rapportent avoir été exposés à cinq formes de violence ou plus, survenues de manière répétée (c'est-à-dire « quelques fois par mois » ou « au moins une fois par semaine » durant les trois derniers mois) ; 3.1% déclarent avoir subi trois ou quatre formes de violence dans les mêmes conditions et 18.7% en avoir connu une ou deux (76.7% ne déclarent aucune multivictimation).

Si le harcèlement scolaire inquiète les familles, il constitue également un défi pour les équipes éducatives. Du côté du personnel scolaire, des difficultés sont exprimées, notamment en matière de repérage et de prise en charge de ces situations (en moyenne 41% estiment ne pas se sentir à l'aise pour repérer et traiter ces situations entre élèves).



PRÉOCCUPATIONS ET PROPOSITIONS POUR AMÉLIORER LE CLIMAT SCOLAIRE

Les enquêtes menées à Genève dans les douze établissements du cycle d'orientation durant les trois dernières années ont permis de recueillir les préoccupations des différentes parties prenantes (élèves, personnel scolaire et familles) mais aussi leurs idées et suggestions pour améliorer le fonctionnement de l'école et favoriser un climat scolaire plus serein. Pour conclure, certaines de ces propositions concrètes, issues du terrain, sont présentées ci-après. Elles sont regroupées par thématiques récurrentes, telles qu'elles ont émergé dans les réponses recueillies. Ces dimensions, bien qu'organisées ici de manière distincte, sont étroitement liées : elles s'influencent mutuellement, pouvant générer une dynamique vertueuse ou au contraire fragiliser progressivement l'ensemble du climat scolaire.

1. BIEN VIVRE ENSEMBLE

Les élèves comme les familles encouragent des **actions de sensibilisation** autour des microviolences et de la promotion de valeurs partagées. Ils appellent également à la **création de temps ou d'espaces spécifiques** où la parole des élèves puisse s'exprimer librement, estimant qu'un tel dispositif contribuerait à renforcer la relation de confiance entre adultes et élèves. La mise en place d'**activités collectives** à l'échelle de l'établissement, visant à tisser du lien entre pairs, est aussi plébiscitée. Le besoin de **règles de vie partagées, appliquées avec cohérence et sens**, ainsi que des **sanctions perçues comme justes**, revient fréquemment dans les propositions des différents acteurs. Un **renforcement des équipes médico-psycho-sociales** est par ailleurs souhaité, tant par le personnel que par certains élèves, afin de mieux accompagner les jeunes en difficulté et de contribuer à la régulation du climat scolaire.

2. SÉCURITÉ À L'ÉCOLE

Sur les aspects de la sécurité à l'école, les préoccupations concernent les **différents lieux qui suscitent de l'inquiétude** chez les élèves et les familles (notamment les toilettes, les couloirs et escaliers, les zones environnantes de l'école et dans une moindre mesure les trajets en bus ou à pied entre le domicile et l'école). La quasi-totalité des propositions émises concernent le **renforcement de la surveillance**, par le biais de l'installation de caméras et la délégation d'une partie de la surveillance à des personnels spécialisés (par exemple l'embauche de surveillants, l'appel à des sociétés de sécurité, le recours à la police municipale à la sortie de l'école).

3. BÂTIMENTS SCOLAIRES

Les propositions liées à l'environnement scolaire varient selon les difficultés identifiées localement et l'état des infrastructures. Dans l'ensemble, les préoccupations se concentrent sur l'**augmentation des effectifs d'élèves** déjà observée ou anticipée, dont l'impact sur l'ambiance générale se fait déjà ressentir ou est pressenti. La construction de nouveaux CO est parfois demandée. À l'échelle locale, les propositions visent, selon le niveau de vétusté des locaux, une **rénovation de l'école** et plus largement la **décoration des espaces intérieurs et extérieurs** (la végétalisation des sites étant plébiscitée). Par ailleurs, le besoin d'un espace de restauration se fait sentir dans certains CO.

4. COMMUNICATION FAMILLE-ÉCOLE

Une meilleure communication entre l'école et les familles apparaît comme une attente partagée. De nombreuses familles souhaitent que le DIP mette à disposition une **plateforme numérique** permettant un meilleur suivi de la scolarité de leur enfant. En parallèle, elles expriment le besoin de **contacts plus réguliers** avec les équipes enseignantes, afin de mieux suivre les progrès et les éventuelles difficultés rencontrées par leur enfant.

5. ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE

Du côté des élèves et des familles, l'apport de **nouvelles méthodes pédagogiques** est largement plébiscité. Le corps enseignant exprime également le souhait de disposer de **davantage de temps dédié au travail collectif**, pour échanger entre pairs, mutualiser les expériences et réfléchir aux pratiques professionnelles. Les équipes soulèvent l'**enjeu de la gestion des classes (ou élèves) complexes** et appellent à un accès à des formations ciblées, pour mieux se concentrer sur l'enseignement.



Sigles et abréviations

CO Cycle d'orientation

CT Section Communication et technologie

DGEO Direction générale de l'enseignement obligatoire

DIP Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse

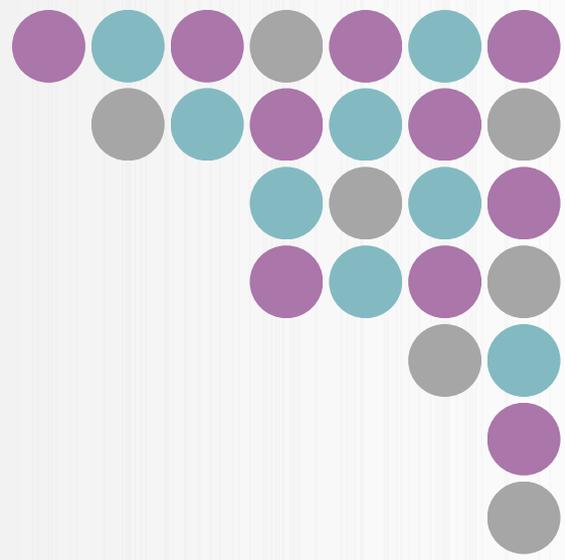
LC Section Langues vivantes et communication

LS Section Littéraire-scientifique

OMP Office médico-pédagogique

OCEJ Office cantonal de l'enfance et de la jeunesse

SRED Service de la recherche en éducation



**Comment les élèves vivent-ils et elles leur quotidien à l'école ?
Quelle perception les familles ont-elles de l'institution scolaire ?
Comment les membres du personnel appréhendent-ils et elles
leur environnement de travail ?**

Ce rapport s'appuie sur une analyse du climat scolaire dans douze établissements du cycle d'orientation à Genève. À travers les regards croisés d'élèves, de familles et de membres du personnel, il met en lumière les dimensions clés du vivre-ensemble à l'école, en dégagant des points d'appui et des défis auxquels font face la communauté et l'institution scolaire.

