

# Enquête cantonale climat scolaire auprès des élèves de la scolarité obligatoire

Rapport MAT-EO

---

Marthe Nicolet, chargée de projet climat scolaire en promotion de la santé, Unité  
PSPS-DGEO

Alizée Younes, stagiaire pour l'enquête climat scolaire, SG-DEF

15 décembre 2025

## Table des matières

|                                                                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Table des matières .....                                                                                                                   | 1  |
| Résumé .....                                                                                                                               | 3  |
| Introduction.....                                                                                                                          | 5  |
| 1. Le climat scolaire : définitions et dimensions .....                                                                                    | 5  |
| 2. L'impact du climat scolaire sur la scolarité .....                                                                                      | 6  |
| 3. Les liens entre l'enquête et le projet MAT-EO – objectif du présent rapport.....                                                        | 7  |
| 4. Un éclairage sur les dimensions retenues : bien-être, relations, justice et rapport aux apprentissages .....                            | 7  |
| Présentation de l'enquête .....                                                                                                            | 9  |
| 1. Récolte des données .....                                                                                                               | 9  |
| 2. Dimension du questionnaire.....                                                                                                         | 9  |
| 3. Échantillon.....                                                                                                                        | 10 |
| Première partie : De la 7 <sup>e</sup> -8 <sup>e</sup> hétérogène aux filières de la 9 <sup>e</sup> .....                                  | 13 |
| 1. Tendances générales .....                                                                                                               | 13 |
| 2. Régression logistique binaire .....                                                                                                     | 17 |
| 3. En résumé.....                                                                                                                          | 21 |
| Deuxième partie : le vécu en 9 <sup>e</sup> -10 <sup>e</sup> -11 <sup>e</sup> et le creux de la 10 <sup>e</sup> .....                      | 22 |
| 1. Tendances générales .....                                                                                                               | 22 |
| 2. Régression logistique binaire .....                                                                                                     | 26 |
| 3. En résumé.....                                                                                                                          | 30 |
| Troisième partie : Vécu en VP et en VG .....                                                                                               | 32 |
| 1. Tendances générales .....                                                                                                               | 32 |
| 2. Régression logistique binaire .....                                                                                                     | 35 |
| 3. En résumé.....                                                                                                                          | 40 |
| Quatrième partie : Les élèves qui se sentent le moins bien à l'école : une focale sur les 10% les plus en difficulté au secondaire I ..... | 41 |
| 1. Un sentiment d'isolement et de méfiance envers les adultes.....                                                                         | 41 |
| 2. Une expérience scolaire peu valorisante .....                                                                                           | 41 |
| 3. Des signaux d'alerte dans la relation à l'école .....                                                                                   | 42 |
| 4. Les principaux facteurs associés au mal-être .....                                                                                      | 42 |

|                    |    |
|--------------------|----|
| 5. En résumé.....  | 42 |
| Limites .....      | 44 |
| Conclusion.....    | 45 |
| Bibliographie..... | 48 |

## Résumé

L'enquête cantonale sur le climat scolaire, conduite en lien avec le projet MAT-EO, avait pour objectif d'éclairer l'expérience vécue par les élèves du secondaire I dans un moment clé d'évolution du système éducatif vaudois. Elle visait à comprendre comment se transforment le bien-être, l'expérience scolaire, les liens relationnels et le sentiment de justice au fil du secondaire I, et dans quelle mesure ces éléments diffèrent selon la filière fréquentée. Ces indicateurs, considérés comme des reflets de la qualité du climat scolaire, constituent des signaux précoces des conditions d'apprentissage et de la cohésion scolaire.

Les résultats montrent que le climat scolaire perçu par les élèves demeure globalement positif dans le canton : la majorité se sent bien à l'école et en classe, et les relations entre pairs et adultes sont jugées satisfaisantes. Toutefois, cette appréciation se modifie au fil des degrés, avec une dynamique marquée par un déclin au passage au secondaire, puis une remontée progressive en fin de parcours. Le creux le plus net se situe en 10<sup>e</sup> année, moment où plusieurs indicateurs – intérêt pour les apprentissages, lien avec les membres du personnel, confiance en soi et perception de justice – atteignent leurs niveaux les plus bas. Cette période apparaît comme un point de fragilité dans la trajectoire scolaire, où les élèves questionnent davantage le sens de l'école et la pertinence de ce qui leur est demandé. Le constat rejoint d'autres observations selon lesquelles l'adolescence moyenne (13-15 ans) correspond à une phase de forte recherche d'autonomie, de reconnaissance et de cohérence entre attentes scolaires et besoins personnels.

Les différences entre filières constituent un autre enseignement central. Le passage en 9<sup>e</sup>, marqué par la séparation en voie générale (VG) et voie prégyrnasiale (VP), s'accompagne d'un infléchissement contrasté du rapport à l'école. Les élèves de 9VG se perçoivent plus souvent comme "moins bons élèves" que ceux de 8<sup>e</sup>, tandis que les élèves de 9VP conservent une image d'eux-mêmes stable et plutôt positive, similaire à celle observée en fin de primaire. Ces écarts traduisent un effet de filière sur la construction de la confiance scolaire : l'appartenance à une voie joue un rôle déterminant dans la perception de ses propres compétences, parfois davantage que les caractéristiques personnelles. Dans la voie générale, les exigences scolaires et la comparaison entre élèves semblent alimenter une perte progressive de confiance, particulièrement marquée en 10<sup>e</sup>.

L'analyse révèle également que les élèves les plus en difficulté sur le plan du bien-être ne se distinguent pas par leur profil sociodémographique, mais par une expérience relationnelle dégradée : moindre confiance envers les adultes, sentiment d'isolement, faible reconnaissance. Ces dimensions, au croisement du

relationnel et du psychologique, constituent des leviers majeurs pour l'action éducative. Le climat scolaire n'est donc pas seulement une question d'ambiance, mais un indicateur du lien que les élèves entretiennent avec leur école, leurs pairs et les adultes qui les accompagnent.

Du point de vue institutionnel, ces constats prennent une résonance particulière dans le contexte du projet MAT-EO. La réforme envisagée prévoit que les élèves présentant des compétences scolaires élevées puissent rejoindre l'École de maturité à l'issue de la 10<sup>e</sup> année, tandis que les autres poursuivraient leur scolarité obligatoire jusqu'en 11<sup>e</sup>. Dans ce scénario, une partie des élèves ne connaîtrait pas le creux de la 10<sup>e</sup> motivé par leur départ, alors que les élèves restant jusqu'à la fin de la 11<sup>e</sup> année pourraient être les seuls à traverser cette année de « creux », ce qui risquerait de renforcer l'impression d'un système à deux vitesses. Cette perspective appelle une vigilance particulière afin de préserver l'équité, la cohérence des parcours et l'expérience scolaire de l'ensemble des élèves.

Dans l'ensemble, l'enquête met en évidence la valeur du climat scolaire comme indicateur stratégique pour le pilotage du système éducatif. Il reflète la qualité des relations et la confiance collective dans l'école, autant que l'engagement individuel des élèves. La confiance en soi, le sentiment d'appartenance et la perception de justice apparaissent comme des dimensions interdépendantes qui influencent directement la motivation et la réussite. Ces résultats plaident pour un accompagnement renforcé lors des transitions, une attention accrue à la reconnaissance des élèves orientés dans les filières moins académiquement exigeantes et une valorisation systématique du travail relationnel mené par les équipes éducatives.

Ainsi, au-delà du constat descriptif, l'étude rappelle que le climat scolaire constitue à la fois un levier de bien-être et un indicateur d'équité. Son suivi transversal offrirait une base solide pour ajuster les politiques éducatives, prévenir le désengagement et soutenir le développement harmonieux de tous les élèves du secondaire inférieur.

## Introduction

Au printemps 2024, la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) a décidé de réaliser une enquête cantonale sur le climat scolaire auprès d'un échantillon représentatif de classes vaudoises, allant de la 5<sup>e</sup> primaire à la fin de la scolarité obligatoire. Cette initiative s'inscrit dans la continuité des enquêtes locales menées depuis le début des années 2000, qui avaient pour objet d'évaluer le climat scolaire au sein des établissements, auprès des élèves, des membres du personnel et des parents (depuis 2021). Dans ce cadre, les données collectées appartiennent aux établissements et sont utilisées uniquement pour les actions à y mener.

À partir de 2020, le Département de l'enseignement et de la formation professionnelle (DEF) a lancé un projet de mise à jour de ces enquêtes afin d'internaliser l'ensemble du processus, en développant ses propres outils : questionnaires, systèmes de passation, analyses et accompagnement des directions. Ce développement a bénéficié du soutien de Caroline Veltcheff, experte nationale en climat scolaire en France, ainsi que du ministère de l'Éducation. Ce partenariat a permis l'accès aux outils développés par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, utilisés depuis plus de dix ans dans le cadre de la politique nationale d'enquête sur le climat scolaire en France.

Les pilotes des enquêtes et différentes rencontres avec les directions ont montré l'importance de pouvoir situer les résultats des établissements par rapport à une moyenne cantonale. Dans ce contexte, la DGEO souhaitait également créer un dispositif reproductible dans le temps pour monitorer le climat scolaire, fournir des indicateurs et argumenter d'éventuelles politiques. C'est ainsi que l'enquête cantonale a été conçue.

### 1. Le climat scolaire : définitions et dimensions

Le climat scolaire désigne l'ambiance générale, la qualité de vie et les relations qui règnent au sein d'un établissement scolaire. Il reflète les perceptions partagées des élèves, des personnels et des parents quant à leur expérience quotidienne à l'école : sentiment de sécurité, bien-être, justice, qualité des relations, et engagement dans la vie de l'établissement (Cohen et al., 2009).

Il s'agit donc d'un concept multidimensionnel, à la fois relationnel, émotionnel, pédagogique et organisationnel, qui influence directement la réussite des élèves, leur santé mentale et sociale, leur motivation, ainsi que les relations entre adultes de l'établissement (Cohen et al., 2009; Debarbieux et al., 2012; Thapa et al., 2013).

L'étude du climat scolaire dépasse l'expérience individuelle et repose sur le fonctionnement du collectif en s'intéressant à plusieurs facteurs, définis dans les cadres institutionnels français et l'OCDE (OCDE, 2015; Veltcheff, 2019) :

- Stratégie d'équipe et participation : accompagnement et coordination des professionnels, cohérence et cohésion des pratiques, participation des adultes et des élèves à la vie scolaire.
- Justice scolaire : normes partagées, règlements intérieurs et leur application.
- Pédagogie et coopération entre élèves : stratégies pédagogiques favorisant la coopération, l'engagement et la participation active des élèves.
- Prévention des violences et du harcèlement : promotion de relations positives, lutte contre la discrimination, gestion des incidents en classe et à l'école.
- Coéducation : partenariat avec les parents pour soutenir l'enfant sans créer de conflits de loyauté.
- Pratiques partenariales : liens avec les structures extrascolaires (travailleur social de proximité, unités d'accueil pour écoliers - UAPE, centres de rencontre et d'animation).
- Qualité de vie à l'école : accueil, qualité du bâtiment et des infrastructures.

Ces dimensions sont interdépendantes : un climat scolaire positif repose sur l'équilibre et la cohérence de l'ensemble de ces facteurs (Debarbieux, 2012 ; Guéguen et al., 2022).

## 2. L'impact du climat scolaire sur la scolarité

Plusieurs études montrent qu'un climat scolaire positif a des effets bénéfiques à différents niveaux. Sur le plan individuel sont observés pour l'élève une amélioration de l'estime de soi, de l'image de soi, du bien-être (et y compris des membres du personnel), une baisse de la consommation de substance, des comportements violents et de l'absentéisme. Concernant leur parcours scolaire, les élèves sont plus motivés et améliorent leurs résultats scolaires (indépendamment des facteurs socio-économiques initiaux). Un climat scolaire serein contribue à améliorer les relations, la coopération et le respect entre les élèves et avec les membres du personnel, créant un lieu propice aux apprentissages (Astor et al., 2009; Debarbieux et al., 2012; Espelage et al., 2023; Thapa et al., 2013).

### 3. Les liens entre l'enquête et le projet MAT-EO – objectif du présent rapport

Ce rapport s'inscrit dans le cadre du projet MAT-EO, conduit par le DEF. Ce vaste chantier vise à repenser la fin de la scolarité obligatoire et les transitions vers les formations du postobligatoire, dans la perspective de la révision partielle de la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) et de la mise en œuvre de la maturité gymnasiale en quatre ans. Ce projet offre une occasion unique d'examiner les forces et les fragilités du système actuel afin d'assurer à chaque élève un parcours cohérent, exigeant et porteur de sens.

Parmi les différentes études prévues en 2025, l'enquête climat scolaire est venue compléter l'axe 1, coordonné par la DGEO. Cet axe a pour but d'analyser le fonctionnement de l'école obligatoire, avec un focus sur le secondaire I, afin d'identifier les forces et les fragilités du système actuel et d'éclairer les pistes d'évolution possibles.

L'enquête climat scolaire contribue à cet objectif en donnant la parole aux élèves sur leur vécu à l'école : bien-être, relations, sentiment de justice et rapport aux apprentissages. L'analyse présentée dans ce rapport se concentre sur les élèves de la 7<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup> année, en visant à :

- Comprendre les différences de vécu entre la fin de la scolarité primaire et le début du secondaire.
- Explorer les expériences vécues par les élèves au cours de chaque année du secondaire, notamment en 11<sup>e</sup>.
- Observer les effets de la filiarisation sur le ressenti scolaire des élèves.

Ces résultats visent à éclairer les réflexions du DEF et à nourrir les travaux préparatoires pour les politiques éducatives futures.

### 4. Un éclairage sur les dimensions retenues : bien-être, relations, justice et rapport aux apprentissages

Si l'enquête climat scolaire explore un large éventail de dimensions, le présent rapport met l'accent sur quatre d'entre elles – le bien-être, les relations, la justice et le rapport aux apprentissages – car elles offrent un éclairage particulièrement pertinent pour les réflexions engagées dans le cadre du projet MAT-EO.

Ces dimensions permettent d'appréhender la manière dont les élèves vivent la cohérence et la continuité de leur parcours, au moment où le système scolaire s'interroge sur les transitions entre degrés et sur les parcours au postobligatoire. Le

bien-être constitue un levier essentiel pour comprendre les conditions dans lesquelles les élèves s'épanouissent et s'engagent dans leur scolarité (Lester & Cross, 2015). La qualité des relations, tant entre pairs qu'entre élèves et adultes, renforce l'engagement et le sentiment d'appartenance, facteurs reconnus de réussite et de persévérance scolaire (Cohen et al., 2009; Kutsyuruba et al., 2015).

La justice scolaire – entendue comme l'équité perçue dans les règles, les sanctions et l'évaluation – joue un rôle déterminant dans la confiance envers l'institution et la motivation des élèves (Debarbieux et al., 2012; Veltcheff, 2019). Enfin, le rapport aux apprentissages traduit la relation que les élèves entretiennent avec l'école et ses exigences : il reflète la manière dont ils se sentent soutenus, valorisés et capables de progresser.

En se concentrant sur ces quatre dimensions, le rapport vise ainsi à mieux comprendre les expériences vécues par les élèves à travers leur parcours scolaire, à identifier les leviers d'un climat d'apprentissage favorable, et à nourrir la réflexion sur la cohérence, la justice et le sens du système éducatif à venir.

# Présentation de l'enquête

## 1. Récolte des données

L'enquête a été menée par le biais d'un questionnaire informatisé, rempli directement par les élèves de manière anonyme et sécurisé, au sein même de leur établissement scolaire. Ce choix de passation visait à garantir leur autonomie (en les plaçant hors du regard parental) et à assurer une comparabilité des données entre établissements.

Chaque école a désigné une personne référente, chargée de l'organisation sur place : préparation du matériel informatique, encadrement des passations et suivi du protocole.

Ce protocole, transmis trois mois avant la collecte, comprenait : les consignes de passation, les liens et codes d'accès sécurisés vers le questionnaire, des guides pratiques pour l'organisation et la surveillance, les versions papier des questionnaires, et le courrier d'information à destination des parents.

La passation s'est déroulée pendant le temps scolaire, sur une période de cours, avec 10 minutes consacrées à l'introduction, suivies de 20 à 35 minutes pour répondre au questionnaire. La surveillance était assurée par des membres du personnel scolaire, autorisés à reformuler les consignes si besoin, sans influencer les réponses.

La collecte des données s'est déroulée sur une période de quatre semaines, entre le 10 mars et le 9 avril 2025. Elle a concerné l'ensemble des 86 établissements sélectionnés, avec une certaine souplesse laissée aux écoles pour organiser la passation.

Les données de l'enquête sont hébergées sur le serveur du secrétariat général du DEF, et ont été traitées de manière centralisée et confidentielle. Les réponses ont été enregistrées sur une base de données sécurisée, ne contenant pas de nom d'élève. Aucune statistique ne sera diffusée à l'échelle des établissements. Cette démarche vise à garantir la fiabilité des résultats, tout en respectant les principes d'éthique et de confidentialité.

## 2. Dimension du questionnaire

Tous les thèmes abordés dans cette enquête sont mesurés à partir des situations vécues depuis le début de l'année scolaire. Que l'on soit au cycle 2 (5<sup>e</sup>-8<sup>e</sup>) ou au

cycle 3 (9<sup>e</sup>-11<sup>e</sup>), les sujets abordés restent globalement les mêmes, avec quelques ajustements liés à l'âge et au niveau scolaire.

L'enquête explore plusieurs grands axes essentiels pour comprendre le quotidien scolaire :

- Le CV express : genre, degré scolaire, voie (pour le cycle 3).
- Le climat scolaire : bien-être dans l'école, en classe, relations sociales entre élèves, avec les membres du personnel de l'école, règlement et sanctions, environnement physique, sentiment de sécurité.
- L'expérience scolaire : condition et intérêt pour les apprentissages, perception du soutien reçu aux apprentissages, devoirs, évaluations, implication dans la vie de l'école.
- Comportements : témoin ou cible de violence, atteintes aux biens (vols) et atteintes aux personnes (violences verbales, psychologiques, physiques ou sexuelles). Pour la plupart des faits de violence déclarés par les répondants, il est demandé sa fréquence, son lieu (dans l'école ou l'établissement scolaire, aux alentours, par Internet ou téléphone), son auteur (une, un ou des élèves, une ou un enseignant, un autre adulte, etc.).
- Réactions : parler ou non des atteintes subies, prise en charge des situations par l'école.
- Améliorations : suggestion d'amélioration des élèves

Ces différentes dimensions donnent un aperçu complet de la vie scolaire telle qu'elle est perçue par les élèves, de comprendre ce qu'elles et ils aiment, ce qui leur pose problème, et ce qu'elles et ils aimeraient voir changer.

Il nous semble également important de préciser que les deux questionnaires de l'enquête ont été standardisés et peu modifiés dans leur formulation par rapport aux questionnaires prévus pour les enquêtes locales, afin de garantir la comparaison.

### 3. Échantillon

L'échantillon a été conçu pour refléter la diversité des établissements scolaires du canton, représentant environ 10% des effectifs totaux. Plusieurs critères ont été pris en compte pour garantir une répartition équilibrée : la zone géographique, la taille de l'établissement, le nombre de sites et la typologie du milieu (urbain ou rural).

Afin d'éviter une sollicitation excessive, les établissements ayant déjà participé à une enquête locale de climat scolaire l'année précédente ou en cours ont été

exclus. Au total, l'échantillon comprenait 86 établissements, soit 329 classes de la 5<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, correspondant à 6'122 élèves : 3'569 élèves du primaire (cycle 2) et 2'553 élèves du secondaire I.

Après la collecte et le nettoyage des données, 3'405 élèves du primaire ont répondu (taux de réponse de 95%) et 2'268 élèves du secondaire I (taux de réponse de 89%). Le présent rapport se concentre uniquement sur les élèves de la 7<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup> année.

Au primaire, les répondants sont répartis de manière relativement équilibrée entre les niveaux 5P à 8P : 25,4% en 5P, 26,2% en 6P, 22,6% en 7P et 25,8% en 8P. La répartition par genre est également équilibrée : 48,6% de filles, 49,6% de garçons et 1,2% d'élèves s'identifiant autrement. Dans le secondaire I, les 2'268 répondants se répartissent entre les filières VP, VG et les structures spécifiques Rac1-Rac2 et 12CERT.

Les niveaux les plus représentés sont les 10VG (20,3%) et 9VG (18,9%), traduisant une forte présence de la voie générale, tandis que les structures spécifiques restent marginales (moins de 1,3%). La répartition par genre est comparable à celle du primaire : 48,4% de filles, 50,4% de garçons et 1,2% ne s'identifiant ni comme filles ni comme garçons.

Au total, 5'674 élèves ont répondu à l'enquête, représentant un taux de participation élevé et garantissant une analyse fiable et représentative à l'échelle cantonale.

*Tableau 1 : Échantillon et population réelle<sup>1</sup> - primaire (cycle 2)*

|                        |    | EFFECTIF        |                 |                       | CATÉGORISATION GENRE ECHANTILLON |                 |                |        |
|------------------------|----|-----------------|-----------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------|----------------|--------|
|                        |    | Échantillon (n) | Échantillon (%) | Population réelle (%) | Filles (n / %)                   | Garçons (n / %) | Autres (n / %) | NA (n) |
| ANNÉE DE SCOLARISATION | 5P | 865             | 25.4            | 24.7%                 | 419 (48.4%)                      | 418 (48.3%)     | 13 (1.5%)      | 15     |
|                        | 6P | 889             | 26.1            | 25.3%                 | 439 (49.4%)                      | 431 (48.5%)     | 15 (1.7%)      | 4      |
|                        | 7P | 771             | 22.6            | 24.9%                 | 364 (47.2%)                      | 398 (51.6%)     | 8 (1.0%)       | 1      |
|                        | 8P | 880             | 25.8            | 25.2%                 | 435 (49.4%)                      | 438 (49.8%)     | 6 (0.7%)       | 1      |
| TOTAL                  |    | 3'405           | 100%            | 100%                  | 1'657 (48.6%)                    | 1'685 (49.6%)   | 42 (1.2%)      | 21     |

<sup>1</sup> Chiffres rentrée scolaire 2024

*Tableau 2 : Échantillon et population réelle<sup>1</sup> - Secondaire I*

|                        |               | EFFECTIF           |                    |                          | CATÉGORISATION GENRE ECHANTILLON |                    |                   |           |
|------------------------|---------------|--------------------|--------------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------|-------------------|-----------|
|                        |               | Échantillon<br>(n) | Échantillon<br>(%) | Population<br>réelle (%) | Filles<br>(n / %)                | Garçons<br>(n / %) | Autres<br>(n / %) | NA<br>(n) |
| ANNÉE DE SCOLARISATION | 9VP           | 361                | 15.9%              | 13.5%                    | 183 (50.8%)                      | 173 (48.1%)        | 4 (1.1%)          | 1         |
|                        | 9VG           | 428                | 18.9%              | 18.1%                    | 188 (43.9%)                      | 232 (54.2%)        | 8 (1.9%)          | –         |
|                        | 10VP          | 301                | 13.3%              | 15.1%                    | 172 (57.1%)                      | 126 (41.9%)        | 3 (1%)            | –         |
|                        | 10VG          | 460                | 20.3%              | 17.2%                    | 201 (43.7%)                      | 251 (54.6%)        | 8 (1.7%)          | –         |
|                        | 11VP          | 287                | 12.7%              | 15%                      | 144 (50.4%)                      | 136 (47.6%)        | 6 (2.1%)          | 1         |
|                        | 11VG          | 403                | 17.8%              | 17.9%                    | 184 (45.7%)                      | 212 (52.6%)        | 7 (1.7%)          | –         |
|                        | RAC1–<br>RAC2 | 18                 | 0.8%               | 3.0%                     | 10 (55.6%)                       | 8 (44.4%)          | 0                 | –         |
|                        | 12<br>CERT/11 | 10                 | 0.5%               | 0.2%                     | 4 (40%)                          | 6 (60.0%)          | 0                 | –         |
|                        | TOTAL         | 2268               | 100%               | 100%                     | 1086 (48.4%)                     | 1144 (50.4%)       | 36<br>(1.2%)      | 2         |

## Première partie : De la 7<sup>e</sup>-8<sup>e</sup> hétérogène aux filières de la 9<sup>e</sup>

Le passage de la 8<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> marque un moment charnière dans le parcours scolaire des élèves. C'est à ce stade que s'opère la première orientation vers les deux voies du secondaire I : la voie générale et la voie pré-gymnasiale. Cette transition s'accompagne de nouveaux repères, d'attentes plus élevées et d'une redéfinition des relations avec les pairs et les adultes. Dans cette section, nous analysons la manière dont les élèves de 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup>, 9VG et 9VP perçoivent leur climat scolaire à travers plusieurs dimensions communes aux deux questionnaires : le bien-être à l'école et dans la classe, les relations entre pairs, la confiance envers les adultes, le sentiment de justice (sanctions, notes), ainsi que le vécu scolaire.

### 1. Tendances générales

#### 1. Mise en perspective générale

Au primaire, une très large majorité des élèves (environ 93%) déclarent se sentir bien dans leur école, témoignant d'un climat globalement positif et sécurisant. Cependant, les analyses montrent une légère érosion du bien-être au fil de la scolarité, particulièrement à la fin du cycle 2 marqué par la pression de l'orientation. C'est dans ce contexte que s'inscrit la transition vers le secondaire I où les élèves y découvriront de nouveaux environnements, des enseignant·e·s multiples, une autonomie accrue, mais aussi une organisation plus exigeante. Les données présentées ici permettent de comprendre comment cette étape influence leur rapport à l'école et à l'apprentissage.

#### 2. Bien-être à l'école et en classe

En 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup>, la majorité des élèves continuent à déclarer se sentir « plutôt bien » ou « bien » dans leur établissement (7<sup>e</sup> : 91,9% ; 8<sup>e</sup> : 93%). Le ressenti reste globalement positif, mais légèrement en retrait par rapport aux degrés inférieurs du primaire, suggérant une adaptation plus progressive à un environnement scolaire qui devient plus structuré et plus exigeant.

Au secondaire I, les élèves de 9<sup>e</sup> conservent une perception globalement favorable : 88,1% disent se sentir bien dans leur école. Cependant, des écarts apparaissent selon la filière : les élèves de 9VP (91,4%) rapportent un bien-être supérieur à ceux de 9VG (86,9%).

Le sentiment de bien-être dans la classe suit la même tendance : les élèves en fin de primaire se disent majoritairement à l'aise avec leurs camarades en classe (7<sup>e</sup> : 92,5% ; 8<sup>e</sup> : 92,5%). Au secondaire, 89,5% des élèves affirment se sentir bien dans leur classe, avec à nouveau un avantage pour la VP (9VP : 92,7% ; 9VG : 87,1%). Ces résultats traduisent un maintien global du climat de classe, malgré la rupture structurelle entre le primaire et le secondaire I.

### 3. Relations entre pairs et amitiés

Les relations entre élèves constituent une dimension stable et rassurante dans le parcours scolaire. En 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup>, plus de neuf élèves sur dix déclarent avoir « assez » ou « beaucoup » d'amies et amis dans leur école (7<sup>e</sup> : 90,7% ; 8<sup>e</sup> : 92,8%). Ces proportions restent comparables à celles observées en 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> et témoignent d'un fort sentiment d'appartenance au groupe.

Au secondaire I, cette dynamique se maintient : 89,7% des élèves déclarent avoir des amies et amis, avec un taux légèrement supérieur en voie prégyrnasiale (9VP : 91,6%) qu'en voie générale (9VG : 88,5%).

Les réponses à la question sur les relations entre camarades confirment cette tendance : environ 92,2% des élèves de 7<sup>e</sup> et 94,4% de 8<sup>e</sup> déclarent s'entendre « plutôt bien » ou « très bien » avec leurs pairs. En 9<sup>e</sup>, 89,8% des élèves expriment un avis positif, avec à nouveau une légère supériorité pour la filière VP (91,1%) par rapport à la VG (88,3%). Ces résultats montrent la solidité des liens sociaux, un facteur essentiel du climat scolaire.

### 4. Confiance envers les adultes de l'école

Le sentiment de pouvoir faire confiance à au moins un adulte dans l'école constitue un indicateur du climat de sécurité et de soutien. En 7<sup>e</sup>, environ 79,7% des élèves estiment pouvoir s'adresser à un adulte en cas de besoin, une proportion qui descend légèrement en 8<sup>e</sup> (71%). Cette diminution, déjà observée au fil du primaire, pourrait traduire une prise de distance progressive vis-à-vis des figures d'autorité à mesure que les élèves gagnent en autonomie.

À leur arrivée au secondaire, la proportion d'élèves déclarant avoir confiance dans les adultes de l'école est de 80,7%. Les élèves de voie prégyrnasiale (83,6%) se montrent plus nombreux que celles et ceux de voie générale (77,6%) à exprimer cette confiance. Ces écarts selon la filière suggèrent qu'elle joue un rôle structurant dans la qualité du lien adulte-élève.

## 5. Perception de la justice : sanctions et évaluations

La perception de la justice scolaire évolue sensiblement entre la fin du primaire et le début du secondaire.

En 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup>, la majorité des élèves jugent les notes comme « justes » ou « tout à fait justes » (7<sup>e</sup> : 86,9% ; 8<sup>e</sup> : 86,9%), un taux légèrement inférieur à celui observé dans les classes précédentes, mais toujours largement positif. Les sanctions, en revanche, suscitent davantage de réserves : environ 78,3% des élèves les estiment justes en 7<sup>e</sup> et 68,5% en 8<sup>e</sup>.

Au secondaire I, la perception devient plus critique : 74,5% des élèves considèrent les notes comme justes, tandis qu'une ou un sur deux (54,2%) juge les sanctions équitables. Là encore, des différences apparaissent entre les filières : les élèves de 9VP (56,4%) se montrent plus confiants dans l'équité disciplinaire que celles et ceux de 9VG (52,7%).

Ces résultats mettent en lumière une tension croissante entre exigence académique et sentiment de justice, qui pourrait influencer le rapport à l'institution et à l'intérêt scolaire. Cette évolution pourrait également refléter un changement dans la posture enseignante entre le primaire et le secondaire, où les attentes sont plus élevées et dont la formation des enseignants diffère.

## 6. Expérience scolaire : intérêt, encouragement et confiance en soi

L'intérêt pour l'école et le sentiment de compétence constituent deux piliers de l'expérience scolaire. En 7<sup>e</sup>, environ 72,5% des élèves déclarent aimer aller à l'école, une proportion qui baisse légèrement en 8<sup>e</sup> (66,2%), marquant la fin d'un cycle souvent vécu comme plus exigeant.

En 9<sup>e</sup>, l'intérêt pour les apprentissages demeure modéré : environ 54 à 59% des élèves disent trouver leurs cours intéressants, avec une légère avance des 9VP (59%) sur les 9VG (54,6%). Cette évolution traduit une transition vers un rapport plus critique et sélectif à l'école, où la motivation intrinsèque tend à se nuancer.

Le soutien perçu de la part du personnel enseignant<sup>2</sup> reste cependant élevé : environ 78,2% des élèves de 7<sup>e</sup> et 75,2% de 8<sup>e</sup> disent être encouragés lorsqu'elles

---

<sup>2</sup> La formulation de la question sur le soutien perçu du personnel enseignant varie selon le degré scolaire : en primaire, elle porte sur le sentiment de soutien personnel de l'élève, tandis qu'au secondaire, elle interroge la perception d'une pratique partagée (ou non) par l'ensemble du corps enseignant. Elles ne pourront pas être comparées dans les régressions logistiques.

et ils rencontrent une difficulté. Au secondaire, 69,6% des élèves trouvent que la plupart ou l'ensemble du personnel enseignant encourage, avec un avantage pour les élèves de 9VG (74 %) par rapport à celles et ceux de 9VP (64,5%). Les félicitations en cas de réussite suivent une dynamique similaire : 84,1% des élèves de 7<sup>e</sup>, 81,8% de 8<sup>e</sup> et environ 59,9 % des élèves de 9<sup>e</sup> déclarent que la plupart ou l'ensemble du personnel enseignant valorise leurs réussites. Ces résultats confirment une perception globalement bienveillante du corps enseignant, même si elle s'atténue au fil de la scolarité.

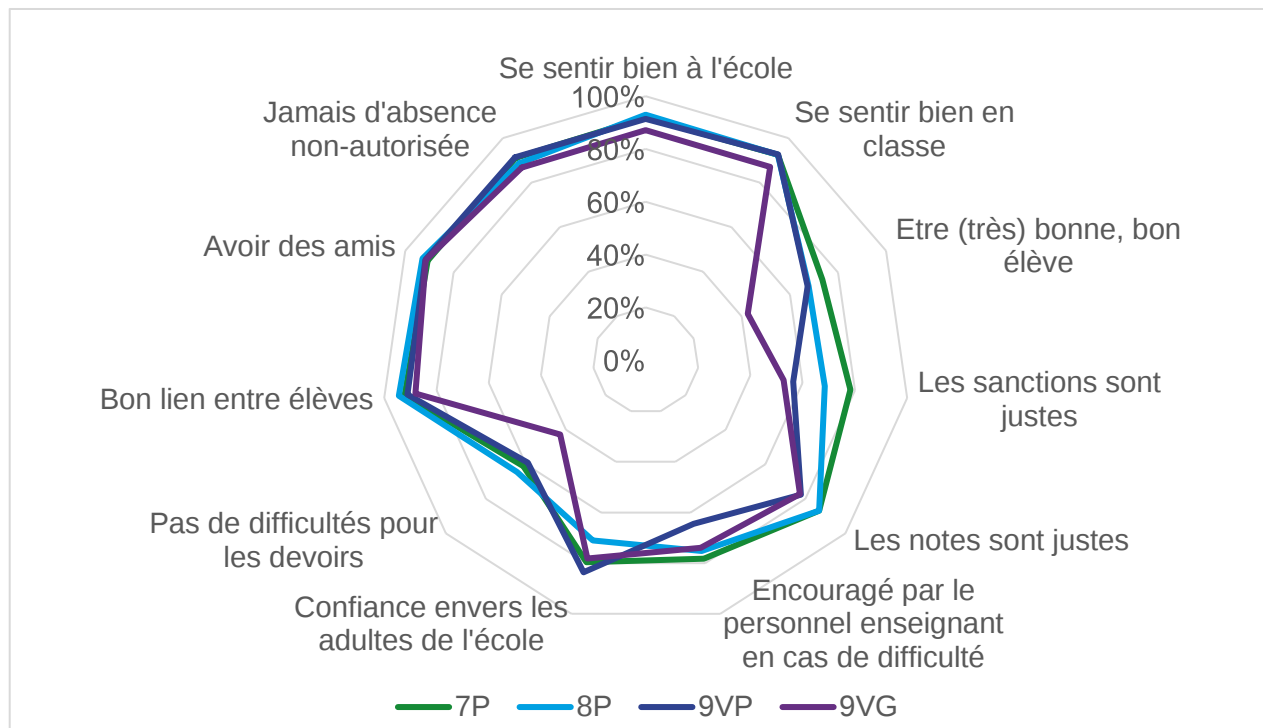
Sur le plan des devoirs, la majorité des élèves de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> (61,2% et 64,5%) affirme ne pas rencontrer de difficultés. En 9<sup>e</sup>, la moitié des élèves (50,3%) rapporte ne jamais ou rarement rencontrer des difficultés à faire ses devoirs. Cette proportion montre le signe d'une complexification des tâches et d'une plus grande autonomie attendue. Enfin, la perception de ses propres compétences se dégrade avec la filiarisation : environ 73.5% des élèves de 7<sup>e</sup> se considèrent comme « bonne, bon élève », contre 67.8% en 8<sup>e</sup>, 67,4% en 9VP et 42,5% en 9VG. Ce recul de l'autoévaluation positive reflète l'impact des comparaisons sociales et des exigences différenciées entre filières.

## 7. Absence non autorisée

Les absences non autorisées par un adulte (parents ou personnel de l'école) augmentent entre la 7<sup>e</sup> et la 8<sup>e</sup>, passant de 8,9% à 11,4%. Ce chiffre reste stable pour l'ensemble des élèves de 9<sup>e</sup>, même si une différence entre les élèves de 9VP (8,59%) et de 9VG (13,18%) s'observe.

Pour offrir une vue d'ensemble de ces différents chiffres et visualiser en un coup d'œil les écarts entre les années scolaires et entre filières, le graphique ci-dessous synthétise les principaux résultats présentés dans cette partie.

Figure 1 Radar comparatif entre les élèves de 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup>, 9VP et 9VG



## 2. Régression logistique binaire

Pour aller au-delà des simples pourcentages, nous avons mené des analyses permettant de vérifier si les différences observées entre les élèves de 8<sup>e</sup>, 9VG et 9VP sont réelles ou simplement dues au hasard. Ces analyses de régression logistique binaire<sup>3</sup> permettent de comprendre quelles évolutions sont statistiquement significatives et d'identifier les groupes les plus concernés.

Dans l'ensemble, les résultats montrent que le passage de la 8<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> s'accompagne de changements réels dans la perception du climat scolaire, mais que ces changements ne touchent pas toutes les dimensions de la même manière :

<sup>3</sup> Méthode statistique permettant d'estimer si une différence observée entre deux groupes est réelle ou due au hasard. Elle calcule la probabilité qu'un événement se produise (par exemple : « se sentir bien à l'école ») en comparant plusieurs groupes entre eux, tout en indiquant si les écarts observés sont statistiquement significatifs.

- Certains effets sont généraux, partagés par les élèves des deux filières (VG et VP) ;
- D'autres concernent principalement les élèves de 9VG, qui semblent vivre plus difficilement certains aspects de la transition.

### 1. Bien-être à l'école et dans la classe

Les analyses confirment une baisse significative du bien-être à l'école entre la 8<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup>. Ce recul est surtout visible chez les élèves de 9VG, qui sont moins nombreux à dire qu'ils se sentent bien dans leur école. Chez les élèves de 9VP, en revanche, le niveau de bien-être reste proche de celui observé en 8<sup>e</sup>.

De la même manière, le bien-être dans la classe suit la même tendance : les élèves de 9VG se sentent un peu moins bien intégrés dans leur groupe, alors que les 9VP conservent une ambiance de classe jugée positive. Cette perception légèrement plus positive dans la voie pré-gymnasiale peut possiblement être liée à des groupes classes plus stables qu'en VG.

Ces résultats suggèrent que la voie d'enseignement joue un rôle important dans la qualité du climat scolaire perçu.

### 2. Relations entre pairs et amitiés

Le passage au secondaire s'accompagne d'une légère réduction du sentiment d'avoir beaucoup d'amies et amis. Les élèves de 8<sup>e</sup> déclarent plus souvent avoir « beaucoup » ou « assez » d'amies et amis que ceux de 9<sup>e</sup>, quelle que soit la filière. Cela peut s'expliquer par la recomposition des groupes à la rentrée, le fait de se retrouver dans de nouveaux établissements ou simplement par des liens d'amitié qui se redéfinissent à cette étape.

En revanche, il n'y a pas de différence claire entre 9VG et 9VP sur ce point : les deux groupes semblent vivre de manière similaire les changements relationnels liés à la transition.

### 3. Confiance envers les adultes de l'école

Les analyses montrent que les élèves de 9<sup>e</sup> ont moins de probabilité d'exprimer une faible confiance envers les adultes de leur école que celles et ceux de 8<sup>e</sup>. Cet effet est significatif pour l'ensemble de l'année et particulièrement marqué en VP, tandis qu'aucune différence n'est observée les élèves de 9VG et de 8<sup>e</sup>.

Ce résultat est intéressant au regard du contexte de transition vers le secondaire, où l'on pourrait s'attendre à une baisse temporaire de la confiance liée à la nouveauté du cadre et à la multiplication des enseignantes et enseignants. Or, les élèves de VP semblent au contraire parvenir à recréer rapidement un lien de confiance avec les adultes de leur établissement, suggérant un cadre relationnel plus structuré ou un sentiment de cohérence institutionnelle plus fort contrairement aux VG. Ce phénomène mériterait d'être approfondi pour mieux comprendre les conditions qui le favorisent.

#### 4. Perception de la justice : sanctions et évaluations

Les élèves de 9<sup>e</sup> ont tendance à juger les sanctions et les notes moins justes que celles et ceux de 8<sup>e</sup>. Cette perception est partagée par les deux filières, mais elle est plus marquée en 9VG.

Autrement dit, les élèves de la voie générale se sentent non seulement plus souvent sanctionnés, mais elles et ils jugent aussi ces sanctions moins équitables. Du côté des 9VP, les élèves sont plus nombreux à considérer que les sanctions sont appliquées de manière juste et cohérente.

Ces résultats laissent penser que le sentiment d'équité scolaire se fragilise à la transition, en particulier dans la voie générale.

#### 5. Expérience scolaire : intérêt, encouragement et confiance en soi

Les analyses mettent aussi en évidence une baisse de la confiance en soi scolaire au passage en 9<sup>e</sup>, mais cette évolution n'est pas la même pour toutes et tous : les élèves de 9VG se perçoivent plus souvent comme « moins bons élèves » que celles et ceux de 8<sup>e</sup>. Les élèves de 9VP, en revanche, conservent une image d'eux-mêmes plutôt positive, similaire à celle des élèves de fin de primaire.

Ces résultats suggèrent que la filiarisation influence fortement la perception de ses propres compétences. Dans la voie générale, souvent perçue comme moins valorisée sur le plan scolaire, les comparaisons sociales et le sentiment d'appartenir à une filière dite "moins bonne" peuvent peser sur la confiance en soi. À l'inverse, en voie pré-gymnasiale, plus valorisée symboliquement et associée à la réussite, le sentiment de compétence reste généralement plus stable et positif.

**Tableau 3 Synthèse des régressions logistiques binaire : 9<sup>e</sup>, 9VP et 9VG comparés à la 8<sup>e</sup>**

| Domaine                                                       | Variable                              | Comparaisons significatives                                                        | OR                   | P-value                       | Interprétation synthétique                                                              |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Bien-être à l'école et en classe</b>                    | Se sentir bien dans son école         | 9 <sup>e</sup> vs 8 <sup>e</sup><br>9VG vs 8 <sup>e</sup><br>9VP vs 8 <sup>e</sup> | 1.36<br>1.63         | < 0.05<br>< 0.001<br>NS       | 9VG moins de chances de se dire bien à l'école<br>Pas de différence pour les 9VP        |
|                                                               | Se sentir bien dans sa classe         | 9 <sup>e</sup> vs 8 <sup>e</sup><br>9VG vs 8 <sup>e</sup><br>9VP vs 8 <sup>e</sup> | 1.34<br>1.73         | < 0.05<br>< 0.001<br>NS       | 9VG moins de chances de se dire bien en classe<br>9VP pas de différence                 |
| <b>2. Relations entre pairs et amitié</b>                     | Avoir beaucoup ou assez d'am·i·e·s    | 9 <sup>e</sup> vs 8 <sup>e</sup><br>9VG vs 8 <sup>e</sup><br>9VP vs 8 <sup>e</sup> |                      | NS                            | Pas de différence significative                                                         |
| <b>3. Confiance envers les adultes</b>                        | Confiance dans les adultes de l'école | 9 <sup>e</sup> vs 8 <sup>e</sup><br>9VG vs 8 <sup>e</sup><br>9VP vs 8 <sup>e</sup> | 0.82<br>0.67         | < 0.05<br>NS<br>< 0.01        | 9VG pas de différence<br>9VP plus de confiance envers les adultes                       |
| <b>4. Perception de la justice : sanctions et évaluations</b> | Sanctions perçues comme justes        | 9 <sup>e</sup> vs 8 <sup>e</sup><br>9VG vs 8 <sup>e</sup><br>9VP vs 8 <sup>e</sup> | 1.66<br>1.72<br>1.45 | < 0.001                       | 9 <sup>e</sup> considèrent les sanctions moins justes. Plus important en 9VG qu'en 9VP. |
|                                                               | Notes perçues comme justes            | 9 <sup>e</sup> vs 8 <sup>e</sup><br>9VG vs 8 <sup>e</sup><br>9VP vs 8 <sup>e</sup> | 1.49<br>1.46<br>1.42 | < 0.001<br>< 0.001<br>< 0.001 | 9 <sup>e</sup> considèrent les notes moins justes.                                      |
| <b>5. Expérience scolaire</b>                                 | Se considérer (très) bon·ne élève     | 9 <sup>e</sup> vs 8 <sup>e</sup><br>9VG vs 8 <sup>e</sup><br>9VP vs 8 <sup>e</sup> | 2<br>3.13            | < 0.001<br>< 0.001<br>NS      | 9VG se perçoivent nettement plus en difficulté.<br>9VP ne diffèrent pas.                |
| <b>7. Absences non autorisées</b>                             | Absences non autorisées               | 9 <sup>e</sup> vs 8 <sup>e</sup><br>9VG vs 8 <sup>e</sup><br>9VP vs 8 <sup>e</sup> |                      | NS                            | Pas de différence significative                                                         |

NS=Non significatif

## 6. Absences non autorisées

Contrairement à d'autres indicateurs, le nombre d'absences non autorisées ne varie pas entre les années. Les élèves de 8<sup>e</sup>, 9VG et 9VP déclarent des taux similaires, globalement faibles.

Cela signifie que la transition vers le secondaire n'entraîne pas, à ce stade, une augmentation de l'absentéisme.

### 3. En résumé

Le passage de la 8<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> marque une transition importante dans la scolarité, avec la première orientation vers deux voies distinctes : la voie prégymnasiale, regroupant les élèves à compétences scolaires élevées, et la voie générale, orientée vers les formations professionnelles ou de culture générale. Cette filiarisation introduit de nouveaux repères scolaires et sociaux qui influencent le vécu des élèves.

Les résultats montrent que le climat scolaire reste globalement positif, mais que plusieurs indicateurs se dégradent à la transition. Le bien-être à l'école et dans la classe diminue significativement entre la 8<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup>, en particulier en 9VG, tandis qu'il demeure stable en 9VP. Une hypothèse explicative réside dans l'organisation structurelle : les classes de VG, souvent organisées en groupes de niveau variables selon les disciplines, offrent moins de stabilité collective que les classes de VP, où le groupe d'élèves reste plus constant.

Les élèves de 9<sup>e</sup> jugent également les sanctions et les notes moins justes qu'en 8<sup>e</sup>, un ressenti plus marqué dans la voie générale. La perception du soutien du personnel enseignant semble suivre la même tendance : elle diminue légèrement, surtout chez les 9VG, alors qu'elle reste élevée chez les 9VP. Le sentiment de confiance scolaire reflète cette dynamique : les élèves de 9VG se perçoivent plus souvent comme « moins bons élèves » que celles et ceux de 8<sup>e</sup> ou de 9VP.

En revanche, certaines dimensions apparaissent comme des repères de continuité. Les relations entre pairs demeurent stables, constituant un appui social important dans cette phase de changement, et les absences non autorisées restent faibles et stables.

Ces constats confirment que la transition vers le secondaire s'accompagne d'un réajustement du bien-être et du rapport à l'école, particulièrement sensible chez les élèves de la voie générale. Ils soulignent l'importance d'un accompagnement attentif de cette étape, visant à maintenir le sentiment de justice et de reconnaissance, à renforcer le lien adulte-élève et à soutenir la confiance scolaire, notamment dans les classes de 9VG.

Ce phénomène rejoint les constats de la recherche sur les effets de la filiarisation précoce : les systèmes d'orientation qui distinguent les élèves dès le début du secondaire tendent à renforcer les écarts de confiance et de réussite entre voies, en partie à travers les attentes différenciées du personnel enseignant et les dynamiques de comparaison sociale (Felouzis & Charmillot, 2023; Ntamakiliro & Daeppen, 2019).

## Deuxième partie : le vécu en 9<sup>e</sup>-10<sup>e</sup>-11<sup>e</sup> et le creux de la 10<sup>e</sup>

Les classes de 9<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> constituent le cœur du secondaire I, rassemblant des élèves âgés d'environ 12 à 15 ans. Cette période est marquée par une transition importante, tant sur le plan scolaire que personnel : les exigences augmentent, les apprentissages se diversifient et les adolescentes et adolescents affirment progressivement leur autonomie.

Si le climat scolaire demeure globalement positif, les résultats mettent en évidence un fléchissement notable en 10<sup>e</sup>, avant une reprise partielle en 11<sup>e</sup>. Cette évolution en forme de « creux » se retrouve dans la plupart des dimensions étudiées : la perception de la justice, l'intérêt pour les apprentissages et la qualité des relations avec les adultes de l'école.

Autrement dit, la 10<sup>e</sup> apparaît comme une année charnière, où les élèves traversent une phase de remise en question de leur rapport à l'école, marquée par une moindre confiance et une perception plus critique du cadre scolaire, avant que la 11<sup>e</sup> n'apporte un rééquilibrage progressif.

### 1. Tendances générales

#### 1. Bien-être à l'école et en classe

Au secondaire I, la majorité des élèves déclarent se sentir bien dans leur école (88,1%) et dans leur classe (89,5%). En 9<sup>e</sup>, ce ressenti est globalement un peu plus positif, avec 89,1% d'élèves disant se sentir bien à l'école et 89,7% dans leur classe. La 10<sup>e</sup> année marque toutefois un léger creux, le bien-être à l'école diminuant à 87,9%, sans réelle amélioration en 11<sup>e</sup> (87,5%). En revanche, le bien-être en classe reste stable, avec 89,1% d'élèves en 10<sup>e</sup> et 90,2% en 11<sup>e</sup> se sentant bien.

En somme, si le climat de classe demeure un espace stable et sécurisant, le ressenti global vis-à-vis de l'école s'affaiblit légèrement à partir de la 10<sup>e</sup>, sans retrouver en 11<sup>e</sup> le niveau observé en 9<sup>e</sup>. Cette baisse, modeste mais persistante, pourrait traduire une fatigue scolaire ou une adaptation plus difficile aux nouvelles exigences du secondaire.

## 2. Relations entre pairs et amitié

Les relations entre élèves demeurent globalement positives au secondaire I. Près de neuf élèves sur dix jugent les relations entre camarades bonnes ou très bonnes : 89,5% en 9<sup>e</sup>, 89,8% en 10<sup>e</sup> et 90,6% en 11<sup>e</sup>. La cohésion entre pairs constitue ainsi un repère stable et un facteur essentiel du bien-être et du sentiment d'appartenance à l'école.

Concernant les amitiés, la proportion d'élèves déclarant avoir « beaucoup » ou « assez » d'amies et d'amis demeure élevée : 91,6% en 9<sup>e</sup>, 90,3% en 10<sup>e</sup> et 87,6% en 11<sup>e</sup>. On observe donc une légère érosion au fil des années, particulièrement en 11<sup>e</sup>, sans pour autant remettre en cause la solidité du lien social entre élèves.

## 3. Confiance envers les adultes

La confiance dans les adultes de l'école diminue en 10<sup>e</sup> où elle atteint 69,7%, alors qu'elle était de 80,7% en 9<sup>e</sup>, sans réellement remonter en 11<sup>e</sup> (70,4%). Cette évolution peut refléter la recherche d'autonomie des adolescentes et adolescents, et une perte du rôle clé des adultes pour maintenir un cadre sécurisant et soutenant.

## 4. Perception de la justice : sanctions et évaluations

La justice des notes reste globalement bien perçue, mais un recul se manifeste au milieu du parcours : 77,5% des élèves de 9<sup>e</sup> estiment que leurs notes sont justes, contre 70,8% en 10<sup>e</sup>, puis 74,7% en 11<sup>e</sup>. Cette évolution suggère une fragilisation du sentiment d'équité à mi-parcours.

Le même schéma se retrouve pour la perception de l'application du règlement : 69,3% des élèves de 9<sup>e</sup> jugent le règlement bien appliqué, contre seulement 58,9% en 10<sup>e</sup>, avant une amélioration en 11<sup>e</sup> (66,1%). Quant aux sanctions, elles apparaissent particulièrement contestées en 10<sup>e</sup> : 54,4% des élèves de 9<sup>e</sup> les jugent justes, mais ce taux chute à 40,2% en 10<sup>e</sup>, avant de remonter à 47,9% en 11<sup>e</sup>. La perception des interventions des adultes face aux incivilités suit la même logique, avec un recul en 10<sup>e</sup> (9<sup>e</sup> : 82%, 10<sup>e</sup> : 77,9 %, 11<sup>e</sup> : 79%).

En somme, la 10<sup>e</sup> année se distingue comme une période critique, où la perception de justice scolaire et de cohérence du cadre se dégrade sensiblement. Cette tension entre exigence accrue et sentiment d'équité affaibli peut affecter la motivation et la confiance des élèves dans l'institution. Une légère reprise en 11<sup>e</sup> laisse entrevoir une réadaptation progressive, à mesure que les élèves se

stabilisent dans les attentes du cycle supérieur et se préparent à quitter la scolarité obligatoire.

## 5. Expérience scolaire : intérêt, encouragement et confiance en soi

Les données confirment un fléchissement en 10<sup>e</sup> année dans plusieurs aspects de l'expérience scolaire. L'intérêt pour les cours, le sentiment d'apprendre efficacement et la perception du soutien du personnel enseignant diminuent tous à ce stade, avant une reprise partielle en 11<sup>e</sup>. Cette évolution traduit un moment de fragilité dans le parcours, où l'intérêt et la confiance en soi semblent temporairement affaiblis.

Sur le plan de l'apprentissage, la proportion d'élèves estimant bien apprendre dans leur établissement passe de 73% en 9<sup>e</sup> à 61,1% en 10<sup>e</sup>, avant de remonter légèrement à 68,9% en 11<sup>e</sup>.

L'intérêt pour les apprentissages suit une trajectoire similaire : 56,6% des élèves de 9<sup>e</sup> trouvent leurs cours intéressants, contre 46,2% en 10<sup>e</sup>, puis 51,7% en 11<sup>e</sup>.

Enfin, la confiance dans ses propres compétences se replie également en 10<sup>e</sup> (51,3% d'élèves se disant "bons ou très bons"), avant de se redresser en 11<sup>e</sup> (55,7%). Ces tendances illustrent une démotivation passagère et une baisse de confiance, pouvant s'associer à la hausse des exigences.

Les relations avec le personnel enseignant de l'école connaissent le même creux. Les élèves sont moins nombreux à trouver que la plupart ou l'ensemble du personnel enseignant les encourage face aux difficultés (9<sup>e</sup> : 69,6%, 10<sup>e</sup> : 59,2%, 11<sup>e</sup> : 59,6%) ou les félicitent en cas de réussite (9<sup>e</sup> : 59,9%, 10<sup>e</sup> : 54,3%, 11<sup>e</sup> : 56,1%). L'intérêt perçu du personnel enseignant pour l'avenir des élèves diminue également (9<sup>e</sup> : 64,9%, 10<sup>e</sup> : 60,3%, 11<sup>e</sup> : 63,9%).

Enfin, la perception de bonnes relations globales avec le personnel enseignant régresse progressivement : 81,5% en 9<sup>e</sup>, 75,9% en 10<sup>e</sup> et 72,2% en 11<sup>e</sup>.

Ces résultats mettent en évidence un affaiblissement du lien enseignant-élève à partir de la 10<sup>e</sup>, qui ne se rétablit pas complètement en 11<sup>e</sup>. Cette évolution pourrait s'expliquer par la multiplication des enseignantes et enseignants, des attentes plus fortes en matière d'autonomie ou encore par une perception de moindre reconnaissance. La 10<sup>e</sup> apparaît ainsi comme une année charnière, où un accompagnement ciblé pourrait contribuer à renforcer la motivation, la confiance et le sentiment de soutien.

## 6. Comportements transgressifs

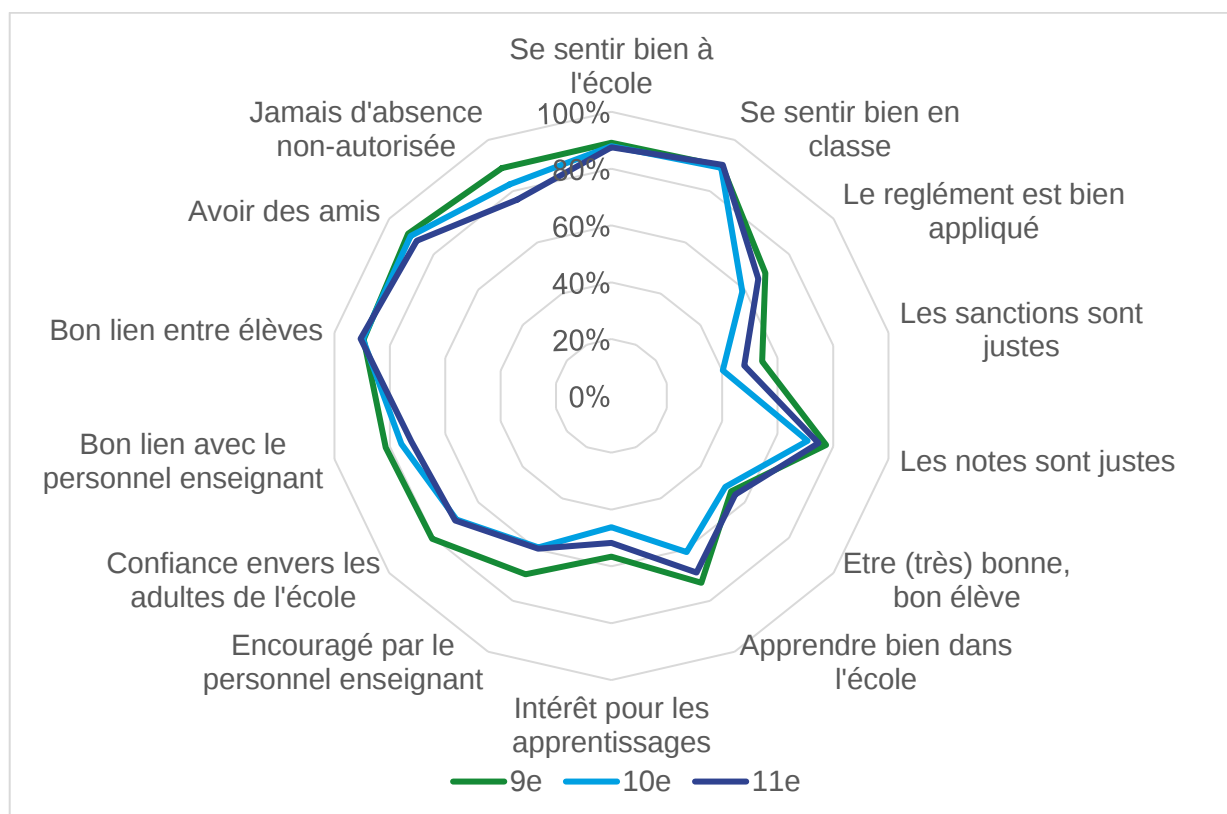
Les indicateurs de comportements déclarés — sanctions reçues et absences non autorisées — présentent une évolution inverse à celle du bien-être et du sentiment de justice.

La proportion d'élèves ayant été sanctionnés au moins une fois augmente sensiblement en 10<sup>e</sup> (64,2% contre 56,5% en 9<sup>e</sup>), avant de redescendre légèrement en 11<sup>e</sup> (60%). Les absences non autorisées suivent une progression continue : 11,1% des élèves en 9<sup>e</sup> en déclarent, contre 17,4% en 10<sup>e</sup> et 23,4% en 11<sup>e</sup>.

Ces résultats traduisent une hausse des comportements transgressifs à partir de la 10<sup>e</sup>, en cohérence avec une perception plus critique du cadre scolaire et un rapport plus distancié à l'institution.

Pour offrir une vue d'ensemble et visualiser les écarts entre les années scolaires, le graphique ci-dessous synthétise les principaux résultats présentés dans cette partie.

Figure 2 Radar comparatif entre les élèves de 9<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup>



## 2. Régression logistique binaire

Pour compléter la description des résultats observés précédemment, nous avons mené des analyses de régression logistique. Elles confirment et précisent les constats descriptifs : la 10<sup>e</sup> année se distingue des 9<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> par un vécu plus fragile à l'école.

Les 11<sup>e</sup> montrent souvent une amélioration partielle, sans pour autant retrouver le niveau de satisfaction observé en 9<sup>e</sup>. Ces tendances se retrouvent dans les domaines du bien-être, de la confiance, de la justice scolaire et du rapport à l'apprentissage.

### 1. Bien-être à l'école et en classe

Les analyses confirment un léger recul du bien-être à l'école en 10<sup>e</sup>, avant un retour à l'équilibre en 11<sup>e</sup>. Les élèves de 10<sup>e</sup> ont 28% plus de chances de se sentir « plutôt mal » ou « mal » dans leur école que celles et ceux de 9<sup>e</sup>. En revanche, les élèves de 11<sup>e</sup> ne se distinguent pas significativement des 9<sup>e</sup>, ce qui suggère une stabilisation après le creux de la 10<sup>e</sup>.

Le bien-être en classe suit la même tendance : les élèves de 10<sup>e</sup> présentent environ 25% plus de chances d'exprimer une perception moins positive que les 9<sup>e</sup>. Là encore, les élèves de 11<sup>e</sup> retrouvent un niveau de bien-être comparable à celui de la 9<sup>e</sup>, indiquant un retour progressif à l'équilibre après le creux observé à mi-parcours.

Le creux observé en 10<sup>e</sup> semble donc temporaire et lié à une phase d'ajustement propre au milieu du secondaire I.

### 2. Relations entre pairs et amitié

Les relations entre camarades demeurent stables et positives. Aucune différence significative n'est observée sur la perception de la qualité des relations entre élèves.

En revanche, le sentiment d'avoir suffisamment d'amies et amis diminue légèrement : les élèves de 11<sup>e</sup> ont 57% plus de chances de juger qu'ils en ont moins que les 9<sup>e</sup>.

Cette tendance suggère une évolution des dynamiques sociales en fin de parcours, où les groupes se resserrent et les relations deviennent plus sélectives à mesure que les élèves approchent de la fin de la scolarité obligatoire.

### 3. Confiance envers les adultes de l'école

La confiance dans les adultes de l'école baisse significativement à partir de la 10<sup>e</sup>. Les élèves de 10<sup>e</sup> ont presque deux fois plus de probabilité d'exprimer un manque de confiance que les 9<sup>e</sup>, et les 11<sup>e</sup> conservent un niveau similaire aux 10<sup>e</sup>.

Cette prise de distance semble refléter une étape de développement. Le lien de confiance avec les adultes reste présent, mais il s'exprime avec plus de réserve et d'esprit critique à mesure que les jeunes avancent dans leur scolarité.

L'effritement de la confiance semble lié à la perception de moins de soutien et à une moindre reconnaissance des réussites (ce qui sera décrit au point 5 ci-dessous).

### 4. Perception de la justice : sanctions et évaluations

La perception de l'application du règlement suit le même schéma : les 10<sup>e</sup> ont 52% plus de chances de juger le règlement mal appliqué que les 9<sup>e</sup>. Les 11<sup>e</sup> ne se distinguent pas significativement, mais restent globalement plus critiques.

Quant à la justice des sanctions, elle baisse en fonction de l'année : les élèves de 10<sup>e</sup> ont 77% plus de chances que celles et ceux de 9<sup>e</sup> de juger les sanctions injustes, tandis que les 11<sup>e</sup> conservent une perception légèrement plus critique que les 9<sup>e</sup>.

Concernant les notes, les élèves de 10<sup>e</sup> perçoivent davantage d'injustice, avant une amélioration en 11<sup>e</sup>.

Ces résultats confirment que la 10<sup>e</sup> concentre les perceptions les plus critiques à l'égard de l'équité du cadre scolaire et des évaluations qui ne se rétablissent que partiellement ensuite.

### 5. Expérience scolaire : intérêt, encouragement et confiance en soi

Les indicateurs relatifs aux apprentissages confirment la baisse d'intérêt en 10<sup>e</sup>, suivie d'un redressement modéré en 11<sup>e</sup>. Les élèves de 10<sup>e</sup> sont près de deux fois

plus susceptibles à juger ne pas bien apprendre de leur école et 60% plus nombreux à trouver les cours peu intéressants que celles et ceux de 9<sup>e</sup>. En 11<sup>e</sup>, ces perceptions s'améliorent légèrement sans retrouver les niveaux initiaux.

La relation avec le personnel enseignant se dégrade également à mi-parcours : les élèves de 10<sup>e</sup> sont plus nombreux à dire que peu ou aucun membre du personnel enseignant ne les encourage ou ne les félicite.

Les relations globales deviennent plus distantes, et plus les élèves sont dans des degrés scolaires élevés, plus le sentiment de reconnaissance diminue.

Ces résultats traduisent un affaiblissement du lien pédagogique et une baisse de motivation à mi-parcours, sans retour complet au niveau de la 9<sup>e</sup>. Ces éléments confirment que la 10<sup>e</sup> correspond à un moment de décrochage, où la reconnaissance scolaire et le dialogue se distendent.

Contrairement à ce que laissaient supposer les analyses descriptives, aucune différence significative n'est observée quant au fait de se percevoir comme « (très) bonne, bon élève ». Ce résultat suggère que la confiance en soi scolaire ne suit pas directement les variations d'intérêt ou d'encouragement, mais entretient une relation plus complexe avec le parcours des élèves, susceptible de varier selon l'année et la filière fréquentée.

## 6. Comportements transgressifs

Les comportements sanctionnés augmentent sensiblement à partir de la 10<sup>e</sup> : les élèves ont environ 50% plus de chance d'avoir été sanctionnés que les 9<sup>e</sup>. Cette tendance ne s'inverse pas ensuite, les 11<sup>e</sup> conservant un niveau similaire à celui de la 10<sup>e</sup>.

Les absences non autorisées suivent une progression encore plus marquée : leur probabilité de s'absenter au moins une fois augmente d'environ 70% en 10<sup>e</sup> et plus du double en 11<sup>e</sup> par rapport aux élèves de 9<sup>e</sup>.

Ces résultats indiquent que la 10<sup>e</sup> correspond à une phase de tension accrue avec le cadre scolaire, où les comportements de transgression augmentent parallèlement à la perception plus critique de la justice.

*Tableau 4 Synthèse des régressions logistiques binaire : 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> comparés à la 9<sup>e</sup>*

| Domaine                                                       | Variable                                                                    | Comparaisons                                                           | OR           | P-value            | Interprétation synthétique                                                |
|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Bien-être à l'école et en classe</b>                    | Se sentir bien dans son école                                               | 10 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup><br>11 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup> | 1.28         | < 0.05<br>NS       | Moins bon ressenti en 10 <sup>e</sup>                                     |
|                                                               | Se sentir bien dans sa classe                                               | 10 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup><br>11 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup> | 1.26         | < 0.01<br>NS       | Moins bon ressenti en 10 <sup>e</sup>                                     |
| <b>2. Relations entre pairs et amitié</b>                     | Bonne relation entre élèves                                                 | 10 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup><br>11 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup> |              | NS<br>NS           | Pas de différence significative                                           |
|                                                               | Avoir beaucoup ou assez d'ami·e·s                                           | 10 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup><br>11 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup> | 1.57         | NS<br>< 0.01       | Moins d'ami·e·s perçus en 11 <sup>e</sup> par rapport à la 9 <sup>e</sup> |
| <b>3. Confiance envers les adultes</b>                        | Confiance dans les adultes                                                  | 10 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup><br>11 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup> | 1.96<br>1.89 | < 0.001<br>< 0.001 | Baisse nette de la confiance dès la 10 <sup>e</sup>                       |
| <b>4. Perception de la justice : sanctions et évaluations</b> | Sanctions perçues comme justes                                              | 10 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup><br>11 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup> | 1.77<br>1.29 | < 0.001<br>< 0.05  | Sanctions perçues plus injustes en 10 <sup>e</sup> et 11 <sup>e</sup>     |
|                                                               | Application du règlement                                                    | 10 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup><br>11 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup> | 1.5          | < 0.05<br>NS       | Règlement perçu comme moins bien appliqué en 10 <sup>e</sup>              |
|                                                               | Notes perçues comme justes                                                  | 10 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup><br>11 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup> | 1.3          | < 0.05<br>NS       | Notes perçues comme moins justes en 10 <sup>e</sup>                       |
| <b>5. Expérience scolaire</b>                                 | On apprend bien dans l'établissement                                        | 10 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup><br>11 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup> | 1.87         | < 0.001<br>NS      | Moins bonne perception en 10 <sup>e</sup>                                 |
|                                                               | Ce qu'on apprend est intéressant                                            | 10 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup><br>11 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup> | 1.6          | < 0.001<br>NS      | Moins d'intérêt en 10 <sup>e</sup>                                        |
|                                                               | Encouragements en cas de difficultés par la plupart du personnel enseignant | 10 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup><br>11 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup> | 1.58<br>1.53 | < 0.001<br>< 0.001 | Moins d'encouragement perçu                                               |
|                                                               | Félicitations en cas de réussite par la plupart du personnel enseignant     | 10 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup><br>11 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup> | 1.34<br>1.26 | < 0.05<br>< 0.05   | Reconnaissance en baisse                                                  |
|                                                               | Bonne relation avec le personnel enseignant                                 | 10 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup><br>11 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup> | 1.63<br>1.72 | < 0.01<br>< 0.01   | Relations plus distantes                                                  |
|                                                               | Être (très) bonne, bon élève                                                | 10 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup><br>11 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup> |              | NS<br>NS           | Pas de différence significative                                           |
| <b>6. Comportements</b>                                       | Sanctions reçues                                                            | 10 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup><br>11 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup> | 1.36<br>1.24 | < 0.001<br>< 0.01  | Plus de sanctions en 10 <sup>e</sup>                                      |
|                                                               | Absences non autorisées                                                     | 10 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup><br>11 <sup>e</sup> vs 9 <sup>e</sup> | 1.72<br>2.48 | < 0.001<br>< 0.001 | Hausse des absences avec les années                                       |

### 3. En résumé

Les analyses confirment que les différences observées entre les années du secondaire ne sont pas le fruit du hasard, mais traduisent une évolution réelle du rapport à l'école au fil du parcours. La 9<sup>e</sup> année se distingue par un climat globalement positif : les élèves s'y sentent bien, entretiennent de bonnes relations avec leurs pairs et font majoritairement confiance aux adultes de leur établissement. Cette période reste marquée par un équilibre entre exigences scolaires et sécurité affective.

La 10<sup>e</sup> année apparaît, en revanche, comme un moment de fragilité. Les élèves y expriment un bien-être plus bas, une confiance réduite envers les adultes et une perception plus critique du cadre scolaire. Les règles et les sanctions sont perçues comme moins justes, le soutien du personnel enseignant comme moins présent, et l'intérêt pour les apprentissages diminue sensiblement. Cette combinaison s'accompagne d'une hausse des comportements transgressifs — davantage de sanctions et d'absences non autorisées — traduisant un rapport plus tendu à l'institution et à l'autorité.

Ce « creux de la 10<sup>e</sup> » semble correspondre à une phase de transition identitaire, où les élèves redéfinissent leur rapport à eux-mêmes, à l'autorité et à l'école. Cette dynamique s'inscrit dans une période développementale typique de l'adolescence moyenne (13–15 ans), marquée par un besoin accru d'autonomie, de reconnaissance et de sens (Eccles & Roeser, 2011). Lorsque les contenus d'enseignement apparaissent trop éloignés des préoccupations des jeunes, ou que la relation pédagogique se rigidifie, les élèves tendent à manifester de l'ennui, une baisse de motivation et un désengagement temporaire (Tze et al., 2016).

Ce phénomène fait écho à celui de l'aliénation scolaire décrit par Morinaj et al., (2020), selon lequel une perte de sens ou de confiance envers les adultes conduit les élèves à se sentir déconnectés de l'école et des apprentissages. Cette aliénation, observée dès le début du secondaire, peut entraîner une baisse durable de la motivation et des performances, nourrissant un cercle vicieux entre désintérêt et difficulté scolaire.

En 11<sup>e</sup>, on observe une reprise partielle : le bien-être, la confiance et la perception de justice progressent, de même que l'intérêt pour les apprentissages. Toutefois, ces indicateurs ne retrouvent pas les niveaux observés en 9<sup>e</sup>. Le lien avec le personnel enseignant reste plus distant, et la confiance institutionnelle, bien que rétablie en partie, demeure fragile.

Ainsi, la 10<sup>e</sup> apparaît comme un moment critique de désajustement entre les besoins développementaux des élèves et une organisation scolaire perçue comme

rigide et faiblement connectée à leurs intérêts. Les résultats de cette enquête soulignent l'importance d'un accompagnement relationnel et pédagogique renforcé à ce moment-clé, afin de soutenir la confiance, la reconnaissance et la motivation des élèves jusqu'à la fin du secondaire I.

## Troisième partie : Vécu en VP et en VG

Plutôt que d'analyser l'évolution année par année, cette section met l'accent sur les différences structurelles entre les voies pré gymnasiale et générale, qui reflètent des approches pédagogiques, des attentes et des dynamiques de groupe différentes.

### 1. Tendances générales

#### 1. Bien-être à l'école et en classe

Le bien-être déclaré des élèves diffère légèrement selon la filière. Près de 91% des élèves de VP disent se sentir bien ou plutôt bien dans leur école, contre 86% en VG. Le même écart se retrouve pour le bien-être en classe (VP : 92,5%, VG : 87,6%).

Les élèves de VP expriment donc un sentiment de bien-être globalement plus solide, aussi bien dans leur établissement que dans leur groupe-classe. Ces différences, bien que modestes, traduisent un rapport plus positif à l'école chez les élèves de la voie pré gymnasiale.

#### 2. Relations entre pairs et amitié

Les relations entre élèves apparaissent bonnes pour les deux voies. Près de 9 élèves sur 10 déclarent entretenir de bonnes ou très bonnes relations avec leurs pairs, sans différence marquée entre VG (88,8%) et VP (91,5%).

De même, la grande majorité des élèves disent avoir suffisamment d'amies et amis à l'école (près de 90% dans les deux voies). Ces données semblent confirmer que, quel que soit le parcours scolaire, le tissu amical reste dense et constitue un appui important au quotidien.

#### 3. Confiance et soutien des adultes

La confiance envers les adultes de l'établissement varie selon la filière. Les élèves de VP se montrent plus nombreuses et nombreux à déclarer faire confiance à au moins un adulte de leur école (78,4%) que celles et ceux de VG (70,4%).

Cette différence suggère que la relation de confiance n'est pas vécue de la même manière selon le contexte de la filière, possiblement en lien avec des dynamiques de groupe, de suivi ou d'encadrement différents.

#### 4. Perception de la justice : sanctions et évaluations

Les perceptions de la justice des notes sont similaires dans les deux voies : environ trois quarts des élèves jugent leurs notes justes ou très justes (74,4% dans les deux cas).

En revanche, la perception des sanctions diffère : 50,6% des élèves de VP considèrent les sanctions justes, contre 45,3% en VG. De même, la perception d'un règlement bien appliqué et d'interventions cohérentes de la part des adultes est un peu plus favorable en VP.

Ainsi, les élèves de VP semblent percevoir un cadre scolaire plus prévisible et équitable, alors que les élèves de VG expriment davantage de réserves.

#### 5. Expérience scolaire : intérêt, encouragement et confiance en soi

L'expérience scolaire se distingue nettement entre les deux filières. Les élèves de VP sont un peu plus nombreux à estimer qu'on apprend bien dans leur établissement (69,8% contre 66,1% en VG). L'intérêt pour les apprentissages reste modéré, mais légèrement supérieur en VP (53,3% contre 50,4%).

Les écarts les plus marqués concernent la perception de ses propres compétences : 61,7% des élèves de VP se considèrent comme de bons ou très bons élèves, contre 47,6% en VG. Ces résultats traduisent une plus grande confiance en soi et une meilleure perception des apprentissages en VP, alors que les élèves de VG semblent plus souvent confrontés au doute et à la démotivation.

Les écarts sont aussi plus marqués concernant la perception du soutien du personnel enseignement : les élèves de VG sont plus nombreux à estimer qu'une majorité les encourage (64,9% contre 60,5%) ou les félicite (59,3% contre 53,6%).

#### 6. Comportements transgressifs

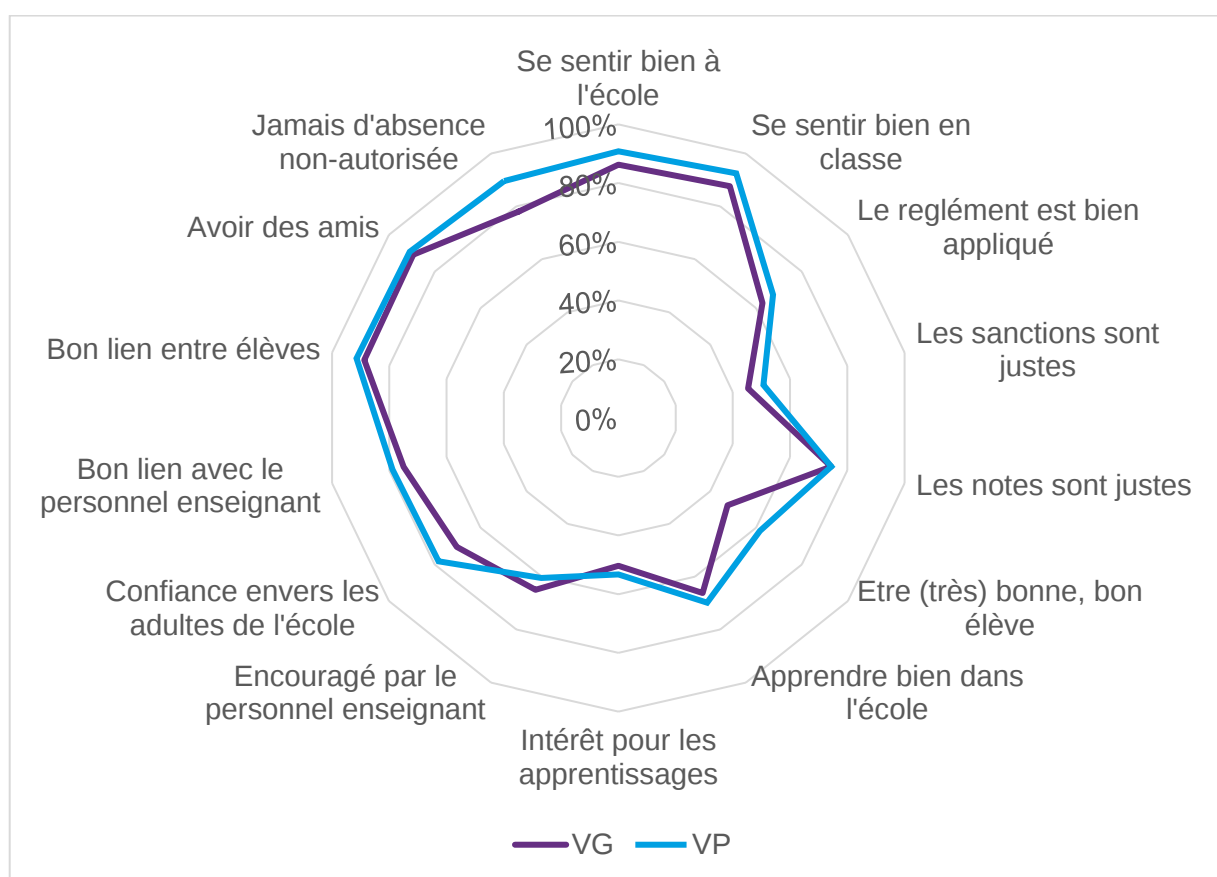
Les comportements déclarés diffèrent aussi selon la voie. 66% des élèves de VG disent avoir été sanctionnés au moins une fois depuis le début de l'année, contre 52% en VP.

Les absences non autorisées suivent la même tendance : 21,9% des élèves de VG déclarent s'être absents sans autorisation au moins une fois, contre 10,4% en VP.

Ces différences peuvent traduire une plus grande distance vis-à-vis du cadre scolaire dans la voie générale, ou un rapport plus critique à l'autorité et aux règles.

Pour offrir une vue d'ensemble et visualiser les écarts entre les filières, le graphique ci-dessous synthétise les principaux résultats présentés dans cette partie.

*Figure 3 Radar comparatif entre les élèves de VG et VP*



## 2. Régression logistique binaire

### 1. Bien-être à l'école et en classe

Les analyses confirment que les élèves de VP se sentent légèrement mieux dans leur école et dans leur classe que celles et ceux de VG. Les élèves de VP ont environ 57% plus de chances de déclarer se sentir bien dans leur établissement ou dans leur classe. Autrement dit, à profil comparable, le sentiment de bien-être est significativement plus fort en VP.

Ces écarts, bien que modestes en taille, sont constants dans toutes les analyses. Ils traduisent probablement un sentiment de sécurité et d'appartenance plus stable chez les élèves de VP, alors que les élèves de VG semblent plus souvent exprimer une distance affective vis-à-vis de leur école.

### 2. Relations entre pairs et amitié

Les régressions montrent que les différences entre filières sont très faibles concernant les relations entre élèves. Les jeunes de VP déclarent légèrement percevoir plus positivement les relations entre élèves et aucune différence significative sur la déclaration d'avoir beaucoup ou assez d'ami·e·s à l'école.

De manière générale, l'amitié et la qualité des relations entre pairs apparaissent comme un point fort partagé dans les deux voies : les élèves se sentent entourés et intégrés, quel que soit leur parcours scolaire.

### 3. Confiance et soutien des adultes

Les élèves de VP manifestent une confiance un peu plus élevée envers les adultes de leur établissement.

Ce résultat suggère que les élèves de VP perçoivent l'environnement adulte comme plus cohérent et sécurisant, alors que celles et ceux de VG ressentent davantage de distance ou d'ambiguïté dans la posture institutionnelle.

### 4. Perception de la justice : sanctions et évaluations

Aucune différence significative n'apparaît entre les deux voies concernant la perception de l'application du règlement, suggérant une appréciation comparable du cadre institutionnel.

La perception de la justice des notes est également similaire entre élèves des deux voies.

En revanche, les sanctions sont perçues comme plus équitables en VP où les élèves ont environ 20% de chances en moins de juger les sanctions injustes que les VG. Ce résultat traduit un sentiment de cohérence et de prévisibilité plus fort du cadre scolaire chez les élèves de VP, tandis que ceux de VG adoptent une posture plus critique à l'égard de la discipline et de l'autorité.

#### 5. Expérience scolaire : intérêt, encouragement et confiance en soi

Les analyses montrent des écarts significatifs entre les deux voies dans la perception de l'expérience scolaire. Les élèves de VP évaluent plus positivement la qualité des apprentissages : elles et ils sont plus nombreux à estimer qu'on apprend bien dans leur école et à se sentir compétents.

#### **Encadré 1 : Qui sont les élèves qui se considèrent « très bonne, bon élève » ?**

Se percevoir comme « très bonne, bon élève » reflète à la fois la réussite scolaire et un rapport positif à l'école, à la justice et aux relations. Les analyses montrent des profils contrastés selon la filière suivie.

##### **Voie pré gymnasiale (VP)**

Le sentiment d'être « très bonne, bon élève » reste stable de la 9<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup>. Il dépend surtout d'un climat perçu comme juste et stimulant : se sentir bien à l'école, juger les notes équitables, trouver les apprentissages intéressants et ne pas être souvent sanctionné renforcent cette perception.

##### **Voie générale (VG)**

En VG, la proportion d'élèves se disant « très bonne, bon élève » augmente de la 9<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup>. Les facteurs déterminants sont le bien-être en classe, l'intérêt pour les cours, la perception de justice des notes, le travail personnel et le soutien du personnel enseignant.

Ainsi, en VP, le sentiment de compétence découle surtout d'un cadre perçu comme cohérent, tandis qu'en VG, il s'appuie davantage sur les efforts fournis et la reconnaissance scolaire.

La probabilité de se considérer comme “bon ou très bon élève” est environ deux fois plus élevée en VP qu’en VG.

En revanche, la perception du soutien du personnel enseignant est plus mitigée. Les élèves de VG disent plus souvent qu’une majorité du personnel enseignant encourage et félicite, tandis que celles et ceux de VP perçoivent un cadre plus exigeant, avec un accompagnement perçu comme moins valorisant.

Ainsi, la VP se caractérise par une expérience scolaire plus structurante, mais moins soutenante, tandis que la VG présente un meilleur lien enseignant-élève, mais est moins stable académiquement.

### **Encadré 2 : Les élèves de 10VG et 10VP : un vécu globalement proche, mais des dynamiques scolaires distinctes**

Les analyses montrent que les élèves de 10VG et de 10VP partagent un ressenti globalement similaire du climat scolaire. Leur bien-être à l’école et en classe, leurs relations entre pairs, leur confiance envers les adultes et leur perception de la justice (notes, sanctions, règlement) ne présentent pas de différences significatives. De même, l’intérêt pour les cours apparaît comparable dans les deux voies.

Cependant, certaines différences comportementales marquent une distinction entre les deux groupes. Les élèves de 10VG sont plus souvent sanctionnés : ils ont 40% de chances supplémentaires d’avoir reçu au moins une sanction depuis le début de l’année. À l’inverse, les 10VP sont beaucoup plus nombreux à n’avoir jamais été sanctionnés.

Cette tendance se retrouve également dans les absences non autorisées : les élèves de 10VP s’absentent nettement moins souvent sans autorisation, avec une réduction de près de 70% des probabilités d’absence injustifiée.

Enfin, les élèves de 10VP expriment une meilleure estime d’eux-mêmes en tant qu’élèves : ils sont plus nombreux à se percevoir comme « très bonne, bon élève », tandis que les 10VG se montrent plus réservés à ce sujet.

*Tableau 5 Synthèse des régressions logistiques binaires : VP comparée à la VG*

| Domaine                                                                    | Variable                                                                    | OR   | P-value | Interprétation synthétique                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|------|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Bien-être à l'école et en classe</b>                                 | Se sentir bien dans son école                                               | 0.63 | < 0.001 | VP moins de chance de déclarer se sentir mal dans leur école                                 |
|                                                                            | Se sentir bien dans sa classe                                               | 0.6  | < 0.001 | VP moins de chance de déclarer se sentir mal dans leur classe                                |
| <b>2. Relations entre pairs et amitié</b>                                  | Bonne relation entre élèves                                                 | 0.73 | < 0.05  | VP moins de chance de percevoir les relations négatives entre élèves                         |
|                                                                            | Avoir beaucoup ou assez d'ami-e-s                                           | 0.81 | NS      | Pas de différence significative                                                              |
| <b>3. Confiance envers les adultes de l'école</b>                          | Confiance dans les adultes                                                  | 0.66 | < 0.001 | VP moins de chance de déclarer un manque de confiance                                        |
| <b>4. Perception de la justice : sanctions et évaluations</b>              | Application du règlement                                                    | 0.86 | NS      | Pas de différence significative                                                              |
|                                                                            | Sanctions perçues comme justes                                              | 0.8  | < 0.01  | VP moins de chance de juger les sanctions injustes                                           |
|                                                                            | Notes perçues comme justes                                                  | 0.91 | NS      | Pas de différence significative                                                              |
| <b>5. Expérience scolaire : intérêt, encouragement et confiance en soi</b> | On apprend bien dans l'établissement                                        | 0.78 | < 0.01  | VP moins de chance de déclarer mal apprendre                                                 |
|                                                                            | Ce qu'on apprend est intéressant                                            | 0.89 | NS      | Pas de différence significative                                                              |
|                                                                            | Encouragements en cas de difficultés par la plupart du personnel enseignant | 1.22 | < 0.05  | VG perçoivent davantage d'encouragement par le personnel enseignant                          |
|                                                                            | Félicitations en cas de réussite par la plupart du personnel enseignant     | 1.31 | < 0.001 | VG perçoivent davantage de félicitations par le personnel enseignant.                        |
|                                                                            | Bonne relation avec le personnel enseignant                                 | 0.8  | < 0.01  | VP moins de chance de déclarer que les relations sont mauvaises avec le personnel enseignant |
|                                                                            | Être (très) bonne, bon élève                                                | 0.52 | < 0.001 | VP plus de chances de ne pas se percevoir comme mauvais élève                                |
| <b>6. Comportements transgressifs</b>                                      | Avoir reçu une sanction                                                     | 0.71 | < 0.001 | VP le risque d'être sanctionné est réduit d'environ 29 % par rapport aux élèves de la VG.    |
|                                                                            | Absences non autorisées                                                     | 0.41 | < 0.001 | VP ont 60 % de chances en moins d'avoir des absences non autorisées.                         |

## 6. Comportements transgressifs

Les régressions mettent en évidence des différences nettes de comportement entre les deux filières. Les élèves de VG ont davantage de risques d'avoir été sanctionnés et d'avoir connu des absences non autorisées.

Les élèves de VP ont environ 60% de chances en moins d'appartenir aux catégories d'absentéisme répété ou de sanctions multiples.

Ces écarts sont statistiquement solides et cohérents avec les perceptions : les élèves de VP adhèrent davantage au cadre scolaire, tandis que celles et ceux de VG manifestent plus souvent des comportements de transgression ou de distanciation vis-à-vis des règles.

### **Encadré 3 – Les 11VG et 11VP : deux expériences contrastées**

En 11<sup>e</sup>, les écarts entre filières s'accroissent : les élèves de 11VP rapportent une expérience scolaire nettement plus positive que ceux de 11VG.

Les 11VP rapportent plus souvent de bonnes relations sociales, se sentent mieux dans leur classe et jugent les relations élèves–personnel enseignant plus positives. Les 11VG, bien que majoritairement satisfaits, ont plus de risque d'exprimer un ressenti négatif ou des tensions.

La confiance envers les adultes et la perception du cadre divergent également : les 11VP font davantage confiance, estiment le règlement mieux appliqué et jugent les sanctions plus justes. Les 11VG se montrent plus critiques et sont plus souvent sanctionnés.

Les 11VG déclarent davantage d'absences non autorisées, tandis que les 11VP rapportent une présence plus régulière (les 11VP ont 60% moins de risque d'avoir des absences non justifiées que les 11VG).

Enfin, dans le rapport aux apprentissages, les 11VP évaluent plus positivement la qualité des apprentissages (moins 38% de probabilité de réponse négative) et se considèrent plus souvent comme de « (très) bonne, bon élève ». Les 11VG expriment davantage de doutes, mais indiquent aussi plus fréquemment que la plupart du personnel enseignant les félicite ou les encourage.

En résumé, la 11VP apparaît comme une année de consolidation, tandis que la 11VG reste marquée par des critiques plus fréquentes concernant la justice et les apprentissages, malgré un soutien relationnel souvent plus affirmé du personnel enseignant.

### 3. En résumé

Les analyses confirment et approfondissent les écarts déjà observés à la transition vers la 9<sup>e</sup>, tout en montrant qu'ils évoluent au fil du parcours. Si des différences marquées apparaissent entre la VG et la VP en début et en fin de cycle, elles tendent à s'atténuer temporairement en 10<sup>e</sup>, non parce que les expériences se rapprochent vers le haut, mais parce que le vécu se dégrade pour l'ensemble des élèves à ce moment du parcours.

Globalement, les élèves de VP présentent un vécu plus positif : ils se sentent mieux dans leur école et dans leur classe, déclarent une confiance plus forte envers les adultes et jugent les sanctions plus justes. Leur perception de l'apprentissage est également plus favorable : ils estiment plus souvent que les élèves apprennent bien et se considèrent nettement plus comme de « bons » ou « très bons » élèves. À l'inverse, les élèves de VG expriment davantage de difficultés dans les apprentissages et un rapport plus critique à la justice et aux règles, mais bénéficient plus souvent d'une relation plus encourageante et plus valorisante avec le personnel enseignant. Cette reconnaissance semble constituer pour eux un levier important de motivation et d'engagement malgré les défis scolaires rencontrés.

Ces résultats rappellent que les deux voies ne diffèrent pas seulement par leur exigence académique attendue, mais aussi par le rapport subjectif à l'école. La VP apparaît comme un cadre plus stable et cohérent, alors que la VG se caractérise par une plus grande hétérogénéité et un sentiment d'injustice plus fréquent. Comme le soulignent Felouzis & Charmillot (2023), les systèmes de filiarisation tendent à renforcer les écarts de confiance et de réussite entre groupes d'élèves, notamment à travers les effets de comparaison sociale et les attentes différenciées des adultes. Ces dynamiques contribuent à façonner la manière dont les jeunes perçoivent leurs compétences et leur place à l'école (Duru-Bellat & Mingat, 1997).

Renforcer, quelle que soit la filière ou l'organisation future du secondaire I, le sentiment de justice, de compétence et de reconnaissance apparaît ainsi comme un levier central pour soutenir la motivation et le bien-être de l'ensemble des élèves du secondaire I.

## Quatrième partie : Les élèves qui se sentent le moins bien à l'école : une focale sur les 10% les plus en difficulté au secondaire I

Même si la grande majorité des élèves du secondaire I déclarent une expérience scolaire globalement positive, une minorité significative – environ 10% – exprime un mal-être à l'école.

Pour mieux comprendre ce groupe, les analyses se sont concentrées sur les 10% d'élèves ayant obtenu les scores les plus négatifs sur l'ensemble du questionnaire. Ce choix méthodologique implique un biais assumé : ces élèves ont été sélectionnés précisément parce qu'ils cumulent des réponses négatives, et leurs résultats reflètent donc, en partie, le critère même qui a permis de les identifier.

Cependant, cette approche permet de mettre en lumière, par contraste avec le reste de l'échantillon, les dimensions du climat scolaire qui différencient le plus nettement les élèves en grande difficulté de leurs pairs. Elle offre ainsi un éclairage utile sur les mécanismes relationnels, scolaires et institutionnels associés aux situations de mal-être marqué.

### 1. Un sentiment d'isolement et de méfiance envers les adultes

Les élèves les plus en difficulté se distinguent d'abord par un ressenti globalement négatif vis-à-vis de leur école et de leur classe. Ils s'y sentent rarement à leur place, déclarent avoir peu d'amies et amis, voire aucun, et témoignent d'un fort sentiment d'isolement. Dans la classe, seuls 4% affirment s'y sentir bien, contre une très large majorité chez les autres élèves.

Cette solitude relationnelle s'accompagne d'une perte de confiance envers les adultes de l'établissement. À peine 3% des élèves de ce groupe déclarent avoir confiance dans les adultes de l'école, contre près de 30% parmi les autres. Le lien éducatif, essentiel au sentiment de sécurité et d'appartenance, semble ici affaibli.

### 2. Une expérience scolaire peu valorisante

Sur le plan des apprentissages, ces élèves décrivent une expérience marquée par l'ennui et le manque de sens. Près de 80% estiment que les apprentissages ne

sont « pas très » ou « pas du tout intéressants », et ils sont deux fois plus nombreux que les autres à considérer leurs notes comme « pas justes du tout ». Leurs résultats perçus s'en ressentent : plus d'un quart se considère comme « élève en difficulté », contre seulement 6% dans le reste de l'échantillon.

Le manque de soutien du personnel enseignant ressort fortement : elles et ils sont beaucoup moins nombreux à se sentir encouragés ou félicités, et près d'un tiers pensent qu'aucun enseignant n'encourage en cas de difficulté ou ne s'intéresse à l'avenir des élèves.

### 3. Des signaux d'alerte dans la relation à l'école

Ce mal-être se traduit aussi par des comportements de désengagement : ces élèves sont plus souvent sanctionnés et s'absentent davantage sans autorisation. Près de 40% déclarent avoir manqué l'école sans motif valable, contre 14% des autres. Ces comportements traduisent moins une volonté de transgression qu'un rapport plus conflictuel à l'institution, souvent nourri par un sentiment d'injustice ou d'indifférence.

Par ailleurs, le fait d'être la cible de violence ou d'intimidation semble jouer un rôle important dans l'expérience du mal-être scolaire, même si ces aspects nécessitent des analyses complémentaires pour être pleinement compris.

### 4. Les principaux facteurs associés au mal-être

Les analyses de régression confirment que le mal-être n'est pas déterminé par des variables sociodémographiques comme l'âge, le sexe ou la voie suivie, mais bien par la qualité des relations et du climat au sein de l'école.

Les élèves qui se sentent bien sont celles et ceux qui bénéficient d'un cadre relationnel sécurisant, d'amitiés solides, d'une confiance envers les adultes et d'un sentiment de justice dans les règles et les évaluations. À l'inverse, le mal-être s'ancre dans l'isolement, la défiance, le manque d'encouragement et la perception d'un cadre injuste ou peu bienveillant.

### 5. En résumé

Les élèves qui se sentent le plus mal à l'école ne forment pas un groupe homogène, mais partagent un même vécu : celui d'une école perçue comme distante, injuste et peu reconnaissante. Leur expérience met en évidence

l'importance cruciale du lien relationnel et de la reconnaissance symbolique dans le vécu scolaire.

Ces constats rappellent que la prévention du mal-être ne relève pas uniquement d'un accompagnement individuel, mais aussi d'une attention collective portée à la qualité du climat scolaire — c'est-à-dire à la confiance, à la justice et à la valorisation qui structurent la vie quotidienne des établissements.

## Limites

Le présent rapport se concentre sur la manière dont les élèves vivent leur scolarité au fil des années, ainsi que sur les différences de vécu entre les filières du secondaire I. Ce choix a permis d'apporter un éclairage précis sur certaines dimensions du climat scolaire, en lien avec les enjeux du projet MAT-EO.

Cependant, les analyses réalisées ne visent pas à examiner l'ensemble des interactions possibles entre les variables étudiées. Les liens complexes entre bien-être, relations, sentiment de justice et rapport aux apprentissages n'ont pas été explorés de manière approfondie. De même, le rapport ne cherche pas à mesurer les effets croisés de ces dimensions.

En outre, les résultats reposent exclusivement sur le point de vue des élèves. Des analyses complémentaires, intégrant la perspective des membres du personnel ou des parents, permettraient d'enrichir la compréhension du climat scolaire dans sa dimension collective.

## Conclusion

L'enquête cantonale sur le climat scolaire offre un regard approfondi sur le vécu des élèves vaudois de la fin du primaire à la fin de la scolarité obligatoire. Elle permet de comprendre comment le bien-être, la confiance et le rapport à l'école évoluent au fil du parcours, et d'identifier les moments où les élèves paraissent plus vulnérables.

Globalement, le climat scolaire est perçu positivement : la majorité des élèves se sentent bien dans leur école, entretiennent de bonnes relations avec leurs pairs et ont confiance dans les adultes. Toutefois, derrière ce tableau d'ensemble se dessinent des fragilités structurelles qui éclairent les tensions vécues au cours du secondaire.

Le passage en 9<sup>e</sup>, marqué par la réorganisation en voies pré-gymnasiale et générale, constitue un tournant décisif. Il s'accompagne d'un recul du bien-être et de la confiance en soi, plus marqué dans la voie générale. Les élèves de VG se sentent plus souvent « moins bons » que leurs camarades de VP, traduisant l'effet de la différenciation précoce sur la perception de soi. Ces constats rejoignent les analyses de Felouzis & Charmillot (2023) qui montrent que la filiarisation renforce les écarts de confiance et de réussite à travers les attentes différenciées des adultes et les effets de comparaison sociale. Cette étape cristallise les représentations scolaires et sociales que les élèves se font de leur place dans le système.

Les analyses montrent ensuite l'existence d'un creux marqué en 10<sup>e</sup>, visible dans presque tous les domaines : bien-être, confiance, intérêt pour les apprentissages, perception de la justice et comportements scolaires. Cette année intermédiaire concentre les tensions d'un cycle exigeant, où les élèves remettent en question le sens de leur scolarité et leur rapport à l'institution. Ce phénomène correspond également à une phase de transition identitaire typique de l'adolescence moyenne (Eccles & Roeser, 2011), marquée par un besoin accru d'autonomie, de reconnaissance et de cohérence. Puis en 11<sup>e</sup>, les indicateurs se redressent partiellement, sans toutefois retrouver le niveau observé en 9<sup>e</sup>.

Cette perspective souligne la nécessité dès aujourd'hui de porter une attention particulière à l'expérience scolaire vécue en 10VG et 11VG. Le maintien du bien-être, de la motivation et du sentiment de justice dans ces années dépendra de la capacité des établissements à offrir un cadre relationnel solide, des apprentissages porteurs de sens et des perspectives claires de valorisation. Ces dimensions rejoignent les travaux de Cohen et al. (2009) et Debarbieux et al. (2012), qui

soulignent le rôle déterminant d'un climat scolaire juste et bienveillant dans la motivation et la persévérance des élèves.

Ces constats doivent être mis en perspective avec les transformations envisagées dans le cadre du projet MAT-EO, notamment la possibilité pour certains élèves de rejoindre le gymnase à la fin de la 10<sup>e</sup> année. Cette évolution pourrait, à terme, accentuer les différences entre les élèves, en réduisant la durée de scolarité obligatoire pour une partie tout en laissant les autres poursuivre jusqu'en fin de 11<sup>e</sup>. Dans ce scénario, le "creux" de la 10<sup>e</sup> — moment de fragilité et de remise en question — pourrait être vécu de manière très différente entre des élèves qui pourraient bifurquer vers l'Ecole de maturité à la fin de la 10<sup>e</sup> et celles et ceux qui poursuivraient en 11<sup>e</sup>, renforçant ainsi l'impression d'un système à deux vitesses.

L'analyse du profil des 10% d'élèves les plus en difficulté met en évidence l'importance cruciale du climat relationnel et de la reconnaissance. Ces élèves ne se distinguent pas par leur âge, leur genre ou leur filière, mais par une expérience scolaire marquée par l'isolement, la méfiance envers les adultes et un faible sentiment d'efficacité. Leur situation rappelle que la qualité du lien aux autres — pairs et adultes de l'école — constitue un déterminant majeur du bien-être et de la réussite (Gueguen et al., 2023; Lester & Cross, 2015).

Ces résultats invitent à considérer le climat scolaire non pas comme un indicateur périphérique, mais comme un levier stratégique de pilotage du système éducatif.

Ils appellent à :

- Soutenir les transitions (entrée au secondaire, passage de la 10<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup>, orientation post-obligatoire) par des dispositifs qui renforcent la continuité et la confiance des élèves.
- Valoriser la dimension relationnelle du métier enseignant, en reconnaissant son rôle déterminant dans la motivation et l'engagement scolaire.
- Assurer l'équité entre filières, en veillant, dans le système actuel, à ce que les élèves de VG bénéficient de perspectives formatives et de reconnaissance comparables à celles offertes aux élèves de VP ; et, dans une perspective d'évolution du secondaire I avec MAT-EO, à garantir que toute nouvelle organisation offre des conditions équitables de valorisation et de reconnaissance pour l'ensemble des élèves.
- Mettre en place un suivi transversal du climat scolaire (répétition des enquêtes cantonales), pour accompagner les réformes structurelles et mesurer leurs effets sur les parcours, le bien-être et les apprentissages.

En somme, cette enquête confirme que le bien-être, la confiance et la justice perçue à l'école ne sont pas de simples ressentis : ils constituent des indicateurs de cohésion et d'équité du système éducatif.

## Bibliographie

Astor, R., Benbenishty, R., & Estrada, J. (2009). School Violence and Theoretically Atypical Schools: The Principal's Centrality in Orchestrating Safe Schools. *American Educational Research Journal - AMER EDUC RES J*, 46, 423-461.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

Debarbieux, É., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., & Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire »: Définition, effets et conditions d'amélioration (p. 25). Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/documents/docsjoint/climat-scolaire2012.pdf>

Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. <https://doi.org/10.2307/3322627>

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>

Espelage, D. L., Woolweaver, A. B., & Robinson, L. E. (2023). Synthesizing Knowledge on Equity and Equity-Based School Safety Strategies. National Institute of Justice. <https://eric.ed.gov/?id=ED627627>

Felouzis, G., & Charmillot, S. (2023). Tracking and educational inequality: A longitudinal analysis of two school reforms in Switzerland. *British Journal of Sociology of Education*, 44(4), 738-763. <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2203359>

Gueguen, C., Gaspard, V., & Schmider, V. (2023). Développer les compétences psychosociales à l'école. Osons la Communication NonViolente (Réseau Canopé).

Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: A review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103-135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>

Lester, L., & Cross, D. (2015). The Relationship Between School Climate and Mental and Emotional Wellbeing Over the Transition from Primary to Secondary School. *Psychology of Well-Being*, 5(1). <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0037-8>

Morinaj, J., Hadjar, A., & Hascher, T. (2020). School alienation and academic achievement in Switzerland and Luxembourg: A longitudinal perspective. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 23(2), 279-314. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09540-3>

Ntamakiliro, L., & Daeppen, K. B. (2019). L'orientation scolaire précoce et ses conséquences sur le développement socio-affectif des élèves du secondaire inférieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 48/3, 353-381. <https://doi.org/10.4000/osp.11189>

OCDE. (2015). Améliorer le climat scolaire et les possibilités d'apprentissage pour les élèves. *L'enseignement à la loupe*, no. 9, Éditions OCDE, Paris,. <https://doi.org/10.1787/5js016zwc7vd-fr>.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Tze, V. M. C., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(1), 119-144. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9301-y>

Veltcheff, C. (2019). Pour un climat scolaire positif. Réseau Canopé.