

**Les ETABLISSEMENTS
et les
PERSONNELS de DIRECTION
de l'ACADEMIE de LYON
FACE à la VIOLENCE en MILIEU SCOLAIRE**

Une étude académique à vocation nationale

Georges FOTINOS

Docteur en Géographie

Diplômé de l'Institut des Hautes Etudes de Sécurité Intérieure
Ancien chargé d'Inspection Générale Etablissements et Vie Scolaire



REMERCIEMENTS

Cette étude a été réalisée dans le cadre de la déclinaison académique de l'Accord-Cadre national Ministère de l'Education nationale- CASDEN.

La diffusion du questionnaire de l'enquête a été assurée conjointement par la CASDEN via ses délégués départementaux et ses correspondants d'établissement et le Directeur de cabinet de la Rectrice de la région académique d'Auvergne-Rhône-Alpes avec l'aide et le soutien des Inspecteurs Généraux correspondants académiques et les responsables académiques du SNPDEN et du SGEN-CFDT.

Ce travail a bénéficié de réflexions et de propositions concernant l'élargissement des champs de questionnement et la diversité des pistes d'action provenant de Personnels de Direction et d'Inspection locaux et nationaux. Apports qui ont fortement contribué au succès de cette étude.

La maquette, l'ensemble des graphiques et tableaux ainsi que la relecture ont été réalisés par Hélène Deffin, Proviseur honoraire.

La logistique et le traitement statistique ont été assurés par Fabrice Bodin, consultant en informatique, statistiques et gestion-évaluation de projet (cabinet VITRUVIAN-CONSULTING à Tours).

Que ces participants - ainsi que les 58% des Etablissements de l'Académie de Lyon (Ain, Rhône, Loire), concernant 120.000 élèves, qui ont répondu à notre enquête - soient ici très vivement remerciés.

Cette étude est dédiée à la mémoire de l'ancien Doyen du groupe « Etablissements et Vie Scolaire » de l'IGEN, Pierre Vandevorde, qui avait jugé pertinent de confier à l'auteur la conduite d'une des toutes premières ^{enquêtes} nationales du MEN sur « l'Etat de la violence à l'école ».

**LES ETABLISSEMENTS ET LES PERSONNELS DE DIRECTION
DE L'ACADEMIE DE LYON
FACE A LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE**

Une étude académique à vocation nationale

INTRODUCTION.

Pourquoi cette étude et pourquoi maintenant ?
Actualité – Evolution – Objectifs

1 - ENQUÊTE.

Méthodologie
Questionnaire
Diffusion

2 - RESULTATS GENERAUX.

Caractéristiques des Etablissements
Caractéristiques des Personnels de direction

3 - POLITIQUES DISCIPLINAIRES.

(Prévention-sanctions-remédiation)

4 - DISPOSITIFS DE PREVENTION-GESTION-REMEDIATION.

(Efficacité/Usage)

5 - VICTIMATION DES PERSONNELS DE DIRECTION.

(violences verbales, écrites, physiques)

6 - QUESTION OUVERTE :

« Quels sont pour vous les 5 mots ou phrase clés (au maximum) concernant les dispositifs les plus adaptés à la lutte contre la violence en milieu scolaire (par ordre prioritaire décroissant) ?

CONCLUSION.

ANNEXES :

- ☛ Le climat scolaire : une approche pragmatique de la violence à l'école.
Conférence APIGEN (Association Professionnelle des Inspecteurs Généraux de l'Education Nationale (Octobre 2009).
- ☛ Le Partenariat Ecole-Parents : un levier pour lutter contre la violence en milieu scolaire.
(Audition par la mission temporaire sur « la protection de l'école » diligentée par le 1^{er} Ministre (Décembre 2018)

INTRODUCTION

Pourquoi cette étude et pourquoi maintenant ?

Au moment où remontaient au niveau départemental et académique des informations sur le développement des violences en milieu scolaire par les canaux des représentants des personnels et de la communauté éducative mais aussi par la forte médiatisation de ces faits de société, il nous est apparu important de mener sur un territoire donné - offrant toute les conditions potentielles requises de réussite - une étude expérimentale visant prioritairement à objectiver l'importance de ce phénomène et à connaître les réponses privilégiées données par l'établissement.

Pour ce faire, 4 objectifs ont été fixés. Ils visent à connaître par un questionnement direct des Personnels de Direction :

- Les politiques disciplinaires menées par les établissements
- Les choix des dispositifs existants pour lutter contre ce phénomène.
- La fréquence et la nature des violences subies par eux-mêmes
- Les points forts des dispositifs les plus adaptés à la lutte contre ce « fléau ».

La finalité de ce travail que nous avons voulue concrète et opératoire a vocation à :

- Permettre à chaque établissement de se situer sur une échelle disciplinaire tant dans sa catégorie que globalement
- Mutualiser les pratiques et les outils probants. Créer des synergies portant sur les mesures de remédiation.
- Aider au choix des dispositifs institutionnels jugés les plus efficaces.
- Mettre à la disposition des responsables des systèmes éducatifs académiques et départementaux des constats visant à dégager des priorités d'action.

A noter que cet ensemble s'intègre parfaitement dans le plan stratégique de l'académie et sa mission centrale « améliorer la réussite scolaire par une meilleure qualité de vie des élèves et qualité de vie au travail des équipes et des personnels au sein de l'établissement ».

In fine il nous semble important d'indiquer que cette étude particulière se situe dans le long continuum des réponses données pour lutter contre ce phénomène et pourrait être saisie comme une marque de cette évolution.

En effet dès 1995 les conclusions d'un rapport de l'IGEN /EVS publié à la Documentation Française (voir annexe), indiquaient que toutes les actions menées au sein des établissements pour lutter contre les agissements anormaux et les comportements antagonistes sont marquées par 3 grandes tendances sécuritaire, identitaire et partenariale. Le sécuritaire est fortement marqué par les mesures de protection et de répression ; c'est le syndrome de « la citadelle assiégée ». L'identitaire repose sur des priorités d'actions qui maintiennent et/ou améliorent l'identité de l'établissement où la prévention pédagogique est dominante, c'est le type de « l'établissement sanctuaire ». Le partenarial est construit sur la recherche d'un équilibre en osmose avec l'environnement, la prévention le sous-tend, c'est le modèle de « l'espace éducatif concerté ».

Aujourd'hui, et comme suite à la succession régulière de décisions politiques fondées globalement sur ce triptyque, qui valorisent plus ou moins l'un de ces grands volets, le maillage des dispositifs s'est considérablement enrichi notamment par la promotion institutionnelle de l'outil « climat scolaire ».

Toutefois avec un regard lucide et objectif nous constatons que ce phénomène perdure. Les dernières statistiques officielles (taux d'incidents graves pour 1000 élèves) montrent une évolution inquiétante sur les dix années passées ainsi qu'une forte augmentation pour les Lycées professionnels (de 15,1% à 22,3%) A noter aussi que le taux moyen d'incidents graves dans les LEGT bien que faible à presque doublé sur cette période (de 4% à 7,2 %) Pour compléter ce tableau, les récentes enquêtes sur la qualité de vie au travail des Personnels de Direction indiquent une nette augmentation des agressions dont ils sont victimes.

Face à constat nous nous sommes légitimement posé la question de l'utilisation et de l'efficacité de cet ensemble de dispositifs et d'outils tant au niveau territorial que selon la catégorie d'établissement. Quelques éléments de réponses vous sont proposés.

1 - ENQUÊTE

METHODOLOGIE

Afin d'atteindre les objectifs visés par cette étude (voir introduction) nous avons choisi de construire une enquête mixte composée d'une part d'indicateurs sociaux et de tableaux de bord et d'autre part d'indicateurs de perception ou de mesure d'opinion.

Cette approche particulière permet de remédier aux défauts structurels des indicateurs objectifs qui doivent toujours être réinterprétés à la lumière du contexte particulier dans lequel évolue le personnel concerné.

Ces outils choisis, nous nous sommes attachés à mesurer les variables de l'état du système social interne à ce groupe en recueillant directement la perception qu'ont les intéressés de leur situation. Dans ce but, tout en précisant ici que le chercheur en sciences sociales n'est jamais neutre dans son observation, nous avons construit un questionnaire agrégeant plusieurs types d'enquête :

- L'enquête « indicateurs contextuels » (démographie-géographiques, scolaires)
- L'enquête psychosociologique (ou de satisfaction) qui recense les besoins et les attentes des personnels.
- L'enquête socioculturelle qui s'attache aux valeurs, mentalités, attitudes et comportements).
- L'enquête socio-organisationnelle qui évalue l'efficacité entre les hommes et l'organisation. Elle vise à voir si les pratiques sont en concordance avec les objectifs assignés et les effets escomptés.

QUESTIONNAIRE

L'élaboration du questionnaire repose principalement sur l'expérience professionnelle de l'auteur et ses diverses études et rapports menés sur le cadre institutionnel. Ce document a été testé directement auprès d'un panel de Perdir de l'enseignement public qui l'a enrichi sur 2 points cardinaux de l'enquête : d'un côté l'éventail des dispositifs existants destinés à lutter contre la violence dans les établissements, de l'autre la diversité des formes de violence subies par les Personnels de Direction.

Ce questionnaire se compose de 75 items

- ☛ Caractéristiques des Perdir et des lieux d'exercice du métier (11 items)
 - ☛ Politiques « disciplinaires » (10 items)
 - ☛ Agressions subies par les Personnels de Direction (22)
 - ☛ Dispositifs de lutte contre « la violence en milieu scolaire » (30)
 - ☛ 2 questions ouvertes
- « Quels sont pour vous les 5 mots ou phrases clés (au maximum) concernant les dispositifs adaptés à la lutte contre la violence en milieu scolaire (par ordre prioritaire décroissant) ? »

- « Quels sont pour vous les 5 mots ou phrases clés (au maximum) concernant les mesures les plus efficaces pour prévenir et gérer les agressions subies par les personnels des établissements par ordre décroissant ? ». (Les réponses à cette question plus centrée sur le domaine psychosocial devraient faire l'objet d'une étude spécifique à venir.)

DIFFUSION

L'enquête porte sur l'année scolaire 2017-2018 et sur la période scolaire Septembre 2018 - Mai 2019. Elle a été réalisée par la passation d'un questionnaire « formulaire » dans Google drive de fin Mars à début Mai.

L'information a été communiquée aux intéressés par : une note du Directeur de cabinet de Madame la Rectrice de la région académique Auvergne-Rhône-Alpes, le réseau de correspondants départementaux de la CASDEN, les deux Inspecteurs généraux (IGEN et IGAENR) coordonnateurs académiques ainsi que par les responsables académiques du SNPDEN et du SGEN/CFDT.

Ce mode et ces canaux de diffusion nous ont permis de réaliser cette étude dans un cadre fiable, confiant, réceptif et proactif, limitant ainsi sur le plan technique le risque du questionnement en ligne qui est de n'interroger qu'une fraction particulière de la population et de gérer ainsi ce « biais d'échantillonnage »*.

A noter que ces soutiens convergents et complémentaires sont à l'origine de l'émergence d'une synergie particulièrement efficace que certains ont qualifiée « d'inédite et d'exemplaire ».

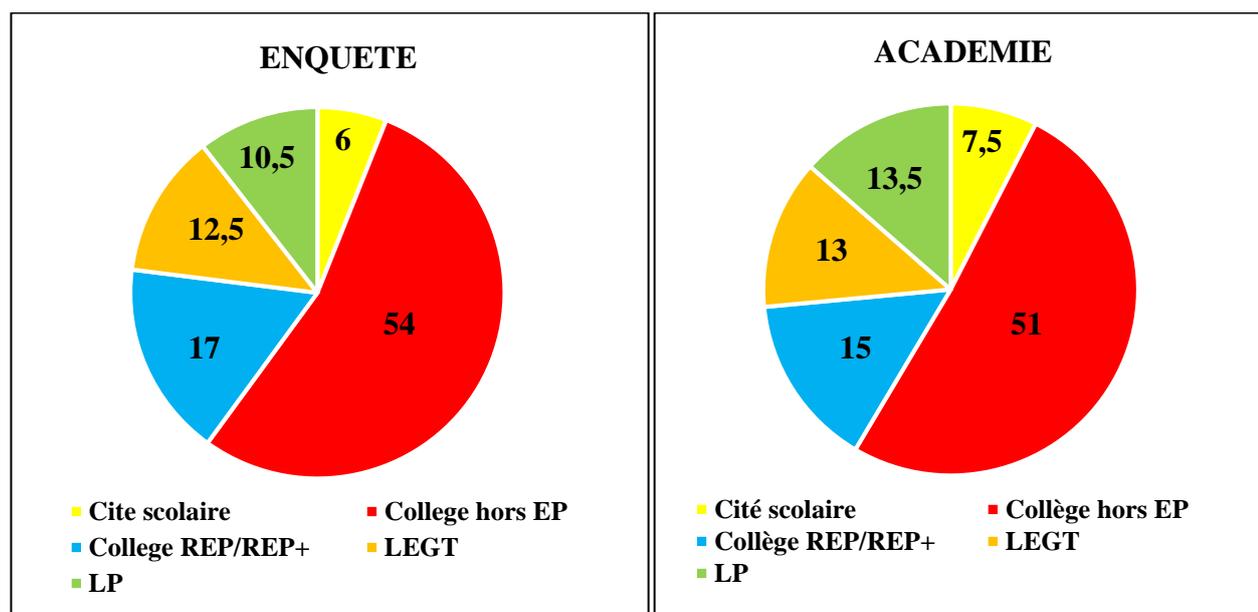
* *Les outils classiques de la statistique descriptive ont été utilisés sur les données issues de cette enquête : tris à plat et tris croisés. La significativité des croisements a été caractérisée à l'aide du test du Khi2 et du test exact de Fischer*

2 - RESULTATS GENERAUX

Après différentes étapes de contrôle du jeu des données, 185 réponses ont été retenues. Les doublons de réponses chef et adjoint d'un même établissement se révèlent négligeables (1%). Ce sont donc près de 57% des établissements publics et 35% des personnels de Direction de l'Académie (Ain, Rhône, Loire) qui ont participé à l'enquête.

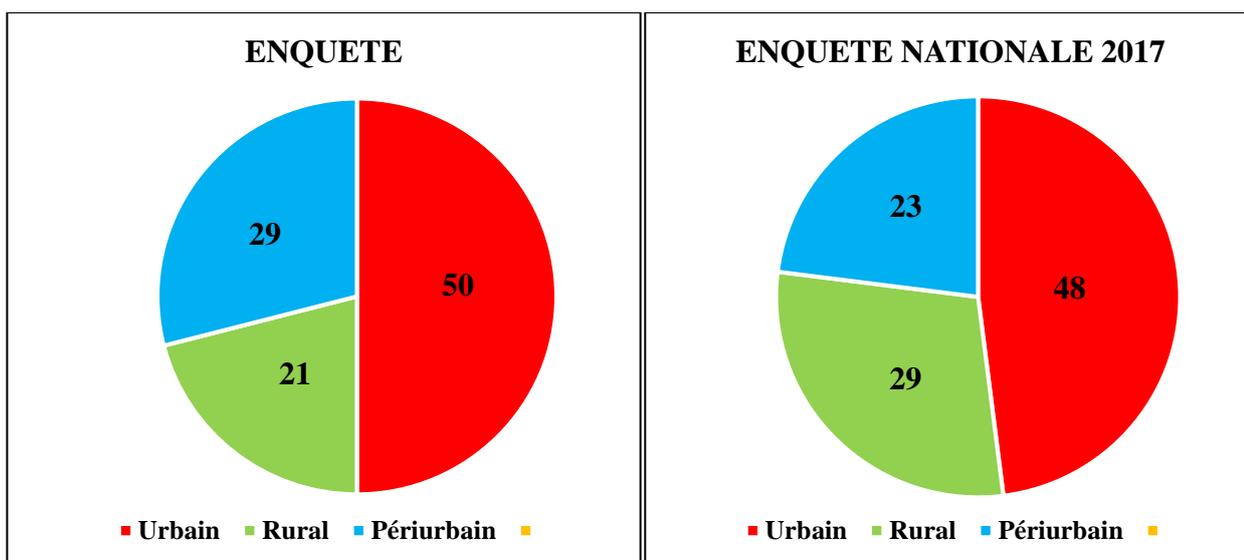
Il nous paraît important de signaler que cet « échantillon » concerne près de 120.000 élèves soit 54,2% de la population d'élèves du secondaire public de l'Académie. A noter que pour certaines comparaisons nous avons indiqué des moyennes nationales produites par le MEN (DGRH et DEPP) ou provenant d'enquêtes réalisées dans la cadre de l'Accord-cadre MEN/CASDEN.

CARACTERISTIQUES DES ETABLISSEMENTS



| COLLEGES | ENQUETE | ACADEMIE |
|---------------------|---------|----------|
| Collèges REP / REP+ | 22,03 % | 22,42% |
| Collèges hors EP | 77,97 % | 77,58 % |

☛ CARACTERISTIQUES GEOGRAPHIQUES



☛ CLIMAT SCOLAIRE QUALITE

| Qualité du climat scolaire | ENQUETE | ENQUETE NAT 2017 |
|----------------------------|---------|------------------|
| Excellent | 11% | 10% |
| Bon | 40% | 44,5% |
| Satisfaisant | 26,5% | 28,5% |
| Moyen | 20,5% | 13% |
| Médiocre | 2% | 4% |

☛ CLIMAT SCOLAIRE EVOLUTION

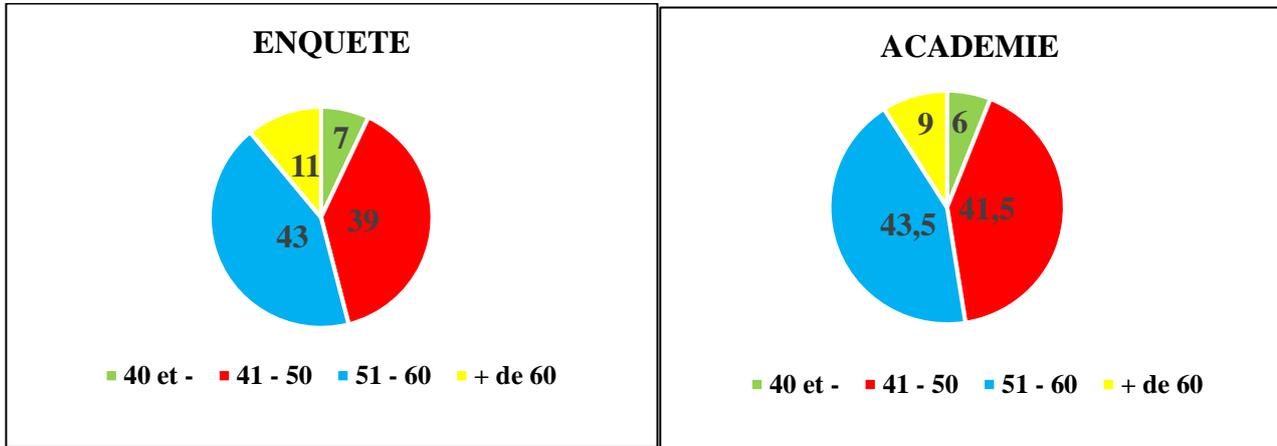
| Evolution | ENQUETE | ENQUETE NAT 2017 |
|-----------------|---------|------------------|
| Amélioration | 36,80% | 31% |
| Sans changement | 37,28% | 44,4% |
| Dégradation | 25,92% | 24,6% |

Trois informations académiques importantes ressortent de la lecture de ces graphiques et tableaux.

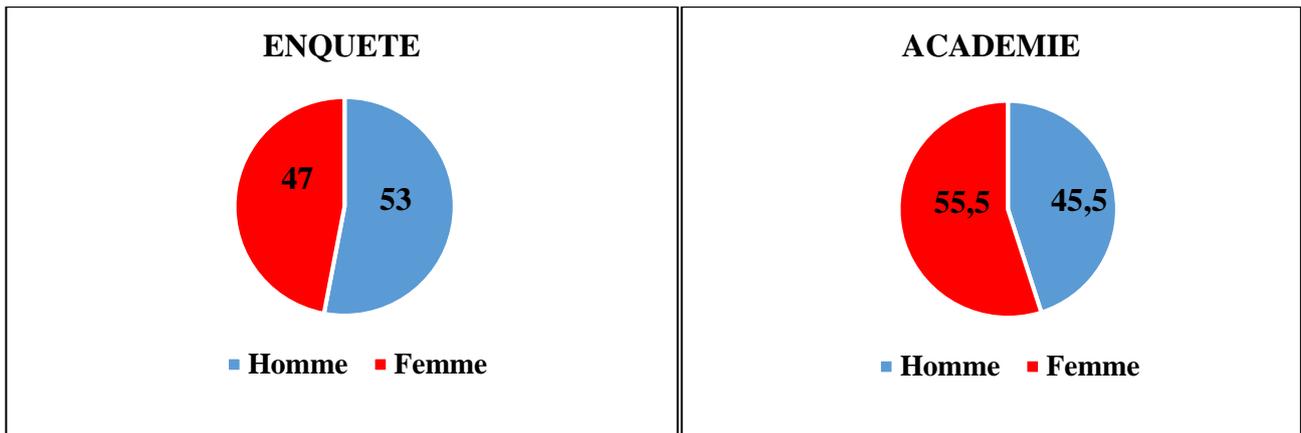
- Une très bonne représentativité d'ensemble des catégories d'établissements de l'académie
- Une représentativité quasi parfaite de la caractéristique « Education prioritaire »
- Une qualité de climat scolaire « Moyen/Médiocre » conséquente pour 22,5% des établissements mais qui se situe toutefois dans une évolution globale d'amélioration.

CARACTERISTIQUES DES PERDIR

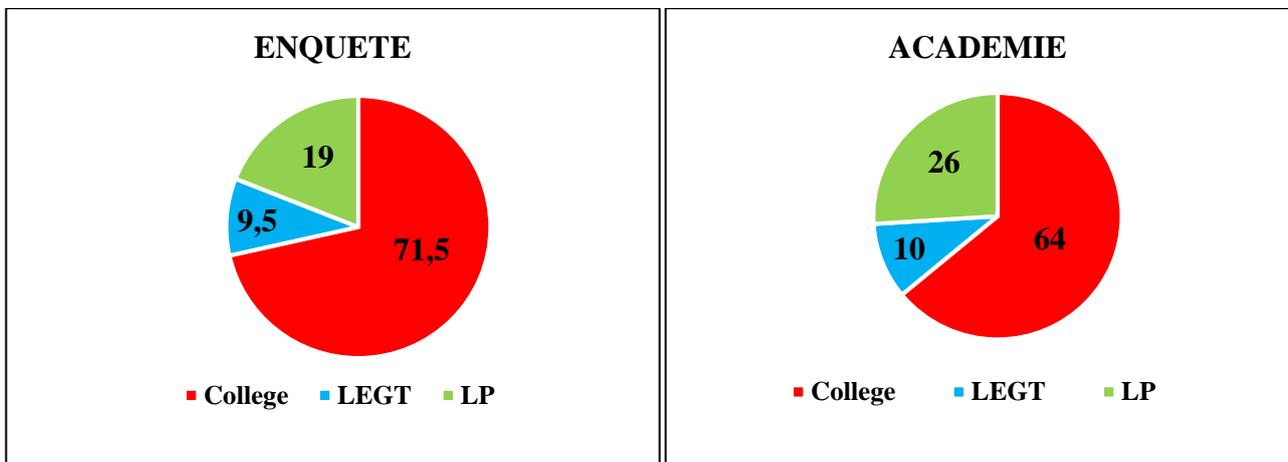
☞ AGE



☞ SEXE



☞ ETABLISSEMENTS D'AFFECTION



☛ ANCIENNETE

| Ancienneté | ENQUETE | ACADEMIE | STATS. NAT |
|-------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| - de 5 ans | 13% | 22% | 13% |
| 5 – 9 ans | 30% | 32% | 31% |
| 10 – 15 ans | 38% | 25% | 33% |
| 16 et + | 19% | 21% | 23% |

☛ STATUT ANTERIEUR

| Statut antérieur | ENQUETE | ENQUETE NAT 2017 |
|----------------------------------|----------------|-------------------------|
| Enseignant 1 ^{er} degré | 13% | 14% |
| Enseignant 2 ^d degré | 59% | 63% |
| CPE | 21% | 20% |
| Doc / COP | 5% | 2% |
| Autres | 2% | 1% |

Si l'on note une bonne représentativité académique sur le champ de l'âge, on remarque des différences pour les 3 autres variables personnelles. (Surreprésentation : hommes, affectations en Collège, ancienneté d'exercice > 9 ans)

3 - POLITIQUES DISCIPLINAIRES DES ETABLISSEMENTS

Notre choix a été de considérer au regard des études et rapports sur ce domaine que globalement les politiques disciplinaires actuelles étaient construites sur le triptyque (pondéré selon les réalités de terrain) : prévention, répression, remédiation. Pour saisir plus précisément les contours de cet ensemble nous avons utilisé - comme grille de questionnement et d'analyse - l'outil et les résultats de l'étude « L'exclusion scolaire dans les Lycées et Collèges » présentés lors des Etats généraux de la Sécurité à l'Ecole (Sorbonne 2010).

Outil composé de 6 items « indicateurs » des spécificités globales et par établissement. Chacun des résultats étant rapporté à 100 élèves.

L'objectif essentiel est double : permettre aux établissements de se situer sur le champ de la Vie Scolaire et leur donner des pistes pour mettre à leur disposition des accompagnements éducatifs adaptés.

POLITIQUE DISCIPLINAIRE 2017-2018

| | Cite Scolaire | Collège Hors EP | Collège REP / REP+ | LEGT | LP | MOYENNE GENERALE |
|---|------------------|--------------------|-----------------------|------|-------|---------------------|
| Nombre incidents signalés* | 0,33 | 0,54 | 0,84 | 0,21 | 0,97 | 0,51 |
| Nombre d'élèves en commission éducative* | 0,54 | 0,99 | 2,4 | 0,35 | 2,95 | 1,05 |
| Nombre d'exclusions temporaires* | 2,40 | 6,36 | 18,56 | 2 | 17,88 | 7,23 |
| Nombre de conseils de discipline* | 0,27 | 0,60 | 1,60 | 0,14 | 2,11 | 0,68 |
| Nombre d'exclusions définitives* | 0,19 | 0,42 | 0,97 | 0,09 | 1 | 0,43 |
| Nombre de mesures de responsabilisation* | 0,18 | 0,52 | 0,84 | 0,14 | 0,19 | 0,42 |

*pour 100 élèves

Afin de mieux approcher la signification de certains de ces résultats nous nous référons à ceux de l'étude précitée.

| | ENQUETE ACAD 2018 | ENQUETE NAT.2010 |
|-----------------------------------|--------------------------|-------------------------|
| Moyenne d'exclusions temporaires | 7,23 | 8,93 |
| Moyenne de conseils de discipline | 0,68 | 0,62 |
| Moyenne d'exclusions définitives | 0,43 | 0,42 |

Cette lecture montre des moyennes égales pour 2 registres sur 3. Ce résultat incite à penser que la situation académique pourrait ne pas offrir de singularités marquantes.

A noter aussi que parmi les 6 domaines d'action présentés celui des mesures de responsabilisation est le moins utilisé par les Perdir.

La question qui se pose désormais après ces résultats globaux est la suivante : quelle est la situation au niveau des établissements ? L'analyse des résultats par catégorie d'établissement se révèle particulièrement riche. Cette variable apparaît comme fortement « clivante ».

POLITIQUES DISCIPLINAIRES SELON LES CATEGORIES D'ETABLISSEMENT

☛ SANCTIONS

Ce sont les élèves de LP et de Collèges REP/REP+ qui sont le plus :

- Signalés : 5 fois plus que les élèves de LEGT et 3 fois plus que ceux des Cités Scolaires
- Exclus temporairement : 9 fois plus que les élèves de LEGT et 7 fois plus que ceux de Cité Scolaires.
- Convoqués en conseil de discipline : 15 fois plus (LP) 13 fois plus (Collège REP/REP+) que les LEGT
- Exclus définitivement : 11 fois plus que les LEGT, 5 fois plus que les Cités Scolaires

Au niveau de l'ensemble des Collèges, le caractère « Education Prioritaire » apparaît comme très clivant:

- Exclusions temporaires et conseils de discipline : 3 fois plus en éducation prioritaire que hors éducation prioritaire
- Exclusions définitives : 2 fois plus.

A remarquer le caractère « singulier » de la catégorie « Cité scolaire ». En effet l'analyse montre que pour les 4 types de sanction, les taux pour 100 élèves sont toujours très proches des plus faibles enregistrés dans ces domaines.

Enfin pour affiner ces connaissances nous avons cherché à savoir si l'on pouvait mettre en évidence un caractère peu étudié : la « sévérité » des conseils de discipline selon les catégories d'établissement. Le rapport nombre d'exclusions définitives et nombre de conseils de discipline apporte une réponse.

TAUX D'EXCLUSIONS DEFINITIVES PAR CONSEIL DE DISCIPLINE (par catégorie d'établissement)

| CITE SCOLAIRE | COLLEGE HORS EP | COLLEGE REP/REP+ | LEGT | LP | MOYENNE GENERALE |
|---------------|-----------------|------------------|-------|-------|------------------|
| 0,692 | 0,703 | 0,604 | 0,605 | 0,474 | 0,624 |

REMARQUES :

Ce sont les conseils de discipline des Collèges hors Education Prioritaire qui prononcent proportionnellement le plus d'exclusions définitives suivis de ceux des Cités Scolaires. Ce sont ceux des LP et des Collèges Rep/Rep+ qui en prononcent le moins.

Pour compléter ce tableau il nous est apparu pertinent de savoir s'il existait des établissements qui n'avaient jamais utilisé au cours de l'année 2017-2018 ces mesures « disciplinaires ».

6,7% des établissements n'ont effectué aucun signalement (dont 60% de Collèges hors Education prioritaire et 25% de LEGT).

1,4% n'ont jamais procédé à des exclusions temporaires (seulement des Collèges hors Education Prioritaire)

7% n'ont jamais réuni de conseil de discipline (toutes les catégories d'établissements sont représentées - sauf les LP- avec en tête, les Collèges Hors Education prioritaire.

12,27% n'ont jamais procédé à des Exclusions définitives (dont 50% de Collèges hors Education Prioritaire et 25% de LEGT)

24% n'ont jamais mis en œuvre de mesures de responsabilisation (toutes les catégories d'établissement sont représentées avec en tête les Collèges Hors Education Prioritaire suivis des LEGT et des...LP).

☛ PREVENTION/REMEDIATION

Ce sont les élèves des LP et des collèges REP/REP+ qui sont les plus nombreux à être convoqués en Commission éducative : respectivement 8 et 5 fois plus que les élèves de LEGT et 5 fois plus que ceux des cités scolaires.

A noter que 2,5 fois plus d'élèves de Collèges REP/REP+ qu'en Collèges Hors Education prioritaire sont suivis par ce type de Commission.

Ce sont les élèves des Collèges REP/REP+ qui sont les plus nombreux à bénéficier des mesures de responsabilisation (4 fois plus que les élèves de LP et de Cité scolaire, et 2 fois plus que les élèves des collèges hors Education prioritaire)

Quant à la « non-utilisation » de ces dispositifs ce sont 3,4% des établissements qui n'ont jamais réuni de Commission Educative (dont la moitié de LEGT) et 24% qui n'ont jamais mis en œuvre de mesures de responsabilisation (toutes les catégories d'établissement sont représentées avec en tête les Collèges Hors Education Prioritaire suivis des LEGT et des...LP)

PROFILS DES PERDIR

Pour clore ce chapitre et en rapport avec un des résultats de l'étude sur « L'exclusion scolaire dans les Lycées et Collèges » (voir chapitre 3) nous nous sommes posé la question de l'éventualité d'un lien entre profils de Perdir et politiques disciplinaires (conseils de discipline et exclusions définitives)

Pour le recours aux conseils de discipline, si nous notons peu de liens avec l'âge et l'ancienneté de fonction il en est différemment avec le sexe et le statut professionnel antérieur à Perdir.

| | SEXE | |
|------------------------|---------|---------|
| CONSEILS de DISCIPLINE | FEMMES | HOMMES |
| 0 | 17,81 % | 11,76 % |
| 1 - 5 | 53,42 % | 48,24 % |
| 6 - 10 | 12,33 % | 28,24 % |
| 11 - 15 | 10,96 % | 10,59 % |
| + de 15 | 5,48 % | 1,17 % |
| TOTAL GENERAL | 100 % | 100 % |

| | STATUT ANTERIEUR | | |
|------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|---------|
| CONSEILS de DISCIPLINE | ENSEIGNANTS 1 ^{er} degré | ENSEIGNANTS 2 ^d degré | C.P.E |
| 0 | 5,88 % | 18,18 % | 11,76 % |
| 1 - 5 | 82,36 % | 47,47 % | 58,83 % |
| 6 - 10 | 0 % | 25,25 % | 14,71 % |
| 11 - 15 | 5,88 % | 6,07 % | 11,76 % |
| + de 15 | 5,88 % | 3,03 % | 2,94 % |
| TOTAL GENERAL | 100 % | 100 % | 100 % |

On note ainsi que plus de 7 Perdir femmes sur 10 indiquent avoir réuni moins de 6 conseils de discipline par an contre 6 Perdir hommes et avec une différence inversée pour la plage 6-15 (conseils de discipline) indiquée par 23% de Perdir femme contre 39% de Perdir homme.

Le caractère clivant du statut antérieur est bien marqué. En effet ce sont les enseignants du 1^{er} degré - près de 9 sur 10 - qui indiquent le moins de conseils de discipline dans l'année (0 à 5) et les CPE qui en indiquent le plus sur le champ > 10. A noter que ce sont les enseignants du second degré qui sont les plus nombreux à ne pas réunir de conseil de discipline.

Soulignons ici que les liens de ces caractéristiques avec les exclusions définitives sont proches de ce constat.

Résumé :

Cette partie de l'étude apporte des résultats inédits qui permettent d'objectiver - sur des points cruciaux - un sujet académique sensible et trop souvent perçu à travers des informations ponctuelles d'origines diverses. L'exemple concernant une éventuelle recrudescence des violences dans l'académie en 2018-2019 est révélateur.

Notre comparaison avec les signalements pour faits graves de l'année précédente ne révèle pas cette tendance.

De même pour les informations indiquant un recours moindre aux dispositifs de sanction. On note en effet, tant pour les conseils de discipline, les exclusions temporaires, que pour les exclusions définitives, les mêmes tendances. Ensemble qui montre de façon statistique que ces outils sont régulièrement utilisés par les chefs d'établissement. Dans notre enquête ce sont près de 10 000 élèves qui ont été concernés. A noter aussi que pour un très petit nombre d'établissements (7%), l'année scolaire s'est déroulée sans signalement et sans conseils de discipline.

Quant aux liens entretenus entre les politiques disciplinaires et la catégorie d'établissement, ils apparaissent ici très nettement et avec une ampleur inquiétante pour les LP et les Collèges REP/REP+. En contrepoint, ce sont les élèves de ces derniers qui sont les plus nombreux à être suivis par une commission éducative et ceux des Collèges REP/REP+ à bénéficier des mesures de responsabilisation.

Enfin les constats concernant le caractère « Cité scolaire » qui globalement est une des structures qui sanctionnent le moins et dont les conseils de discipline prononcent -après les Collèges hors Education prioritaire-le plus d'exclusions définitives, nous paraissent à la fois illustrer la complexité des interactions et être porteurs d'analyses prospectives. Une étude spécifique sur ce « territoire » apporterait sûrement des réponses pertinentes.

4 - DISPOSITIFS DE PREVENTION-GESTION- REMEDIACTION

USAGE/EFFICACITE

Les établissements disposent actuellement d'un très large éventail de dispositifs institutionnels destinés à prendre en compte l'ensemble des manifestations de violences pouvant survenir dans leur enceinte tant sur les plans de la prévention, de la sanction que de la remédiation. Avec un panel de Perdir nous en avons répertorié 15 principaux qui-il faut le mentionner pour certains-sont liés à l'implantation géographique de l'établissement et/ou à la politique départementale de l'Inspection d'Académie.

Les résultats qui suivent et leur analyse répondent à la question - à notre connaissance rarement posée - : « Dans quelle mesure les chefs d'établissement utilisent-ils ces dispositifs et surtout quelle efficacité leur confèrent-ils ? »

Pour ce faire, ils devaient attribuer à chaque dispositif une valeur d'usage et une valeur d'efficacité (croissantes de 1 à 5). De la sommation par variable ressort un rang de classement des dispositifs du plus efficace et du plus utilisé au moins efficace et moins utilisé.

☛ EFFICACITE ET UTILISATION DES DISPOSITIFS

(Rang de Classement)

| Dispositifs | VALEUR D'EFFICACITE | VALEUR D'USAGE |
|---|------------------------|-------------------|
| Commission éducative | 1er | 1er |
| Structure interne de remédiation | 2 | 3 |
| Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté | 3 | 2 |
| Référent police | 4 | 4 |
| Plan Particulier de Mise en Sécurité. | 5 | 6 |
| Accompagnement enseignant (relation avec la classe) | 6 | 5 |
| Formateur à la gestion et à la prévention des crises | 7 | 7 |
| Comité/association de parents | 8 | 8 |
| Comité local de sécurité et de prévention de la délinquance | 9 | 9 |
| Référent justice | 10 | 14 |
| Référent sécurité (EN) | 11 | 11 |
| Equipe mobile de sécurité | 12 | 10 |
| Comité d'Hygiène-Sécurité-Conditions de Travail | 13 | 12 |
| Cellule académique/départementale de veille et d'alerte | 14 | 13 |
| Assistant chargé de prévention et de sécurité | 15 | 15 |

Loin, très loin devant tous les dispositifs, c'est la Commission Educative qui est le dispositif le plus souvent utilisé et considéré comme le plus efficace suivi des structures internes de remédiation et du

CESC soit des dispositifs collégiaux. A noter toutefois en 4^{ème} rang la présence du « référent police » tant en valeur d'usage que d'efficacité.

Derrière ce groupe prépondérant se classent trois dispositifs proches (utilisation et efficacité) : le PPMS, l'accompagnement des personnels à la relation classe et la formation à la gestion et à la prévention des crises, tous trois globalement centrés sur l'aide et l'information des adultes de l'établissement.

Enfin et très nettement, ce sont la fonction de chargé de prévention et de sécurité et la cellule académique/départementale qui sont les moins fréquemment utilisées et jugées les moins efficaces.

A noter le peu de différences entre les classements des valeurs d'usage et celui des valeurs d'efficacité excepté pour le référent justice qui apparaît comme plus efficace qu'utilisé.

Pour compléter ce tableau et « surligner » ces résultats nous avons voulu connaître les dispositifs qui avaient le plus souvent été notés 0 et 5.

Pour l'efficacité ce sont respectivement les équipes mobiles de sécurité (notes 0) et les structures internes de remédiation (notes 5). Pour la valeur d'usage c'est d'un côté l'assistant chargé de prévention et de sécurité (notes 0) et de l'autre la commission éducative (notes 5).

A noter aussi que sont souvent cités avec la valeur maximum d'efficacité :
- par les Perdrix des Cités Scolaires, LEGT et LP : le référent police
- par les Perdrix des Collèges REP/REP+ : la formation à la gestion et à la prévention des crises ainsi que l'accompagnement des personnels enseignants en classe.

Pour résumer, ce travail montre que certains dispositifs sont peu utilisés et considérés comme inefficaces alors que d'autres sont privilégiés et considérés comme efficaces par les Personnels de Direction. Avec deux nuances toutefois : d'un côté la structure de remédiation interne et de l'autre le référent justice qui sont indiqués plus « efficaces » qu'utilisés. Peut-on interpréter cette différence comme des pistes d'amélioration possible ?

En outre l'analyse globale de ce corpus d'informations permet de dégager une tendance forte de choix et d'actions des Perdrix. Les dispositifs internes à l'établissement (commission, comité, formation, accompagnement) sont jugés les plus efficaces. Le recours à des partenariats extérieurs est moins fréquent et leur paraît moins susceptible d'être adapté à « la lutte contre la violence dans leur établissement ».

5 - LA VICTIMATION DES PERSONNELS DE DIRECTION

A notre connaissance dans la littérature scientifique et dans la collection de rapports et d'études d'origine institutionnelle sur le sujet « La violence en milieu scolaire », très peu de travaux ont intégré la victimation des Personnels de Direction comme un des éléments importants dans la compréhension du phénomène.

Pour ce faire, nous nous sommes d'abord préoccupés – en nous appuyant sur la méthodologie et les résultats de l'enquête nationale sur « Le Moral des Personnels de Direction » (MEN/CASDEN 2017) - d'évaluer l'ampleur académique de ce phénomène, de connaître la nature et la fréquence des agressions « ad hominem » et la qualité des agresseurs.

Cette base statistique posée, nous nous sommes interrogés sur les relations entre cette victimation et les politiques disciplinaires ainsi qu'avec les caractéristiques des établissements et celles des Perdrix.

☛ VICTIMATION DES PERDRIX ET AUTEURS DES AGRESSIONS

| VIOLENCES | | 2017 – 2018 | | | |
|------------|-------|-------------|---------|-----------------|------------|
| | | AUTEURS | | | |
| CATEGORIES | TOTAL | ELEVES | PARENTS | INTRUS INCONNUS | PERSONNELS |
| Insulté | 46 % | 30 % | 60 % | 8,5 % | 1,5 % |
| Bousculé | 12 % | 52 % | 28 % | 20 % | < 1 % |
| Frappé | 4 % | 25,5 % | 46,5 % | 28 % | < 1 % |
| Harcelé | 25 % | < 1 % | 64 % | < 1 % | 35 % |

Formes de harcèlement

| Ecrite | Numérique | Par intermédiaire | Verbale |
|--------|-----------|-------------------|---------|
| 34,6 % | 7,82 % | 15,82 % | 41,89 % |

Plusieurs informations ressortent de ce tableau

Au cours de l'année 2017-2018 près d'1 Perdrix sur 2 déclare avoir été insulté au moins 1 fois, 1 sur 4 harcelé, 1 sur 10 bousculé et 3% frappés. A remarquer que 4 Perdrix sur 10 harcelés le sont de façon verbale et plus de 3 sur 10 par des écrits. A noter également que le harcèlement par « intermédiaires » souvent méconnu dans les enquêtes de victimation mais bien repéré par les Perdrix est ici loin d'être négligeable.

Il faut souligner que la comparaison de ces résultats avec le même questionnaire national en 2017 montre des pourcentages de « victimes » quasi similaires. Situation que certains interprètent comme un élément de fiabilité des réponses données par les Perdir de l'Académie.

Quant aux auteurs de ces violences, 3 informations importantes :

- pour l'origine des insultes et du harcèlement, les parents d'élèves sont désignés en premier lieu par une forte majorité de Perdir (6 sur 10) suivis par celle des élèves (3 sur 10)
- les bousculades sont le fait d'abord des élèves pour 5 Perdir sur 10 puis des parents d'élèves pour 3 Perdir sur 10.
- pour les agressions physiques c'est près d'1 Perdir sur 2 qui indique comme auteur les parents d'élèves et 1 Perdir sur 5 des « intrus/inconnus ».

Enfin pour mieux cerner l'ampleur de ce phénomène et son acuité nous nous sommes interrogés pour savoir si certains Perdir étaient victimes de plusieurs types de violences. Le tableau ci-dessous apporte les réponses.

| TYPES d'AGRESSION (Nombre) | VICTIMATION PERDIR (Pourcentages) |
|-------------------------------|--------------------------------------|
| 0 | 48 % |
| 1 | 32 % |
| 2 | 16 % |
| 3 et 4 | 4 % |

La réponse est oui avec 4 caractéristiques :

- près d'1 Perdir sur 2 n'a subi aucun type d'agression
- 1 Perdir sur trois a subi un seul type d'agression.
- 1 Perdir sur 5 a subi 2 et plus de types d'agression
- 4% de Perdir ont subi 3 et plus de types d'agression

A noter d'une part que le harcèlement est le plus souvent associé aux insultes et les bousculades aux insultes et aux coups et d'autre part que ce sont les Perdir de LP qui cumulent le plus de formes d'agression « 3 et plus » (37%).

Si la connaissance de l'ampleur et des caractéristiques de ce phénomène sur l'Académie est d'importance, il est apparu aussi pertinent - au regard des attentes des acteurs de terrain et des objectifs opératoires que nous nous sommes fixés – de rapporter ces informations au niveau des catégories d'établissement.

☛ VICTIMATION DES PERDIR SELON LA CATEGORIE D'ETABLISSEMENT

| VIOLENCES | 2017 - 2018 | | | | |
|-----------|---------------|-----------------|-------------------|------|--------|
| | Cité scolaire | Collège hors EP | Collège REP/REP + | LEGT | LP |
| Insulté | 55 % | 39 % | 62 % | 45 % | 52 % |
| Bousculé | 19 % | 7 % | 13 % | 16 % | 23 % |
| Frappé | 0 % | 1,5 % | 10 % | 0 % | 13,5 % |
| Harcelé | 28 % | 23 % | 21 % | 33 % | 30 % |

Le caractère clivant de la catégorie d'établissement est ici particulièrement marqué. Les résultats sont très contrastés.

Au cours de l'année et dans l'exercice de leur métier ce sont :

- les Perdir des Collèges REP/REP+ qui sont les plus nombreux à déclarer avoir été insultés suivis des Perdir des Cités Scolaires et des LP.
- les Perdir des LP qui sont les plus nombreux à déclarer avoir été bousculés et frappés.
- les Perdir des LEGT qui sont les plus nombreux à déclarer être victime de harcèlement, suivis des Perdir de LP

A noter que seuls les Perdir de LEGT et de Cité Scolaire déclarent n'avoir jamais été frappés et que ce sont les Perdir de Collège REP/REP+ qui sont les moins nombreux à déclarer avoir été victimes de harcèlement.

AUTRES FORMES DE VIOLENCES ET D'AGRESSIONS

Ce questionnaire inédit est issu des dialogues et échanges réalisés avec un groupe de Perdir lors de l'élaboration du questionnaire de l'enquête et du pré-test. Il met en évidence des situations qui sont fortement ressenties par certains Perdir comme des violences psychologiques pouvant se manifester par des souffrances et une forme de traumatisme, le traumatisme « vicariant » consécutif aux contacts avec une personne traumatisée (voir travaux du docteur J-Mario Horenstein – ex-médecin psychiatre

MGEN.

| VIOLENCES (Réponses : « Tout à fait » et « plutôt ») | 2017 - 2018 | | | | | |
|---|-------------|---------------|-----------------|------------------|---------|---------|
| | Total | Cité Scolaire | Collège Hors EP | Collège REP/REP+ | LEGT | LP |
| Mise à l'écart par une partie du personnel | 16,31 % | 0 % | 15,18 % | 23,12 % | 19,41 % | 17,92 % |
| Posture de groupe d'enseignants | 35,81 % | 38,5 % | 32,29 % | 30,8 % | 44 % | 46,25 % |
| Violence entre adultes de l'établissement | 43,03 % | 53,4 % | 41,09 % | 40,43 % | 36,88 % | 56,42 % |
| Injonctions institutionnelles paradoxales | 71,52 % | 93,61 % | 72,4 % | 68,6 % | 67,42 % | 63,4 % |

Plus de 7 Perdir sur 10 souffrent d'injonctions paradoxales d'ordre institutionnel, 4 sur 10 de l'existence de violences entre les adultes de leur établissement,

Près de 4 sur 10 de la posture de certains groupes d'enseignants de leur établissement et près de 2 sur 10 d'ostracisme.

Au niveau des catégories d'établissement, on constate que :

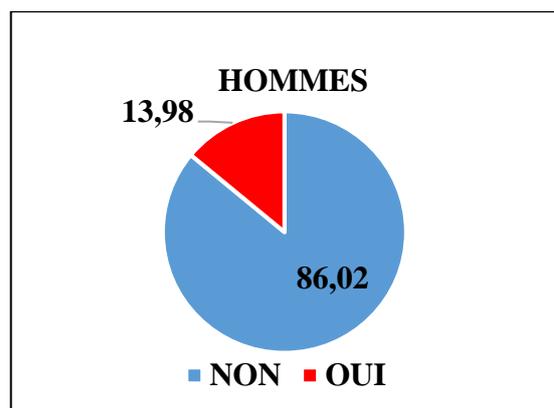
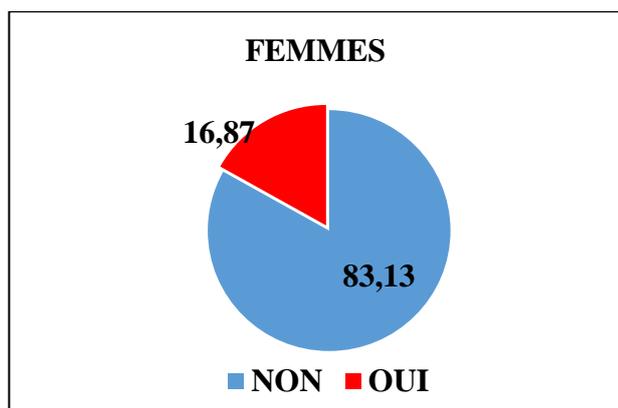
- les Perdir des Collèges REP/REP+ sont les plus nombreux à vivre une mise à l'écart de la part d'une partie de leur personnel (1Perdir sur 4), suivis des Perdir de LEGT (1 sur 5).
- les Perdir des LP sont les plus nombreux à souffrir de la posture de groupe d'enseignants de leur établissement suivis des Perdir de LEGT
- les Perdir de Cité Scolaire sont les plus nombreux (loin devant tous les autres Perdir) à indiquer une souffrance « d'injonction paradoxale » d'origine institutionnelle (plus de 9 sur 10), suivis des Perdir des Collèges hors Education Prioritaire

L'OSTRACISME

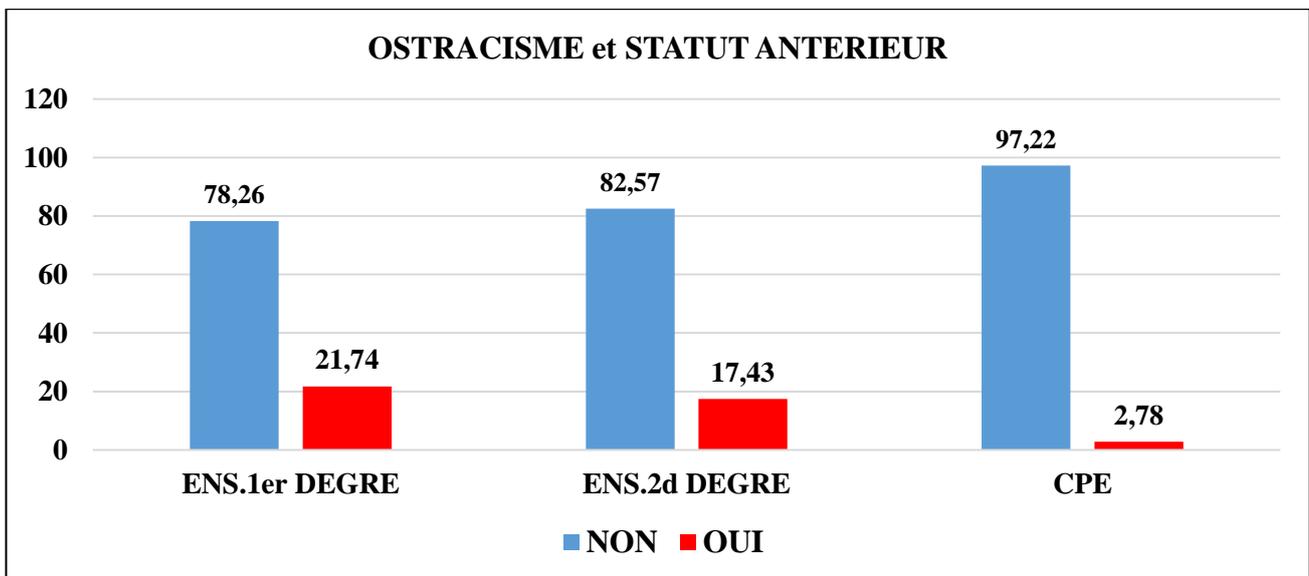
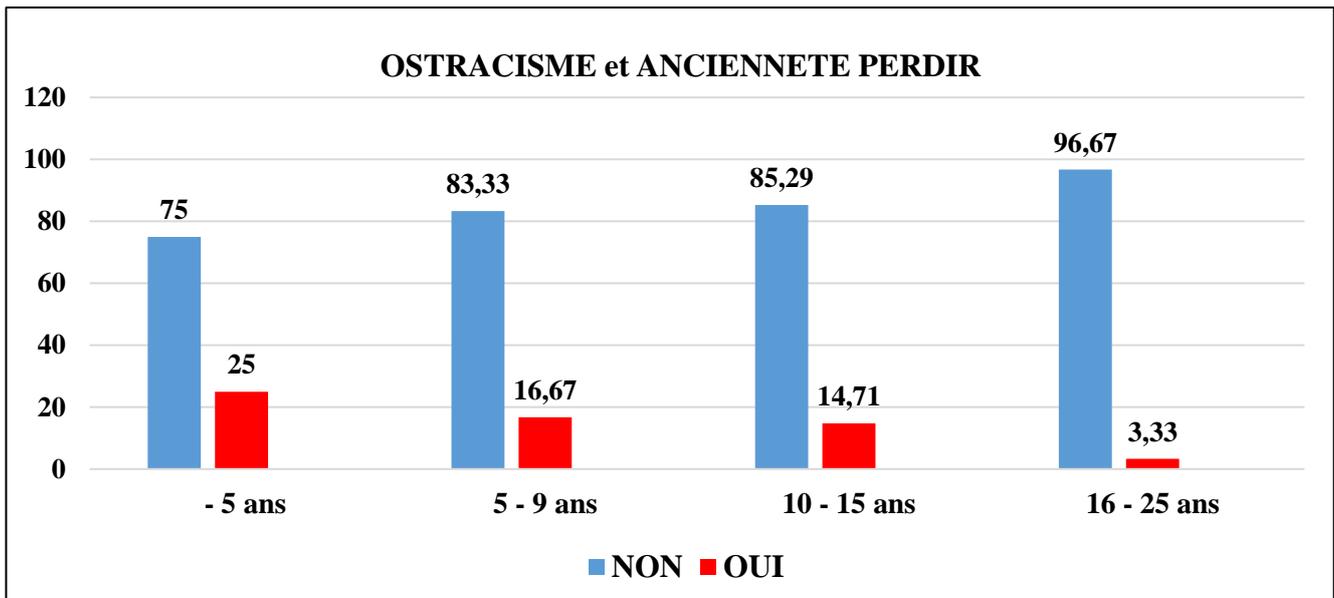
Avant de clore cette analyse il nous a paru important - parce que méconnu, occulté, tu, et contraire à l'image « d'Epinal » du fonctionnement de nos établissements - de relever l'ampleur d'une souffrance quotidienne que subissent les personnels de Direction victimes de l'ostracisme d'une partie de leurs personnels.

Qui sont-ils ?

| AGE | 40 ans et - | 41 – 50 ans | 51 – 60 ans | + de 60 ans |
|-----|-------------|-------------|-------------|-------------|
| NON | 46,15 % | 88,89 % | 86,25 % | 83,33 % |
| OUI | 53,85 % | 11,11 % | 13,75 % | 16,67 % |



Lieux d'exercice : les Perdir des Collèges Rep/Rep+ sont les plus nombreux à subir une mise à l'écart de la part d'une partie de leur personnel (1Perdir sur 4) suivis des Perdir de LEGT (1 sur 5).



Les liens les plus marqués avec « l'ostracisme » concernent respectivement : l'âge, l'ancienneté dans la fonction, le statut professionnel antérieur et dans une moindre mesure le sexe.

Se déclarent dans cette situation :

- 54% des Perdrix de 40ans et moins (contre 14% des Perdrix de 51-60 ans et 17% des Perdrix de plus de 60ans)
- 25% des Perdrix ayant une ancienneté de service de moins de 5 ans (3,3% des Perdrix d'ancienneté 16-25 ans)
- 21,74% des Perdrix anciens enseignants 1^{er} degré contre 2,78% des CPE.

A noter que la variable sexe introduit une très légère différence (3% de plus de femmes « mises à l'écart »)

Résumé :

En réponse à l'interrogation concernant une éventuelle augmentation de la victimation, la comparaison avec la tendance d'évolution de cette année comparée aux résultats 2017-2018 ne confirme pas cette évolution. En complément, on remarque que les résultats académiques sont quasiment similaires aux résultats nationaux issus de la récente enquête sur « Le Moral des Personnels de Direction » de 2017. Cet ensemble nous paraît pouvoir être interprété – à l'instar du domaine des politiques disciplinaires – comme un signe du soin apporté par les Perdir à répondre précisément aux questions. La fiabilité des résultats s'en trouve renforcée.

Il faut rappeler toutefois ici que ce sont les Perdir des Collèges REP/REP+ et ceux des LP qui sont globalement les plus victimes d'agressions et que ce sont (presque) les seuls à être victimes de violences physiques. De même il nous paraît important de souligner que ce sont les Perdir de Lycées (LEGTet LP) qui sont les plus nombreux à se déclarer « harcelés » et les Perdir des Collèges REP/REP+ les moins harcelés. Cet ensemble à lui seul et notamment cette dernière information nous semble éligible - par son potentiel d'hypothèses explicatives - à des travaux de recherche ultérieurs.

Quant aux violences psychologiques - constat souhaité par les intéressés - elles nous surprennent par leur ampleur notamment celles concernant les « injonctions paradoxales » mais surtout par la mise en évidence et la fréquence du phénomène « d'ostracisme ». Réalité grandement méconnue et due tant à une « omerta » des personnels de direction eux-mêmes, une cécité des observateurs et régulateurs des établissements, qu'à l'indifférence d'une partie des responsables de la gestion des ressources humaines de ces personnels.

6 - QUESTION OUVERTE

Cette étude quantitative, sa méthodologie par définition normalisée sont pour nous la base pertinente de toute réflexion sur l'état actuel de notre système éducatif en l'occurrence ici celui de son positionnement sur « la violence en milieu scolaire ». Toutefois il nous est apparu essentiel de compléter et d'enrichir ce travail en offrant aux Perdir la possibilité de donner leur avis sur ce que sont pour eux les bases fondamentales des dispositifs les plus adaptés à lutter contre ce « fléau ».

« **Quels sont pour vous les 5 mots ou phrases clés (au maximum) concernant les dispositifs les plus adaptés à la lutte contre la violence en milieu scolaire (par ordre prioritaire décroissant) »**

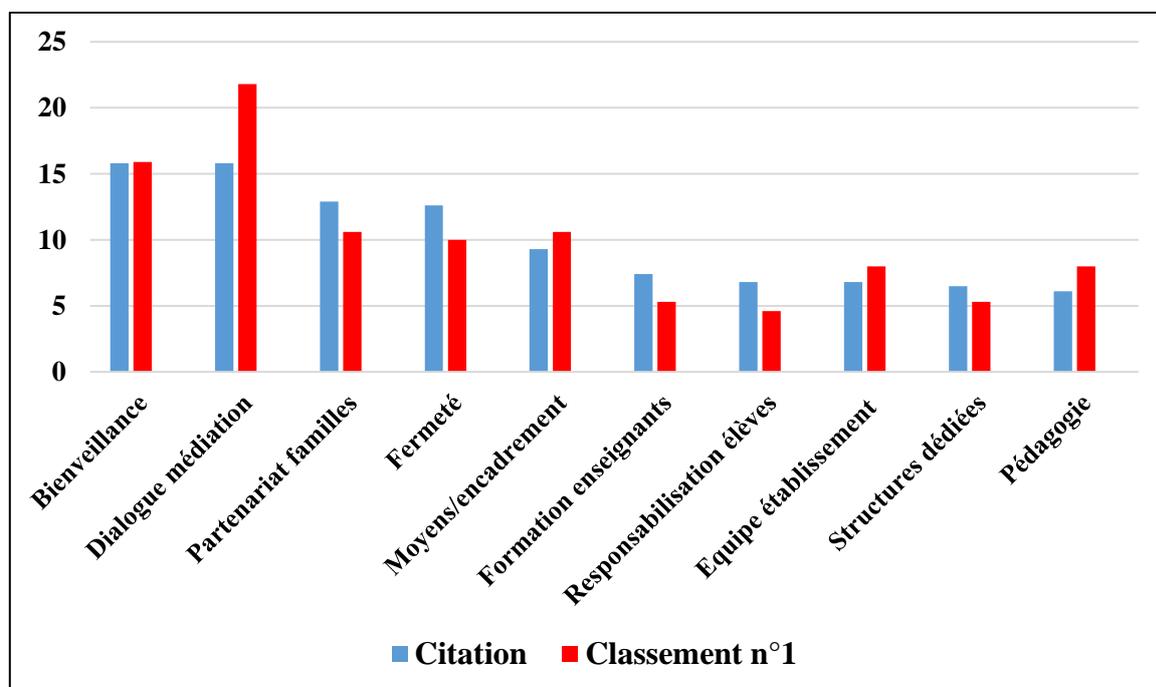
☞ METHODOLOGIE

Après lecture et examen de l'ensemble des réponses pour la plupart commentées (en moyenne 2 à 3 mots / phrases clés par réponse), nous avons retenu celle(s) de 175 Perdir. Chaque réponse a été classée selon une grille réalisée après plusieurs étapes de lecture préalable. Nous avons ainsi élaboré un tableau de tris croisés présentant en colonnes les 10 principales composantes de ces dispositifs et en lignes le nombre de répondants. Afin d'affiner cet ensemble nous avons classé toutes les réponses figurant en n° 1.

Les dix principaux composants sont selon les intéressés : la bienveillance, la fermeté, le dialogue et la remédiation, les moyens / l'encadrement, les structures, l'équipe éducative, la formation des enseignants, la pédagogie, le partenariat Ecole/Familles, la responsabilisation des élèves.

COMPOSANTS MAJEURS DES DISPOSITIFS ADAPTES A LA LUTTE CONTRE LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE.

(Nombre de citations et classement prioritaire)



On constate que les mots/phrases clés se répartissent ainsi :

- plus d'1/3 se rapportent à la bienveillance et au dialogue/ remédiation
- 1/3 à la pédagogie et aux actions éducatives (organisation et contenus)
- 1/4 aux moyens en personnels et en formation
- 1 sur 10 aux attitudes et comportements « fermes »
- 1 sur 10 au partenariat avec les Familles

Le classement des choix n° 1 (prioritaires) indique quant à lui la forte prééminence du dialogue et de la médiation suivie de la bienveillance, du partenariat avec les familles et les moyens en personnels d'encadrement.

En rappelant ici que nous interprétons les réponses à une question ouverte donc spontanées et non guidées, ces résultats nous permettent de penser que la lecture de ce tableau est révélatrice des grandes lignes d'approches actuelles des Perdir de l'Académie et de leurs pratiques face à ce phénomène.

A noter que le choix prioritaire des Perdir « dialogue et remédiation » est souvent accompagné par la « formation des enseignants » et « la pédagogie ».

Quant à la « fermeté » elle est le plus souvent accompagnée du « partenariat Ecole/Famille » et des « structures et partenariats institutionnels ».

En résumé on note tout d'abord le grand intérêt que portent les Perdir à ce sujet. En effet bien qu'arrivant en fin d'un questionnaire long et nécessitant des recherches, ce sont près de 95 % des personnels de l'enquête qui ont répondu à cette question ouverte et ceci de façon précise et pour une majorité argumentée.

Il faut souligner aussi dans les deux classements présentés la place accordée à la rubrique pédagogie / actions éducatives (« l'échec produit la violence »), aux moyens (personnels et formation) plus particulièrement le recrutement des personnels, une formation commune de l'ensemble des personnels aux situations de crise, le soutien de la hiérarchie, la fermeté « zéro tolérance », les relations avec les familles, « la coéducation ».

CONCLUSION

Au seuil de ce travail nous pensons avoir approché les objectifs initiaux que nous nous étions fixés à savoir connaître - directement par les intéressés - le positionnement des Perdir face aux manifestations de violences en milieu scolaire tant sur le plan de la prévention, de la gestion que sur celui de la remédiation.

C'est ainsi que nous avons pu mettre en évidence d'un côté l'importance des actions relatives à ces trois composants de la politique disciplinaire et de l'autre les dispositifs jugés les plus efficaces et les plus utilisés pour prendre en compte cet ensemble. Le tout au niveau global de l'Académie et à celui spécifique des catégories d'établissement.

En complément et en connaissance de cause, il nous est apparu évident que la violence en milieu scolaire était un tout qui au premier chef concernait bien sûr la « victimation » des élèves mais aussi et de plus en plus celle des adultes de l'établissement, plus particulièrement les Personnels de Direction. Notre enquête apporte quelques précisions académiques sur ce sujet.

Contrairement aux autres études réalisées par l'auteur qui se concluaient par des recommandations ou des propositions, ce travail se situe sur un autre registre avec d'autres finalités.

En effet notre volonté est de mettre ces résultats, analyses et constats à la disposition des acteurs de terrain, des personnels d'encadrement des établissements, des responsables de l'éducation de l'Académie de Lyon, afin de participer à la recherche des réponses les plus adaptées aux situations locales.

La participation exceptionnelle des Etablissements secondaires publics de l'académie (57%) -- concernant plus de 120.000 élèves- le soutien et la confiance apportés conjointement par la Rectrice de la région académique Auvergne-Rhône-Alpes, son Directeur de cabinet, les correspondants académiques des Inspections Générales et par des partenaires professionnels très représentatifs sont de bon augure.

Le climat scolaire

Une approche pragmatique de la violence à l'école.

De l'élève à l'établissement

Georges FOTINOS, Docteur ès géographie
Ancien chargé d'Inspection Générale
Diplômé de l'Institut des Hautes Etudes de Sécurité Intérieure

Conférence devant l'Association Professionnelle des Inspecteurs Généraux de l'éducation nationale (octobre 2009)

Pour entrer dans le vif du sujet qui décentre volontairement le thème de la violence à l'école sur celui de climat scolaire – concept beaucoup plus opératoire et "déculpabilisant" pour les établissements scolaires et la communauté éducative – mon propos "pédagogique" et universitaire s'organisera sur trois pôles successifs :

- Évolution et catégorisation des réponses apportées par l'institution scolaire
- Pourquoi et comment le concept de climat scolaire
- Des propositions concrètes d'action à court et moyen termes

Depuis près de 20 ans, la violence à l'école occupe régulièrement le devant de la scène médiatique et politique. Elle déstabilise le fonctionnement des établissements, fragilise la santé des enseignants et des personnels de direction et d'éducation. Les déclarations publiques et la mise en œuvre de mesures visant à prendre en compte ces situations se sont révélés plus ou moins efficaces et surtout loin d'être pérennes.

Face à cette évolution générale et sociale, il nous a paru nécessaire, dans le souci de mieux comprendre le présent, d'essayer de dégager les linéaments des différentes réponses apportées au cours de cette période par les responsables du système éducatif.

Nous constatons aujourd'hui, comme hier, mais avec des connaissances bien plus précises grâce à la recherche universitaire portant sur le processus d'apparition et de déclenchement de ce phénomène dans les établissements scolaires, que deux modèles explicatifs coexistent et se retrouvent souvent intriqués dans les plans d'action et les directives ministérielles.

La ligne de fracture est construite implicitement ou explicitement sur une conception philosophique d'où découlent une morale et une définition de la violence. Le clivage se fonde sur l'alternative suivante : la violence existe-t-elle à l'état pur ou bien est-elle toujours une réponse à une situation ressentie comme insupportable ?

Si l'on refuse la causalité, le problème ne concerne pas l'Éducation nationale : seuls, la responsabilité personnelle et le libre arbitre de l'individu demeurent, la répression devient le seul outil à disposition des responsables d'établissement. De cette conception émerge une position implicite : l'élève est toujours responsable et auteur de la violence. Il existe alors un "ordre des choses" et la pire des violences (y compris en milieu scolaire) est de contrevenir aux lois de la République. Les réponses sont alors uniquement d'ordre sécuritaire.

Réponses d'ordre sécuritaire

Des déclinaisons fortes ou modulées de cette conception de la violence se retrouvent dans un certain nombre de textes et rapports officiels dès 1991. Cette tendance s'accroîtra et se normalisera par la mise en œuvre de structures et d'actions spécifiques, tels les contrats locaux de sécurité, les groupes locaux et départementaux de sécurité, les signalements directs au procureur, les plans régionaux de protection des établissements scolaires, les circulaires de recommandations et guides « pédagogiques » à dominante pénale. En 1998 et 1999 c'est au plus haut niveau gouvernemental de la sécurité, le "Conseil de sécurité intérieure" que se situera cette tendance. Plus récemment, c'est l'affermissement du protocole d'Accord national de coopération entre le Ministère de l'Education Nationale et le Ministère de l'Intérieur, de la loi sur la prévention de la délinquance et la mise en œuvre de nouvelles mesures et d'articles de loi portant sur la protection des établissements scolaires et de leur personnel.

Réponses à vocation préventive

Le second volet de l'alternative conduit à rechercher les causes de l'apparition de cette violence par une analyse "systémique" ou "globale" et à élaborer des démarches, des outils de lutte très complémentaires. Deux champs distincts d'analyse et d'action apparaissent : le premier concerne le champ scolaire, le second le champ social et familial local. Saisie sous un autre angle, cette différence recouvre l'importance accordée aux causes endogènes et exogènes de la violence en milieu scolaire et de ses effets déclencheurs.

Le champ scolaire.

La prééminence des causes endogènes est très présente dans les études et rapports des années 70. Les établissements peuvent être créateurs d'inadaptation et de délinquance. Les contenus, les méthodes, les filières scolaires, les personnels, l'architecture, les rythmes scolaires, etc. participent tous à la genèse de ces comportements.

Il est à noter que cette prééminence s'atténue très sensiblement au cours des années 80 pour presque disparaître dans les années 90. Paradoxalement, sur le terrain, cette intériorisation implicite est devenue un des axes forts de la lutte contre la violence dans certains établissements scolaires. Cet axe repose sur des priorités d'actions pédagogiques et éducatives centrées sur les "élèves tels qu'ils sont" qui améliorent le sentiment d'appartenance à l'établissement et créent une micro-société avec sa culture et ses règles. C'est ce que proposait plus particulièrement le rapport de l'IGEN au Ministre de l'Education Nationale en 1995⁽¹⁾ sous le vocable « sanctuarisation ». Formulation reprise et développée par le plan d'action ministériel qui s'en suivit. A remarquer que pour les LP ce plan recommandait une organisation différente du temps scolaire prenant en compte les intérêts, les besoins et les rythmes chronos psychologiques des élèves.

Il faut noter, sur ce champ, que les nouvelles et diverses actions « d'accompagnement éducatif » à tous les niveaux du système scolaire récemment mises en place que ce soit dans le temps scolaire, périscolaire, postscolaire participeraient mieux à cette « identification » des acteurs à leur établissement si elles étaient plus intégrées dans les projets d'école et d'établissement du second degré.

Le champ local.

A l'inverse et semblant agir comme un contrepoids, l'importance accordée aux causes exogènes s'est amplifiée au cours de ces vingt dernières années. Un ministre de l'Education nationale ne déclarait-il pas dans les années 90 "La fin de l'école sanctuaire" et ne précisait-il pas que la

violence ne s'explique pas seulement par l'absence d'éducation civique mais avant tout par un sentiment d'injustice né de la ségrégation. Un autre ministre affirmait lors d'un colloque que "l'école et la ville sont aujourd'hui étroitement liées pour le meilleur davantage que pour le pire et pour la réussite plus que pour l'échec".

Cette conception était bien sûr inductrice de moyens d'action fondés sur le recours aux partenariats sociaux, économiques, culturels, éducatifs locaux. Ces moyens, faute d'être intégrés dans un projet d'ensemble cohérent proposant une politique d'amélioration de l'environnement social et du cadre de vie, risquent "l'endoréisme" selon le terme cher au géographe, ou pis de créer des « effets pervers » contrecarrant l'objectif visé en se considérant notamment en rivalité avec l'école. Ce qui à l'évidence et avec le recul est arrivé.

Les multiples plans volontaristes de « rénovation des banlieues » que certains qualifiaient parfois même de « Plan Marshall » se sont soldés par des déceptions et des échecs importants.

Face à cette situation, l'école s'est retrouvée souvent seule pour affronter comprendre et résoudre le surgissement de faits violents en son enceinte. Plutôt que d'attendre d'hypothétiques changements de politique urbaine dont les effets de toutes façons ne sont qu'à moyen ou long terme, il est apparu quasiment comme une « ardente obligation » d'explorer plus avant les solutions internes.

Outre son intérêt « immédiat », cette problématique a l'immense avantage de déplacer le centre de gravité de l'élève et des causes importées de sa violence (exogènes) - qui ne peuvent, seules engendrer que des comportements sécuritaires et démissionnaires - sur celui de l'analyse contextuelle qui met en évidence l'importance des facteurs « endogènes » dans le déclenchement de faits de violence à l'école.

En termes plus prosaïques, il nous a fallu répondre à la question : pourquoi deux établissements scolaires situés dans un même contexte géographique, sociologique, économique, culturel avec des élèves ayant des caractéristiques et une histoire personnelle et scolaire qui se décline selon les mêmes grandes typologies socio-éducatives, présentent-ils un "climat scolaire" si différent ?

Il est à noter que cette situation est loin d'être un cas d'école ou expérimental. Nous l'avons rencontrée en plusieurs circonstances notamment pour des Collèges et les écoles situés en milieu urbain et périurbain "difficiles". Dans cette optique, nous avons constaté que la gestion des crises incombait en priorité à l'établissement scolaire et s'inscrivait dans la logique de son fonctionnement habituel, le recours à l'extérieur – gestion de prévention des causes exogènes – étant considéré comme complémentaire des actions menées.

C'est sur ce champ que nous avons tenté d'avancer et d'apporter à cette réflexion "émergente" notre contribution. Mais d'abord et avant tout, il nous a fallu définir l'objet même du concept employé le « climat scolaire » quasiment absent de la littérature scientifique en France si ce n'est utilisé par certains à partir d'enquêtes « élèves ».

Définition du climat scolaire

Comment qualifier ce que le langage commun appelle "climat scolaire" par métaphore avec les conditions météorologiques, ce qui renvoie aux images de dépression, anticyclone, temps variable, beau fixe, etc. Les établissements scolaires vivent aussi ces saisons, ces moments de troubles et de calme mais souvent en méconnaissent les causes ou plutôt les rapportent linéairement à des éléments purement conjoncturels.

- Une première approche, en rapport avec la loi, la réglementation et la norme sociale qui déterminent les valeurs et le sens dispensés par l'école, ainsi que son organisation et son fonctionnement, consiste à considérer que le respect de ces principes est consubstantiel du

climat idéal. Les différents degrés de climat se construisent alors sur une échelle implicite allant du non-respect épisodique jusqu'à la transgression en passant par la permanence des comportements anormaux. Sur ce registre, le climat scolaire est majoritairement construit et s'étalonne sur le champ des interdictions, des punitions et des sanctions positives et négatives.

- Une deuxième approche concerne les éléments concrets structurant la vie de cette micro société qui est celle d'un établissement scolaire. Ce sont d'abord les conditions de travail dans leur ensemble, qu'il s'agisse des caractéristiques physiques des lieux, des catégories de personnes composant la communauté éducative. Ensuite, il s'agit de la prise en compte de l'activité générale de l'établissement en tentant de mesurer son dynamisme sur les registres de ses grands champs d'action : pédagogie, administration et gestion, vie scolaire, partenariats. Enfin, ce qui est fondamental et constitue le liant essentiel associant les différents personnels dans la mise en œuvre cohérente de ce "puzzle" : la mesure de l'état des relations entre les différents membres de cette communauté entre eux et avec les partenaires, autorités hiérarchiques et locales.
- Une troisième approche globalisante prenant appui sur ces deux analyses et permettant de mieux cerner la réalité du quotidien des établissements, concerne le ressenti, la perception, la valeur donnée par les acteurs et usagers aux dysfonctionnements de l'ordre social et culturel constituant le climat. Ce domaine de subjectivité qui relativise parfois les faits "graves" jusqu'à les banaliser ou pis les intégrer comme des éléments normaux de fonctionnement de l'établissement - à notre connaissance n'ayant jamais fait l'objet d'étude spécifique – devrait nous permettre de mieux saisir les réalités de terrain et de proposer des outils de mesure et d'action plus performants.

Sur ce registre c'est l'ensemble des consensus et « dissensus » autour de ces différents ressentis qu'il nous a semblé nécessaire de prendre en compte dans la construction d'un climat d'établissement.

Objectifs poursuivis

Notre ambition prioritaire était de mettre en évidence les facteurs internes les plus propices aux effets déclencheurs des phénomènes de violence et les plus significatifs dans la construction des processus conduisant à l'amélioration ou l'instauration d'un bon climat scolaire ⁽²⁾.

Nos hypothèses étaient étayées par une connaissance du terrain, des travaux antérieurs personnels sur ce sujet, la découverte comme conseiller du président de la MGEN du concept de climat social dans l'entreprise et de sa mesure par le bilan social (obligatoire depuis 1974 pour les entreprises de plus de 300 salariés) des éléments de la recherche scientifique portant sur l'"effet établissement" ainsi que par des responsabilités portant à promouvoir le partenariat MEN/MGEN. Elles découlaient directement de la définition du climat scolaire comme concept globalisant l'ensemble des réalités d'un établissement significatives de sa "santé" et étaient au nombre de deux :

☞ L'organisation et les conditions de travail dans les établissements scolaires sont des variables déterminantes dans la construction de leur climat.

☞ La perception du climat par les acteurs de l'établissement scolaire est pondérée par le degré de reconnaissance sociale et de compétence, d'autonomie et de motivation, d'engagement et de satisfaction personnels.

Le croisement de ces hypothèses nous a permis notamment d'approcher la mesure de l'écart et/ou de l'adéquation entre des situations réelles et les représentations modulées que s'en font les

acteurs, et de déterminer ainsi les facteurs provoquant ou non cette différence.

Le second objectif qui émanait de la validation ou non de ces hypothèses nous a permis de construire des outils (indices de climat) qui offrent aux acteurs et aux responsables du système éducatif d'approcher la qualité du climat des établissements scolaires. D'une part, pour apprécier la réalité et apporter des réponses immédiates, d'autre part pour construire et mener des actions de prévention à moyen et long terme.

D'autres effets collatéraux et non des moindres sont apparus ; ils concernent majoritairement "le management" de l'établissement. La mesure du climat constitue aussi une mesure de l'organisation mise en place. En effet, il faut noter que la vie de l'établissement étant émaillée de situations conflictuelles, de relations d'opposition et de pouvoir, sa bonne gestion dépend de sa capacité à gérer ces moments de conflits et à rétablir le climat propice à un fonctionnement harmonieux.

De plus, on peut penser, avec un certain optimisme, que le fait même d'évaluer régulièrement le climat peut se traduire par une amorce de mise en œuvre d'une politique de gestion des ressources et relations humaines, ce qui permettrait de trouver des réponses en termes d'organisation plus ciblée sur les besoins exprimés par les différentes catégories de personnes qui composent la communauté éducative.

Enfin la mise en œuvre de ce type d'outils possède comme nous l'avons déjà indiqué l'avantage potentiel "d'effet dédramatisant". En l'occurrence, il ne s'agit plus de trouver des responsables mais d'identifier des problèmes et d'apporter des solutions.

CONCLUSION

Cette contribution à l'étude du vaste champ de la problématique du climat scolaire* et de ses enjeux sociaux s'inscrit dans le droit fil des courants de pensée qui placent le progrès de l'école au cœur de l'évolution de notre société et positionnent la recherche comme "cardinale" pour ses acteurs confrontés en permanence au changement.

Ce travail repose en partie sur l'analyse des besoins des personnes notamment dans leur milieu de travail théorisé par le sociologue américain Maslow en cinq catégories hiérarchisées qui vont de la survie au développement personnel en passant par le niveau de sécurité, de socialisation et d'estime. Il rejoint, par certains côtés, le modèle d'écologie du développement humain de Bronfenbrenner dont le principe est de s'intéresser au processus d'interactions entre la personne et son environnement notamment le plus proche et le plus permanent ⁽³⁾.

Les propositions sur les trois registres que nous avons circonscrits : cadre de travail, "leadership" de l'école, qualité de vie professionnelle prennent en compte ces réflexions pour une mise en œuvre sur le terrain des établissements scolaires.

Cette politique est fondée sur deux principes : le cœur de la problématique du climat se situe d'abord et avant tout au sein de l'établissement et toute réussite est contingente et nécessite adaptation et innovation pour perdurer. Les diverses pistes qui ont émergé au cours de ce travail peuvent amorcer aujourd'hui de nouvelles études prospectives. Elles sont toutes centrées sur des travaux de type monographique et microsociologique portant sur "l'historique" du climat propre de l'établissement et celui des classes avec la problématique sous-jacente de la "masse critique" qui pourrait schématiquement se résumer à la question : le climat d'un établissement scolaire résulte-t-il de la somme des climats de classe ou est-il profondément tributaire d'un ou de

plusieurs climats de classe dominants ? Par la même, nous rejoindrions notre ambition première et tous ceux qui considèrent que "plus on fouille le singulier, plus on approche l'universel".

L'école est considérée en France comme un des plus forts symboles -et comme le creuset- de la République. La dégradation de son climat en liaison avec le malaise de ses acteurs, sa réussite "relative" ⁽⁴⁾ et le contexte social et économique fragilise ce socle et l'espoir de progrès individuel et collectif par l'éducation.

L'importance de ce signal a pris une telle ampleur et une telle force qu'il est devenu un véritable "problème de société" c'est-à-dire selon le père de l'ethnologie française, "inventeur" de ce concept, Marcel Mauss "un phénomène qui met en branle dans certains cas la totalité de la société et de ses institutions".

Décider de faire évoluer le climat de son établissement, c'est donc participer à un projet social et solidaire. Mais c'est aussi, faut-il le rappeler, lutter contre les discriminations, permettre à chaque élève d'exprimer et de développer son potentiel, à chaque enseignant, à chaque chef d'établissement, à chaque personnel d'éducation de vivre pleinement sa vocation professionnelle, son plaisir d'éduquer et de réussir dans son métier. C'est enfin créer les conditions propices à l'exercice de la laïcité, fondatrice du lien social, clef de voûte et moteur de notre école républicaine.

¹⁾ *Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale : " la Violence à l'école Etat de la situation, analyse et recommandations »*
Georges FOTINOS.IGEN. Documentation Française 1995

⁽²⁾ « *Le climat scolaire des Lycées et Collèges. Constat, analyse et propositions.* » Georges FOTINOS MGEN / CASDEN / FAS 2005 (tirage 15000 ex gratuits diffusés dans tous les lycées et collèges)
« *Le climat des Écoles Primaires. Constat, analyse et propositions.* » Georges FOTINOS MGEN / MAIF 2006 (tirage 35 000 ex gratuits diffusés dans toutes les écoles excepté les écoles à classe unique)
Depuis la parution de ces études, la notion de « climat scolaire » a été reprise par le MEN dans son dispositif de signalement des faits graves : SIVIS., par la DGESCO et les échelons administratifs territoriaux ;

⁽³⁾ « *Une école sans violence ? De l'urgence à la maîtrise* » Georges FOTINOS – Jacques FORTIN Hachette Education 2002

⁽⁴⁾ *Rapport PISA OCDE 2010.*

LE PARTENARIAT ECOLE – PARENTS

Un levier pour lutter contre les violences en milieu scolaire.

Georges Fotinos

Ancien chargé de mission interministériel « Ecole-Familles »

Audition par la mission temporaire sur « la protection de l'école » diligentée par le 1^{er} Ministre
Décembre 2018

CONTEXTE ET OBJECTIFS

Aujourd'hui notre système scolaire se trouve de nouveau fragilisé par un phénomène prégnant et récurrent : la violence à l'école mais qui – et cela est nouveau - voit l'émergence dans les facteurs explicatifs d'un signal « à bas bruit » depuis des années : la qualité des relations des parents avec cette institution.

Si l'on se réfère aux dernières études nationales sur le sujet il est indéniable que les liens Ecole-Parents se sont distendus et nettement dégradés. Evolution qui s'accompagne d'un accroissement des violences commises par les parents envers les personnels des établissements scolaires. Les personnels d'encadrement, les enseignants et les parents eux-mêmes soulignent ce changement.

Les principales causes qui ressortent de l'ensemble du corpus des résultats de la recherche sur ce domaine sont : valeurs familiales et individuelles contre valeurs collectives républicaines ; les méconnaissances réciproques des codes d'échanges, des milieux de vie, de l'importance primordiale du lien Ecole/Famille dans la construction de la réussite et du comportement scolaires. Cette situation ne peut qu'avoir des répercussions sur un certain nombre d'élèves – notamment dans l'émergence et le développement de leur rejet de l'institution et de certaines de ses manifestations : décrochage scolaire, comportements agressifs si ce n'est dans certains cas du passage à l'acte sur ses les personnels de l'établissement scolaire.

Face à cette situation et à ce mécanisme délétère il apparaît urgent de mener une réflexion globale conduisant à la mise en œuvre d'une politique ministérielle proactive promouvant un véritable partenariat entre l'Ecole et les Parents fondé sur des principes simples, des objectifs clairs, des recommandations d'action concrètes.

A titre indicatif et fruits d'une expérience antérieure sur ce domaine quelques points de repères fondés sur des expérimentations ayant démontré leur pertinence et leur efficacité (évaluées par l'INRP) sont présentées ci-dessous.

Cependant, l'expérience le confirme, il convient de poser un principe préalable nécessaire à la réussite de cette démarche.

« Toute action partenariale Ecole/Parents doit être fondée sur une reconnaissance réciproque et bienveillante des compétences et des apports de chacun ainsi que sur une confiance mutuelle et une égale dignité dans le dialogue ».

ACTIONS D'INITIATIVES NATIONALES

- ☛ Inscrire le partenariat avec les Parents et le programme d'actions le structurant comme un des axes obligatoires du projet d'école ou d'établissement.
- ☛ Former les personnels d'encadrement des écoles/ établissements ainsi que les enseignants à la relation avec les parents et dans ce but construire et mettre en place de façon pérenne des modules de formation initiale et continue qui pourrait se développer sur 5 domaines :
 - Présentation du fonctionnement et des valeurs de l'école et du système éducatif aux parents, droits et devoirs de chacun.
 - Connaissance des familles dans leurs diversités, des organisations familiales et de parents d'élèves

- Les différentes démarches d'accompagnement éducatif des familles
- Les résultats de la recherche sur les domaines des liens entre les Parents et l'École
- Les outils du partenariat.

Pour les enseignants en formation initiale, cet enseignement doit être lié avec l'observation des pratiques de l'école/établissement d'affectation qui se formalise dans un mémoire de stage faisant partie du processus d'évaluation du stagiaire.

- ☛ Décider l'institution d'une journée de prérentrée destinée aux familles dans le but d'établir un partenariat annuel fondé sur l'élaboration en commun d'un « modus vivendi » construit sur les exigences scolaires et qui se concrétise par la rédaction d'une charte d'application.

ACTIONS D'INITIATIVES LOCALES

☛ Lutte contre la violence dans l'école / établissement

1. Développement des compétences sociales et citoyennes des enfants : enseignement qui pour obtenir toute son efficacité et avoir des effets pérennes se doit d'associer les parents avec l'aide – si nécessaire – d'un médiateur, sorte de pont culturel entre les valeurs de l'école et les valeurs familiales (système généralisé au Québec en maternelle et primaire).

2. Création au sein de l'école / établissement d'une cellule ou association loi 1901 du type « association de soutien aux parents dans leur rôle éducatif ». Structure ouverte aux parents du quartier mais aussi aux personnels de l'établissement et plus particulièrement aux enseignants. Cette organisation est plus particulièrement en charge - en amont d'une éventuelle procédure disciplinaire - des violences et incivilités des élèves.

☛ L'opération « Ecole ouverte » avec les parents.

Il ne s'agit nullement d'une école pour parents mais d'un lieu de rencontres, d'échanges, de soutien éducatif et d'activités ludiques, destiné à construire un corpus commun de valeurs éducatives à l'école et aux familles et dont les principaux objectifs sont :

- Rétablir (ou établir) la confiance des parents envers l'école et les enseignants
- Promouvoir l'école comme espace de négociation, de lutte contre la ségrégation, de construction de la citoyenneté
- Créer les conditions propices pour les parents marginalisés d'un processus de requalification sociale et citoyenne.
- Servir de relais et d'intermédiaire avec les professionnels socio éducatifs et de santé partenaires de l'école.

☛ Des lieux permanents de dialogues et d'échanges.

Quelle que soit la bonne volonté de chacun des partenaires pour créer et développer ce partenariat, une évidence s'impose : sans un lieu fixe et permanent de rencontre, d'élaboration et de suivi des projets, les actions perdent rapidement de leur cohérence s'étiolent et disparaissent.

Une des pistes les plus porteuses repose sur la création par la communauté éducative d'une association qui s'insère dans le dispositif officiel des REAAP (réseaux d'écoute, d'aide et d'accompagnement des parents) et de ses formes locales.

Ce type d'approche d'aide à la scolarité via la parentalité est propice à des accords conventionnels non seulement avec les établissements mais aussi avec les inspections d'Académie et les rectorats qui étendent l'action au soutien et à la formation des personnels de l'Education Nationale.

- A noter que la majorité des expérimentations présentées a bénéficié de l'aide et du soutien du ministère de la Ville (cohésion sociale) et de celui des collectivités locales concernées.

En conclusion, pour la majorité des violences commises par les élèves, les solutions passent sûrement par l'association des parents tant dans les domaines de la prévention, de la répression que dans celui de la remédiation.

Quant à la participation des partenaires institutionnels comme la justice et la police (qui datent respectivement de 1991 et 1992) elle s'est révélée particulièrement utile lorsqu'elle était associée à la prévention, à la formation et montrait une réactivité en pleine confiance avec l'établissement.