

L'école entre bonheur et ras-le-bol

Enquête de victimation et climat scolaire auprès des
personnels de l'école maternelle et élémentaire

Eric Debarbieux et Georges Fotinos

Observatoire International de la Violence à l'École –
Université Paris-Est Créteil

Septembre 2012

REMERCIEMENTS

Cette enquête a été réalisée grâce au financement conjoint accordé par le dernier Médiateur de la République, Jean-Paul Delevoye, avant que celui-ci ne quitte ses fonctions, et par la Fédération des Autonomes de Solidarité – Union Solidariste Universitaire. Merci donc à Jean-Paul Delevoye et à la FAS-USU et particulièrement à Roger Crucq son Président ainsi que Daniel Husson.

La FAS-USU a été bien plus qu'un financeur : elle a été comme toujours un partenaire précieux tant par sa connaissance de l'école et de ses personnels que par son aide matérielle en lançant auprès de ses adhérents le mailing qui a permis de recueillir le plus important échantillon réalisé en France sur la victimation des personnels du premier degré et leur perception du climat scolaire.

De nombreuses autres personnes et organisations nous ont aidés. En particulier les syndicats du premier degré et leurs secrétaires généraux qui ont relayé notre appel auprès de leurs adhérents : Thierry Cadart du SGEN/CFDT, Christian Chevalier du SE/UNSA, Patrick Gonthier de l'UNSA/Education, Sébastien Sühr, du SNUIPP/FSU, Patrick Roumagnac du SIEN/UNSA.

Merci aussi à Mrs Alain Boissinot, Recteur de l'Académie de Versailles, Claude Michellet Directeur de l'académie de Paris, Luc Pham du CAAEE de Versailles, Gérard Duthy, inspecteur d'académie de Paris, chargé du 1er degré et à Mesdames Christiane Nicolas secrétaire nationale de la FNAREN et Françoise Prost, présidente de l'ANCP.

Merci à Stéphane Trebucq, Maître de conférences-HDR à l'IAE de Bordeaux qui a réalisé et commenté l'analyse Alceste du corpus textuel. C'est le début de grandes collaborations !

Merci surtout aux 11820 personnes, enseignants, directeurs, rééducateurs, psychologues, et conseillers pédagogiques qui nous ont donné ce qui est le plus précieux dans leurs métiers malmenés : leur temps, et le plus rare : leur confiance.

Pour tout renseignement sur ce rapport :

eric.debarbieux@u-pec.fr

REMERCIEMENTS	2
INTRODUCTION.....	5
FICHE TECHNIQUE	7
PRESENTATION DE L'ECHANTILLON.....	7
DONNEES PERSONNELLES.....	7
LIEU D'EXERCICE ET VARIABLES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES DES ECOLES CONCERNEES	12
LE CLIMAT SCOLAIRE	15
QUESTIONS DE METHODE.....	15
ÉVALUATION DU CLIMAT SCOLAIRE PAR LES PERSONNELS	17
<i>Un climat scolaire dépendant de la situation des personnels.....</i>	<i>17</i>
<i>Les composantes du climat scolaire.....</i>	<i>20</i>
LA VICTIMATION DES PERSONNELS.....	24
QUESTIONS DE METHODE :.....	24
LES INDICATEURS DE VICTIMATION	25
RESULTATS : LES VICTIMATIONS.....	26
RESULTATS : LES VICTIMES, LES LIEUX DE LA VICTIMATION ET LES AGRESSEURS.....	28
ÉVOLUTION DU REGARD DES DIRECTEURS D'ECOLE.....	35
LA GESTION DES COMPORTEMENTS AGRESSIFS DANS LES ECOLES ELEMENTAIRES.....	40
PROPOSITIONS D'AMELIORATION OU INQUIETUDES ?.....	44
ANALYSE DE CONTENU (SPHINX) DES SUGGESTIONS FAITES PAR LES REpondANTS (ERIC DEBARBIEUX).....	44
<i>1 : Une critique virulente du système hiérarchique</i>	<i>47</i>
<i>2 : Un malaise social :</i>	<i>51</i>
<i>3 Une revendication en termes de moyens.....</i>	<i>55</i>
<i>4 Que faire des enfants « difficiles ».....</i>	<i>56</i>
<i>5 – Formation et pédagogie</i>	<i>58</i>

ANALYSE TEXTUELLE (ALCESTE) DES SUGGESTIONS FAITES PAR LES REpondANTS (STEPHANE TREBUCQ, IAE, BORDEAUX)	60
DISCUSSION	66
RESUME	70
SUR LE CLIMAT SCOLAIRE :	70
SUR LA VICTIMATION DES PERSONNELS	71
LES ENFANTS GRAVEMENT PERTURBES	72
LES PERSONNELS ENTRE « VIOLENCE INSTITUTIONNELLE » ET « MALAISE SOCIAL »	72
PROPOSITIONS	73

Introduction

Le rapport ici présenté concerne la toute première enquête de victimation en milieu scolaire menée en France au niveau national auprès des personnels du premier degré de l'éducation nationale – seules existent une enquête menée par notre observatoire à l'échelle d'un département (Debarbieux, 2012) auprès des personnels de la Seine-Saint-Denis et une autre auprès des personnels de direction (Debarbieux et Fotinos, 2010), même si plus indirectement des études sur les stress des enseignants (Jeannot et Rascle, 2009) ou sur la qualité de vie au travail (Fotinos et Horenstein, 2011) ont en partie approché le problème.

Si en effet la France s'est intéressée à la mise en place d'enquêtes de victimation auprès des élèves¹ il a été beaucoup plus difficile de mettre en place des enquêtes en ce qui concerne les personnels. En particulier l'enquête de la DEPP en 2011 n'a pu recueillir un nombre suffisant de réponses au questionnaire proposé aux enseignants pour pouvoir être utilisée. Il est probable qu'à l'époque dans un climat tendu entre le ministère et les personnels une méfiance se soit installée faisant rejeter cette enquête.

Les soutiens reçus pour notre recherche ont sans doute été essentiels pour sa réussite, avec 11820 réponses, ce qui en fait le plus important échantillon réalisé sur la question en France. Ces soutiens ont été financiers : Médiateur de la République, Fédération des Autonomes de solidarité – Union Solidariste Universitaire mais aussi nous avons pu bénéficier de soutiens moraux essentiels avec l'appui des syndicats d'enseignants du premier degré qui ont relayé notre appel auprès des personnels. La FAS-USU a réalisé le mailing qui a permis d'obtenir un nombre de réponses conséquent. La collaboration entre une équipe universitaire, une institution officielle, les syndicats d'enseignants et une importante fédération de l'économie sociale a été une condition de possibilité de cette recherche, relayée également par plusieurs personnalités et autorités.

Cette nouvelle enquête vise à améliorer la connaissance empirique sur le phénomène « violence à l'école », en lien avec le climat scolaire, à partir du point de vue et de l'expérience des personnels des écoles primaires². Elle se place en continuité avec les enquêtes que nous menons depuis de nombreuses années sur la question³ Rappelons,

¹ par exemple DEPP, 2011 en ce qui concerne les élèves du collège et UNICEF/OIEVE, Debarbieux, 2010 en ce qui concerne les élèves des écoles primaires

² Rappelons qu'en France l'école primaire concerne aussi bien l'école maternelle de la petite section à la grande section que l'école élémentaire du CP au CM2.

³ Fotinos, 1995, Debarbieux, 1996, 1999, 2003, 2006, 2010, 2011 et Fotinos, 2006a, 2006b, 2008, Debarbieux et Fotinos, 2010 par exemple.

comme nous le faisons systématiquement que la position de l'Observatoire International de la Violence à l'École quant à la nécessité d'une mesure de la victimation en milieu scolaire est constante depuis plus de 15 ans : cette mesure est importante pour se prémunir du risque d'exagérer cette violence en entraînant des dérives sécuritaires outrées. Mais tout autant il convient de se méfier du déni de la réalité de cette violence avec son oubli des victimes : la « violence » peut être de bas bruit, mais sa répétition peut entraîner des troubles importants pour ceux qui en pâtissent et pour l'environnement scolaire. **Ni exagération, ni négation**, il est nécessaire d'asseoir rationnellement l'action publique – tant au niveau national qu'aux échelons locaux et intermédiaires. Il faut connaître les types de violence principaux et leur fréquence, les expériences des victimes et les conséquences de leur victimation pour éviter de se faire happer par le fait-divers, l'exceptionnel qui recouvre de son bruit la parole des victimes ordinaires (Dinkes et alii, 2006) et pour mettre en place des actions de prévention au bénéfice des personnes mais aussi du climat général de travail de l'école.

Un des intérêts majeurs de cette enquête est que nous pourrions croiser les réponses obtenues dans un échantillon national randomisé d'élèves du Cycle 3 interrogés dans une recherche précédente (Debarbieux/UNICEF/OIVE, 2010 N= 12220) et les réponses des personnels.

Le matériau recueilli est exceptionnel et méritera encore bien des travaux. Il a fallu faire des choix, aller à l'essentiel, en simplifiant parfois, en synthétisant et donc en réduisant. Nous avons recueilli des témoignages singuliers, parfois très douloureux, nous n'avons pu tous les livrer. Le titre choisi montre assez l'impression finale que nous ressentons après une longue familiarisation avec ces données. Celle de professionnels qui vivent encore pour beaucoup un bonheur pédagogique, surtout au contact de leurs élèves, une école primaire qui résiste malgré tout. Mais aussi une forte angoisse, une colère qui s'exprime sans détour, un seul et immense désir : celui d'être reconnu. Nous pensons bien que ce rapport va susciter d'intenses interrogations quand à la gestion humaine de notre éducation nationale. Et en particulier sur la manière de la réformer. Le « ras-le-bol » des réformes venues du haut et inapplicables n'implique pas forcément l'immobilisme. Mais il exige de l'écoute, du long terme et de la patience. Une politique, pas des annonces.

Fiche technique

L'enquête a été réalisée en avril-mai 2011 par voie électronique du 9 mai au 5 juin 2011. Le mailing (avec un rappel à + 1 semaine) a été fait par la FAS-USU auprès d'environ 120 000 adhérents du premier degré de cette fédération. 21622 personnes se sont connectées sur le site et 11820 ont complété le questionnaire jusqu'au bout dans un temps moyen de réponse de 17 :51 minutes soit un taux d'aboutissement de 55%. L'étude du jeu de données est satisfaisante : bonne homogénéité des réponses, taux de remplissage important. Nous avons dû éliminer 136 questionnaires (en général abandon de la saisie avec un taux de remplissage inférieur à 50%),

Le questionnaire, dont nous présenterons plus en détail les sous-parties à mesure de l'avancée de ce rapport comprend 80 questions pour tous les répondants et 17 questions >supplémentaires pour les directeurs.

- 27 variables indépendantes habituelles (âge, genre) ou liées à la fonction, à la carrière, à la formation, aux variables sociales du lieu d'exercice (catégorie urbaine, effectif, PCS des parents, présence d'un RASED, dispositif de l'éducation prioritaire etc.)
- 11 questions portant sur la qualité du « climat scolaire » (relations avec les élèves, entre adultes, sentiment de sécurité etc.)
- 34 questions portant sur la victimation, la fréquence et les circonstances de ces victimations depuis l'outrage simple aux violences physiques avec ou sans armes
- 7 questions portant sur des difficultés particulières (comportements agressifs, relations avec la hiérarchie et les parents)
- 1 question ouverte finale concernant les propositions. On notera que cette question ouverte a généré un matériel assez exceptionnel avec près de 8 000 réponses.
- D'autre part et à la seule destination des directeurs et directrices ont été proposées 17 questions portant sur leur climat de travail et la qualité de vie au travail, dont la plupart avait déjà été utilisées dans une enquête de Fotinos (2006).

Présentation de l'échantillon

Données personnelles

L'échantillon total est de 11820 répondants dont 79,3% de femmes – proche de la moyenne relevée par le Ministère⁴ (81,7%).

⁴<http://www.education.gouv.fr/cid57102/l-etat-de-l-ecole-30-indicateurs-sur-le-systeme-educatif-francais.html>

La pyramide des âges est la suivante :

âge	Nb. cit.	Fréq.
Moins de 25	106	0,9%
De 25 à moins de 30	926	7,9%
De 30 à moins de 35	1691	14,4%
De 35 à moins de 40	2123	18,1%
De 40 à moins de 45	1774	15,1%
De 45 à moins de 50	1853	15,8%
De 50 à moins de 55	2203	18,8%
De 55 à moins de 60	964	8,2%
60 et plus	82	0,7%
TOTAL CIT.	11722	100%

Minimum = 22, Maximum = 70

Tableau 1 : Description de l'échantillon : âge des répondants

On notera que cet échantillon est moins « jeune » que la moyenne nationale : 8,9% des répondants ont moins de 30 ans alors que la moyenne nationale est de 14,2% (répartition en fonction de l'âge d'après le MEN/DEPP 2009-2010 : <30 ans : 15,9% ; 30-39 : 34,8% ; 40-49 : 28,1% ; >50: 21,2). Une pondération pourrait s'avérer nécessaire.

L'ancienneté dans l'éducation nationale est ainsi répartie :

annéesEN	Nb. cit.	Fréq.
Moins de 2 ans	159	1,4%
De 2 ans à - de 3 ans	214	1,8%
de 3 ans à - de 4 ans	315	2,7%
De 4 ans à - de 5 ans	339	2,9%
De 5 ans à - de 10 ans	2152	18,3%
de 10 ans à - de 15 ans	2209	18,8%
De 15 ans à - de 20 ans	1504	12,8%
De 20 ans à - de 25 ans	1354	11,5%
De 25 ans à - de 30 ans	1158	9,9%
De 30 ans à - de 35 ans	1423	12,1%
35 ans et plus	929	7,9%
TOTAL CIT.	11756	100%

Minimum = 0, Maximum = 47

Tableau 2 : description de l'échantillon : ancienneté dans l'éducation nationale

L'ancienneté dans l'école d'exercice est la suivante :

ancienneté dans cette école	Nb. cit.	Fréq.
1 an et moins remplacement	2264	19,5%
2	1163	10,0%
3	1242	10,7%
4	986	8,5%
5 ans à moins de 10 ans	3186	27,4%
10 ans à moins de 15 ans	1444	12,4%
15 ans à moins de 20 ans	702	6,0%
20 ans à moins de 25 ans	383	3,3%
25 ans et plus	253	2,2%
TOTAL CIT.	11623	100%

Tableau 3 : description de l'échantillon : ancienneté dans l'école d'exercice

Les fonctions des répondants vont du directeur avec décharge complète aux personnels en poste en RASED :

fonction	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	34	0,3%
Direction avec décharge complète	433	3,7%
Direction avec demi-décharge	434	3,7%
direction avec 1/4 de décharge	1441	12,2%
direction sans décharge	757	6,4%
Enseignant	8285	70,1%
en poste en RASED	261	2,2%
autre	175	1,5%
TOTAL CIT.	11820	100%

Tableau 4 : description de l'échantillon : fonction des répondants

Concernant les directeurs, 69,1% sont des femmes (moyenne nationale MEN (mn). = 73,8) ; 30,9% hommes (mn. = 26%). 64% exercent en école élémentaire (mn. = 66%) et 36% en école maternelle (mn. = 33%). Il faut toutefois noter une sur représentation des directeurs d'école dans la population globale 26,8% (mn. = 16%). On notera également que proportionnellement les postes de direction avec décharge complète ou demie décharge sont plus souvent confiés à des hommes (49% de ces postes sont confiés à des hommes, qui ne sont pourtant que 20% des répondants).

12,7% des répondants travaillent à temps partiel (11,2% mn)

Plusieurs questions ont porté sur le parcours personnel des répondants (formation, travail antérieur à l'entrée dans l'éducation nationale).

diplôme	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	180	1,5%
Doctorat	148	1,3%
master/DEA	953	8,1%
maîtrise	2113	17,9%
Licence	4855	41,1%
Bac+2	1599	13,5%
Ecole normale	1972	16,7%
TOTAL CIT.	11820	100%

Tableau 5 : description de l'échantillon : diplôme obtenu

Nos répondants pourraient être un peu plus diplômés que la moyenne habituelle si l'on en croit une enquête de la DEPP (Dossier n° 176 MEN/DEPP « Les enseignants des écoles publiques et la formation) Diplôme : BAC : 25% - BAC+2 : 18% - licence : 40% - BAC+3 et + : 16% d'après la DEPP). Toutefois le dossier de la DEPP présente les chiffres de 2005 et la situation a évolué vers cette plus grande diplomation et la retraite progressive des enseignants formés en école normale.

La répartition des diplômes obtenus peut être comparée à celle de la répartition des fonctions et responsabilités.

fonction	Direction avec décharge complète	Direction avec décharge mi-décharge	direction avec 1/4 de décharge	direction sans décharge	Enseignant	en poste en RASED	autre	TOTAL
diplôme								
Doctorat	3,4%	4,1%	11,5%	6,1%	70,3%	4,1%	0,7%	100%
master/DEA	3,3%	2,8%	8,9%	4,7%	74,3%	4,2%	1,8%	100%
maîtrise	3,0%	2,7%	10,3%	5,4%	74,7%	2,0%	1,7%	100%
Licence	1,9%	2,4%	9,4%	7,1%	76,3%	1,7%	1,2%	100%
Bac+2	5,4%	5,6%	16,5%	6,1%	62,6%	2,3%	1,4%	100%
Ecole normale	7,2%	6,3%	19,1%	6,9%	56,5%	2,5%	1,3%	100%
TOTAL	3,7%	3,7%	12,2%	6,4%	70,1%	2,2%	1,5%	100%

Tableau 6 : croisement entre fonction et niveau diplôme

Ce tableau montre bien que l'obtention d'un haut niveau de diplôme du supérieur n'est pas une garantie d'obtention d'un poste de direction, l'ancienneté étant et de loin par le système des « points » la meilleure des portes d'accès. A titre de comparaison on notera par exemple que 32,6% des personnes formées dans les écoles normales ont une direction avec décharge ce qui n'est le cas que pour 18,9% des docteurs (lesquels peuvent avoir aussi d'autres opportunités de carrière).

Les disciplines de formation initiale universitaire représentées sont variées. Cette répartition montre d'ailleurs assez bien que les « sciences humaines et sociales » ne sont pas surreprésentées et que la polyvalence supposée des enseignants du premier degré est sans

doute limitée. Toutefois les disciplines littéraires sont presque deux fois plus prégnantes que les sciences de la nature et les sciences formelles.

DISCIPLINES DE FORMATION UNIVERSITAIRE			
	<i>NOMBRE</i>	<i>POURCENTAGE</i>	<i>RANG</i>
HISTOIRE/ GEOGRAPHIE	878	14,1%	1
LANGUES VIVANTES	841	13,6%	2
LETTRES MODERNES CLASSIQUES/PHILO	757	12,1%	3
PSYCHOLOGIE /SOCIOLOGIE	657	10,5%	4
SCIENCES DE L'EDUCATION	542	8,7%	5
BIOLOGIE	516	8,3%	6
DROIT/AES	334	5,4%	7
ECONOMIE/GESTION/COMMERCE	303	4,9%	8
MATHEMATIQUES	280	4,5%	9
PHYSIQUE/CHIMIE	280	4,5%	9
SVT/SC NAT/ENVIRONNEMENT/AGRO	223	3,6%	11
EDUCATION PHYSIQUE/STAPS	203	3,3%	12
ARTS	154	2,5%	13
SCIENCES DU LANGAGE/LINGUISTIQUE	128	2%	14
INFORMATIQUE/ELECTRONIQUE	100	1,6%	15
COMMUNICATION/TOURISME	25	0,4%	16
TOTAL	6221		

Tableau 7 : description de l'échantillon : discipline universitaire de formation

Dans notre échantillon 28,1% des répondants ont exercé un emploi en dehors de l'Éducation nationale (26% d'après une enquête de la DEPP plus ancienne, n° 167 MEN/DEPP Septembre 2005 (enquête 2004) : « Portrait des enseignants du 1^{er} degré ». Un peu plus de 10% des répondants a exercé un emploi hors EN pendant au moins 6 ans.

emploi avant EN	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse/pas d'emploi	8607	72,8%
1 an et moins	513	4,3%
2	533	4,5%
3	375	3,2%
4	263	2,2%
5	294	2,5%
6 à 10 ans	761	6,4%
plus de 10 ans	474	4,0%
TOTAL CIT.	11820	100%

Tableau 8 : description de l'échantillon : années d'emploi hors EN

Lieu d'exercice et variables socio-démographiques des écoles concernées

69% des répondants concernés exercent en école élémentaire (67 mn) et 31% en école maternelle (33% mn). La répartition suivant les classes est la suivante (cours multiples possibles : 55% ont un cours unique, 35% un cours double, 1,5% une classe unique)

classe	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	93	0,5%
PS	2101	11,1%
MS	2159	11,4%
GS	1890	10,0%
CP	1944	10,3%
Cé1	2093	11,0%
Cé2	2257	11,9%
CM1	2577	13,6%
CM2	2452	12,9%
CLIS et spécialisé	319	1,7%
RASED	248	1,3%
décharge totale	382	2,0%
autres situations	442	2,3%
TOTAL CIT.	18957	100%

Tableau 9 : description de l'échantillon : classe d'exercice

Le nombre élèves par classe est très proche des chiffres connus (INSEE, 2010-2011) : 25,5 élèves en maternelle (25,7 d'après l'INSEE), 23,3 en élémentaire (22,7 d'après l'INSEE). Le tableau suivant résume suivant le niveau d'enseignement (maternelle ou élémentaire): le nombre d'élèves par classe, par école, le nombre d'enseignants, le nombre de personnel de service ou d'aide à disposition dans l'école.

niveau	nbre élèves classe	nbre élèves école	nbre enseignants	service
maternelle	25,5	131,4	5,8	4,7
primaire	23,3	190,3	9,0	3,4
TOTAL	24,0	172,0	8,0	3,8

Tableau 10 : description de l'échantillon nombre moyen d'élèves par classe, par école, nombre d'enseignants et de personnel de service suivant le niveau (maternelle ou élémentaire)

Les personnels venant en appui des écoles sont multiples. On notera cependant que la majorité des répondants ne disposent pas de ces aides ainsi seuls 70% déclarent avoir accès à un psychologue scolaire.

aides	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	1267	5,2%
Assitant d'éducation	1982	8,1%
AVS	7364	30,1%
CUI	720	3,0%
rééducateurs	3179	13,0%
psychologue scolaire	7144	29,2%
autres	2775	11,4%
TOTAL CIT.	24431	100%

Tableau 11 : description de l'échantillon : aides à disposition des écoles

La proportion de répondants travaillant dans un dispositif de l'éducation prioritaire est de 21,3% - soit un peu plus que la moyenne officielle. L'effectif moyen des élèves dans l'éducation prioritaire est de 22,2 élèves par classe contre 24,3 dans les classes hors éducation prioritaire. 15,3% travaillent en Zone Urbaine Sensible.

PCS	Nb. cit.	Fréq.
Moins de 15%	3409	29,5%
de 15 à moins de 30%	3165	27,4%
de 30 à moins de 50%	2157	18,7%
de 50 à moins de 75%	1616	14,0%
75% et plus.	1210	10,5%
TOTAL CIT.	11557	100%

Moyenne = 2,5

Tableau 12 : description de l'échantillon : PCS des parents, nombre estimé de PCS dévalorisées

Dans la mesure où il n'existe pas de base de données vraiment fiable pour la répartition en professions et catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves du premier degré nous avons simplement demandé aux répondants de situer le niveau de catégories « défavorisées », ce qui ne peut prétendre à une comparaison avec les nomenclatures de l'INSEE, mais qui est en bonne corrélation avec les classements ZUS et éducation prioritaire. On considérera cette catégorisation avec prudence, comme un indicateur supplémentaire.

Le niveau de la répartition d'après le zonage en aires urbaines et en aires d'emploi de l'espace rural (ZAUER) est décrit dans le tableau suivant, associé à la répartition des populations.

ZAUER	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	171	1,5%
en zone rurale isolée	1358	11,5%
en ville rurale	1931	16,3%
en zone rurale péri-urbaine	1766	14,9%
en zone périurbaine	1072	9,1%
dans un quartier non central d'une ville	3345	28,3%
en centre-ville.	2177	18,4%
TOTAL CIT.	11820	100%

population	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	340	2,9%
- 1000 habitants	1465	12,4%
de 1000 à 4999 habitants	3007	25,4%
de 5000 à 9999 habitants	1414	12,0%
de 10000 à 19999 habitants	1274	10,8%
de 20000 à 49999 habitants	1715	14,5%
de 50000 à 99999 habitants	805	6,8%
de 100000 à 199 999 habitants	487	4,1%
Plus de 200 000 habitants	1313	11,1%
TOTAL CIT.	11820	100%

Tableaux 13 et 13 bis : description de l'échantillon : ZAUER et population de la ville d'implantation

10,3% des répondants déclarent travailler dans un regroupement pédagogique ce qui est très proche du quota habituel (9,58%).

Le climat scolaire

Questions de méthode

Le lien entre qualité du climat scolaire et victimation est un des acquis majeurs de la recherche, tant en France qu'à l'international⁵. En tout état de cause, les recherches montrent qu'un climat scolaire positif est un facteur de résilience et de bien-être, et qu'il joue un rôle prépondérant dans la prévention de la violence. Un climat scolaire positif agit de manière favorable sur les états dépressifs, les idées suicidaires et la victimation (De Pedro, 2012). Un climat scolaire positif est également associé à la réduction des agressions et de la violence (Karcher 2002, Gregory et al. 2010), du harcèlement (Kosciw et Elizabeth 2006 ; Blaya, 2006 ; Debarbieux, 2010), du harcèlement sexuel (Shalhevet Attar-Schwartz, 2009). Et cela est vrai tant pour les élèves que pour les personnels, des risques psychosociaux (Fotinos et Horenstein 2011).

Nous ferons nôtres les propositions définitionnelles du National School Climate Center (Cohen et alii, 2012 in press): Le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Pour autant il ne s'agit pas d'une simple perception individuelle. Cette notion de « climat » (appelé parfois « atmosphère », « tonalité », « cadre », ou encore « milieu »), repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte non pas l'individu mais l'école en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein de l'école. En ce sens, il convient de ne pas limiter l'étude et l'action sur le climat scolaire aux seuls élèves. Le concept doit inclure tous les membres de la communauté scolaire. La sécurité des professeurs et leurs relations sociales et émotionnelles avec leurs collègues, la qualité du leadership doivent être incluses tout autant que l'interaction entre la perception de ce climat par les parents, les élèves et les enseignants. La violence exercée contre et par les personnels est aussi à prendre en compte, même si elle est trop peu renseignée dans la littérature. C'est toute l'importance de cette nouvelle enquête.

Pour mesurer ce climat scolaire nous avons employé onze variables dans cette enquête⁶. Ce sont des questions à échelle en quatre points (par exemple : mauvais, plutôt mauvais, plutôt bon, bon) qui concernent :

- L'évaluation générale du climat scolaire
- La relation entre élèves
- La relation des enseignants avec les élèves

⁵ BENBENISTHY, R. & ASTOR, R.A. (2005), *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. New York: Oxford University Press. GOTTFREDSON, (D.C.) (2001). *Schools and delinquency*, Cambridge: University Press. DEBARBIEUX, E. (1996), *La violence en milieu scolaire - 1- Etat des lieux*. Paris, ESF

⁶ La qualité de cette mesure est attestée par un excellent coefficient d'homogénéité (alpha de Cronbach=0,85)

- La relation élèves – personnel de service
- Le respect par les élèves
- Le respect par les parents
- La qualité de la vie d'équipe
- L'application de la discipline
- La présence de violence
- Le sentiment de sécurité au sein de l'école
- L'appréciation du quartier environnant

La combinaison de ces variables nous permet de calculer un Indice de Climat Scolaire⁷ (ICS), indice synthétique qui peut être ensuite croisé avec les différentes variables suivant les questions de recherche (par exemple : l'ICS varie-t-il selon la fonction exercée par le répondant, son âge, son ancienneté, l'environnement social de son lieu de travail etc.). Les variables nous servant à mesurer le climat scolaire sont des variables à échelle, dont les échelons s'étagent de 1 à 4. Par exemple pour savoir comment sont jugées les relations des élèves avec les enseignants, les répondants ont le choix entre des réponses réparties entre 1 (Très bonnes) et 4 (Très mauvaises). Chacune des variables utilisées peut donc faire l'objet d'un calcul de moyennes, l'ICS est la moyenne de ces moyennes. Prenons deux exemple extrêmes : quand un répondant estime que toutes les dimensions du climat scolaire sont mauvaises (note 1 à toutes les variables) l'ICS est de 1 si à l'inverse il estime que tout est parfait (note 4) l'ICS est de 4.

⁷ Sur le calcul de l'ICS cf. Debarbieux, 1996.

Évaluation du climat scolaire par les personnels

En combinant les onze variables utilisées pour mesurer le climat scolaire, nous calculons donc un Indice de Climat Scolaire réparti en quatre classes d'amplitude égale selon que les réponses tendent vers le médiocre, le plutôt médiocre, le plutôt bon et le bon. La valeur moyenne (minimum possible 1, maximum 4) est de 3,1.

ICS	Nb. cit.	Fréq.
Médiocre	69	0,6%
Plutôt médiocre	923	7,8%
Plutôt bon	5960	50,6%
Bon	4824	41,0%
TOTAL CIT.	11776	100%

Tableau 14 : Appréciation du climat scolaire par les personnels (Indice composite portant sur 11 variables)

C'est donc une majorité de personnels des écoles françaises qui estiment le climat scolaire positif (91,7% dont 41% bon). Dans le premier degré l'Indice de Climat Scolaire est élevé – témoignant de relations plus apaisées que dans le second degré. Ceci est constant dans nos enquêtes auprès des élèves et se confirme avec nos enquêtes auprès des personnels : l'école élémentaire est une école de proximité, où la personne de l'enseignant est une référence forte, plus que dans le collège où la diversité des enseignants et leur identification à une discipline voisine avec un plus grand fractionnement horaire. Ce n'est pas simplement une question d'âge : dans une enquête précédente (Debarbieux/Fondation de France, 2001) nous avons ainsi montré en comparant des enfants d'âge égal (10 à 12 ans) dont certains sont encore présents en CM2 et d'autres déjà en 6^{ème} comment il y avait une différence immédiate liée à un effet de structure plus que de maturité physique et psychologique. Il semble que la prise en compte plus globale de la personne de l'enfant par un référent adulte enseignant soit très explicative de cette meilleure tenue de l'école élémentaire – qui pourrait être liée aussi à une plus grande liberté de l'enseignant de construire un climat de classe.

Il y a malgré cette appréciation positive une certaine dispersion des réponses. Cette appréciation est contrastée suivant la situation de ces personnels et de leur établissement scolaire. Notre étude portera donc d'abord sur cette variation avant de se porter sur les composantes du climat scolaire.

Un climat scolaire dépendant de la situation des personnels

La taille de l'établissement scolaire est une première variable explicative de la relative différence de perception du climat scolaire par les personnels. Ainsi, dans les petites écoles 54% des personnels (57% sur la strate des seules écoles élémentaires) estiment le climat bon (40,5 plutôt bon) et seulement 6,7% plutôt médiocre ou médiocre, tandis que dans les écoles de plus de 300 élèves 32,7% estiment le climat bon (54,4 plutôt bon) et 12,9% plutôt

médiocre ou médiocre. Ce n'est qu'une nuance mais elle est significative et dépend tout autant de la situation de ces petites écoles, très largement rurales où la proximité avec les parents et la communauté est plus forte. La variable « nombre d'élèves dans l'école » explique 10,67% de la variance de l'Indice de Climat Scolaire.

Par contre le nombre d'élèves par classe est peu explicatif (moins de 5% de la variance) et joue dans l'autre sens : d'après les réponses des seuls enseignants ce sont les classes les moins nombreuses qui ont un climat relativement plus détérioré : 15,3% des classes de moins de 15 élèves (dont 23% des classes de moins de 10 élèves) ont un climat scolaire jugé médiocre ou plutôt médiocre contre environ 9% des classes de 25 élèves et plus.

	ICS	Médiocre /plutôt médiocre	Plutôt bon	Bon	TOTAL
nbre élèves classe					
Moins de 15		15,3%	58,6%	26,1%	100%
De 15 à - 20		13,9%	50,2%	35,9%	100%
De 20 à - 25		9,5%	52,5%	38,0%	100%
25 et plus		8,9%	52,6%	38,6%	100%
TOTAL		9,7%	52,6%	37,7%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 35,8$, ddl = 6, 1-p = >99,9%.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 4,65%

Ce tableau est construit sur la strate de population 'enseignant' contenant 8285 observations

Tableau 15 : Lien entre le climat scolaire et le nombre d'élèves par classe

En réalité le nombre d'élèves par classe a un rôle réduit, et ce qui joue comme variable cachée est l'appartenance à des classes spécialisées ou le niveau d'enseignement:

	ICS	Médiocre	Plutôt bon	Bon	TOTAL
classe					
maternelle		7,4%	48,8%	43,8%	100%
élémentaire hors spécialisé		10,9%	52,9%	36,2%	100%
CLIS et spécialisé		20,2%	57,2%	22,6%	100%
TOTAL		9,9%	51,6%	38,5%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 133,6$, ddl = 4, 1-p = >99,9%.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 8,98% . Ce tableau est construit sur la strate de population 'enseignant' contenant 8285

Tableau 16 : Lien entre le climat scolaire et le niveau – y compris spécialisé

Bref, malgré un effectif plus chargé par classe (mais moins par école) les enseignants de maternelle ont la meilleure appréciation du climat scolaire, tandis que malgré un effectif restreint les enseignants dans le spécialisé ont une perception moins positive (mais on notera que malgré tout elle reste majoritairement positive).

La fonction des personnels est également explicative (11,24% de la variance). Ce sont très significativement les directeurs qui ont une vision très positive de leur école, et ce qui est intéressant quelque soit le niveau de décharge de service.

fonction	ICS	Médiocre/plutôt médiocre	Plutôt bon	Bon	TOTAL
Direction avec décharge complète		5,5% (24)	46,9% (203)	47,6% (206)	100% (433)
Direction avec demi-décharge		2,3% (10)	47,9% (208)	49,8% (216)	100% (434)
direction avec 1/4 de décharge		3,4% (49)	45,9% (662)	50,7% (730)	100% (1441)
direction sans décharge		2,6% (20)	38,7% (293)	58,7% (444)	100% (757)
Enseignant		9,9% (821)	52,7% (4357)	37,4% (3095)	100% (8273)
en poste en RASED		12,9% (33)	55,7% (142)	31,4% (80)	100% (255)
TOTAL		8,3% (957)	50,6% (5865)	41,2% (4771)	100% (11593)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 298,9$, ddl = 10, 1-p = >99,9%.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 11,24%

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 11593 citations.

Tableau 17 : Lien entre la fonction et le climat scolaire

Le climat scolaire est décrit comme beaucoup plus positif à partir du moment où l'on est directeur d'école. Ainsi dans les écoles 52% des directeurs jugent le climat bon (note la plus forte) 37,4% de leurs adjoints portent la même appréciation. Ceci est indépendant du fait d'être ou non déchargé de classe : ce n'est pas parce qu'ils sont en face ou non d'élèves que la vision des directeurs est différente, mais probablement car ils s'identifient plus à une dimension « communauté scolaire » dont ils sont les garants.

Le fait d'être dans un dispositif d'éducation prioritaire explique aussi 18,49% de la variance. 15,8% des personnels exerçant dans un de ces dispositifs jugent le climat scolaire médiocre ou plutôt médiocre, contre 6,5% en dehors de ces dispositifs. Nous montrerons plus loin que c'est la composante de la « violence » qui est ici la plus explicative.

Les variables indépendantes « classiques » ne sont pas toutes opérantes. La variable « genre » n'est pas explicative, ainsi à fonction égale (enseignant/enseignante, directeur/directrice) que l'on soit une femme ou un homme n'influe que très marginalement sur la perception du climat scolaire.

Par contre l'âge est corrélé (près de 11% de variance expliquée) et en fort lien avec l'ancienneté dans l'établissement, les personnels plus âgés (au-delà de 40 ans) expriment une vision du climat scolaire plus positive (pour 42% ce climat est bon) comparés aux groupes plus jeunes (32%). Les plus âgés sont nettement moins nombreux à exercer dans l'éducation prioritaire : chez nos répondants enseignants la moyenne d'âge dans l'EP est de 37 ans contre 41 ans hors de l'éducation prioritaire. Cela agit bien sûr comme une variable cachée. L'effet cumulatif de l'âge et de l'exercice dans l'éducation prioritaire est important : 24,2% des personnels exerçant dans l'EP et ayant moins de 6 ans d'ancienneté estiment le climat médiocre ou plutôt médiocre.

Conclusion intermédiaire : un climat scolaire largement positif... avec des nuances

On peut donc dire que le climat scolaire est perçu positivement par une majorité de personnels du premier degré: 91,6% le jugent plutôt bon ou bon. Ceci est tout à fait cohérent avec les 88,9% d'élèves qui avaient répondu dans l'enquête faite pour l'UNICEF qu'ils se sentaient bien dans leur école.

Derrière ce tableau général très positif quelques nuances peuvent être apportées :

Si un membre du personnel sur 12 a une vision plutôt négative du climat scolaire, ce n'est le cas que pour 1 directeur sur 30 mais **c'est le cas d' 1 enseignant sur 10 (dont 1 sur 6 de moins de 6 ans d'ancienneté ou dans l'éducation prioritaire)**. L'effet cumulé de l'ancienneté et de l'exercice dans l'éducation prioritaire est considérable : **les enseignants ayant moins de 6 ans d'ancienneté et dans l'Éducation prioritaire sont un sur quatre à avoir une vision négative du climat scolaire**. C'est ici une différence majeure avec les résultats des enquêtes auprès des élèves dans lesquelles les variables liées au profil sociodémographique de la population d'enquête ne sont guère opérantes.

Enfin la perception du climat scolaire est peu ou pas corrélée à certaines variables explicatives structurelles : nombre d'élèves par classe, genre du répondant. Les répondants en école maternelle, dans les écoles à effectif réduit (et particulièrement en zone rurale) ont la vision la plus positive de l'école.

Les composantes du climat scolaire

Une étude par le seul « Indice de climat scolaire » rabat cependant sur un chiffre unique des dimensions qui méritent d'être étudiées séparément. Parmi les composantes du climat scolaire, certaines apparaissent en effet plus problématiques que d'autres selon les répondants. La première des composantes est la relation avec le personnel de service et de cantine, dont près du tiers des répondants (31,6%) disent qu'elle est médiocre ou plutôt médiocre. C'est en accord avec les réponses des élèves dans notre enquête pour l'UNICEF (Debarbieux, 2011) où l'on constatait que « La bonne qualité de la relation aux enseignants est étendue en général à la direction ou aux autres adultes, cependant les élèves hiérarchisent leurs préférences ou leurs rejets, puisque si effectivement un groupe de 11% des élèves dit ne pas aimer le maître ou la maîtresse et dans une proportion identique (12%) la direction, ce sont 24% des élèves qui disent ne pas apprécier le personnel de la cantine ».

Une deuxième composante importante est la présence de la violence, présence forte ou plutôt forte pour près du quart des répondants (24,4%). Cette présence forte de la violence est fortement corrélée socialement (le fait d'être ou non dans l'EP explique 28,45% de la variance de « violence » ou si l'on veut 46,5% des personnels exerçant dans l'EP estiment la violence souvent présente (dont 11,4% très souvent) contre 18,3% de ceux qui n'exercent pas dans l'EP (dont 2,6% très souvent).

violence EP	Très souvent	Plutôt souvent	Pas très souvent	Jamais	TOTAL
Non	2,6%	15,7%	73,8%	8,0%	100%
EP	11,4%	35,1%	50,2%	3,3%	100%
TOTAL	4,5%	19,9%	68,7%	7,0%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 956,4$, ddl = 3, 1-p = >99,9%. Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Le χ^2 est calculé sur le tableau des citations (effectifs marginaux égaux à la somme des effectifs lignes/colonnes).

% de variance expliquée (V de Cramer) : 28,45%

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 11867 citations.

Tableau 18 : Violence perçue suivant l'implantation ou non dans un dispositif de l'éducation prioritaire

La présence de cette forte violence n'est cependant pas nécessairement celle d'une violence dirigée vers les enseignants. En effet les répondants s'estiment très largement en sécurité personnelle dans leur école (seuls 5,4% ne sont pas dans ce cas) et ils s'estiment très largement respectés par les élèves (seuls 5,3% ne sont pas dans ce cas). De même les tensions avec les parents si elles sont présentes le sont à un niveau relativement restreint : 86% des répondants s'estiment respectés ou plutôt respectés par les parents, avec une différence significative mais peu marquée entre l'éducation prioritaire et les écoles ordinaires (16,5% vs 13,3% de réponses négatives). Toutefois les personnels exerçant dans les zones les plus favorisées (moins de 15% de PCS défavorisées) s'estiment nettement plus respectés (9% de non-respect vs 21% pour les zones les plus défavorisées). Dans le cas de l'éducation prioritaire ce sont surtout les femmes (18% vs 11% pour les hommes) qui s'estiment non respectées par les parents. Sans surprise le respect par les parents est perçu comme augmentant avec l'âge (de 22% de non respect en début de carrière à 11% en fin de carrière) et surtout de l'ancienneté dans l'éducation nationale avec un véritable décrochage à partir de 3 ans d'ancienneté (25% des répondants à ce niveau disent ne pas se sentir respecté). Les remplaçants sont ceux qui s'estiment les moins considérés.

La perception du climat scolaire par les enseignants et les personnels de l'éducation nationale est dans notre enquête une perception « sociologisée » dans la mesure où les principales composantes de ce climat sont en réalité marquées par la composition socio-démographique des publics accueillis en lien avec une perception de la violence différenciée suivant les quartiers d'appartenance. C'est là une très grande différence avec la vision des élèves dans l'enquête de victimation menée auprès d'eux par notre équipe (Debarbieux/UNICEF, 2010), enquête qui révélait que si le fait d'être élève en zone sensible aggravait effectivement les risques ce n'était cependant que modérément. Mais elle est aussi dépendante de la manière dont l'équipe éducative est perçue. Ainsi les conflits d'équipe au niveau de la discipline sont très explicatifs de la différence de perception du climat scolaire :

discipline1	climat	Pas du tout satisfait	Plutôt pas satisfait	Plutôt satisfait	Tout à fait satisfait	TOTAL
Mal appliquée		52,7% (127)	38,6% (93)	8,3% (20)	0,4% (1)	100% (241)
plutôt mal appliquée		17,6% (231)	49,1% (644)	32,4% (425)	0,8% (11)	100% (1311)
plutôt bien appliquée		3,6% (249)	18,5% (1285)	70,1% (4863)	7,8% (538)	100% (6935)
bien appliquée		2,0% (63)	7,4% (239)	60,1% (1936)	30,5% (983)	100% (3221)
TOTAL		5,7% (670)	19,3% (2261)	61,9% (7244)	13,1% (1533)	100% (11708)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 3727,5$, ddl = 9, 1-p = >99,9%.. % de variance expliquée (V de Cramer) : 32,42%. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 11708 citations.

Tableau 19 : relation entre perception du climat scolaire et indiscipline perçue

Il en va totalement de même avec la solidarité perçue dans l'équipe. Plus celle-ci semble faible plus TOUTES les dimensions du climat scolaire apparaissent négatives.

équipe	climat	Pas du tout satisfait	Plutôt pas satisfait	Plutôt satisfait	Tout à fait satisfait	TOTAL
Pas solidaire du tout		47,5% (226)	34,2% (163)	16,8% (80)	1,5% (7)	100% (476)
Plutôt pas solidaire		13,0% (189)	42,3% (614)	42,7% (620)	2,0% (29)	100% (1452)
Plutôt solidaire		2,6% (125)	18,7% (909)	71,1% (3459)	7,7% (373)	100% (4866)
solidaire		2,7% (131)	11,7% (571)	62,7% (3068)	22,9% (1122)	100% (4892)
TOTAL		5,7% (671)	19,3% (2257)	61,8% (7227)	13,1% (1531)	100% (11686)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 3310,5$, ddl = 9, 1-p = >99,9%.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 30,56%

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 11686 citations.

Tableau 20 : lien entre le climat perçue et la solidarité de l'équipe pédagogique

Ainsi une rapide régression « stepwise » sur les seules variables de « climat scolaire » ici utilisées montrent que le modèle le plus puissant (45% de la variance expliquée) combine : la relation entre collègues (3,5%), le respect des parents (4,9%), la solidarité dans d'équipe (6,1%), l'application de la discipline (10,6%) et la perception de la violence (20,1%) qui apparaît bien comme un élément central dans la construction de la perception du climat scolaire par les personnels. A propos du respect des parents on notera que la grande majorité des répondants estiment qu'ils sont en moyenne respectés par ceux-ci – ce qui n'exclue pas on le verra des problèmes particuliers avec certaines familles. Cependant ce sont 14% des répondants qui estiment ne pas être respectés. Cette proportion est marquée socialement : 9,6% des personnels en zone très favorisée estiment qu'ils ne sont pas respectés par les familles contre près de 21 % en milieu très défavorisé.

Conclusion intermédiaire : violence et climat scolaire

Parmi les composantes du climat scolaire la plus importante variable est pour les personnels celle qui concerne **la violence perçue**, suivie par l'incohérence dans la gestion de la discipline.

Cette violence apparaît inégalitaire ainsi 46,5% des personnels des écoles situées en Éducation prioritaire perçoivent une violence très fréquente ou assez fréquente contre 18,3% hors éducation prioritaire. La violence perçue n'est pas nécessairement liée à un sentiment d'insécurité personnelle. Les jeunes enseignants apparaissent plus négatifs en général dans leurs opinions, surtout lorsqu'ils sont dans l'éducation prioritaire. En particulier si le sentiment d'être respectés par les élèves (95% des répondants) et par les parents (86% des répondants) reste dominant chez les personnels interrogés un quart des personnels les plus jeunes disent rencontrer un manque de respect de la part des parents. Dans l'éducation prioritaire ce sentiment de ne pas être respecté est nettement plus présent chez les femmes.

Des facteurs internes comme la solidarité des équipes ou la cohérence dans la gestion de la discipline sont cependant au moins aussi importants que ces facteurs sociaux. Le sentiment de solitude, marqué par le manque de solidarité dans les équipes est cause d'un effondrement du rapport à leur école – et sans doute à leur métier – de la part de ceux qui en souffrent. Il semble également exister des tensions spécifiques avec les personnels de service, tant dans les enquêtes auprès des enseignants qu'auprès des élèves. Une étude spécifique sur ces personnels serait sans aucun doute utile (en particulier au niveau du temps de cantine).

La Victimation des personnels

Questions de méthode⁸ :

La France est un des rares pays à tenter de relever les faits de violence à l'école en utilisant un signalement par les chefs d'établissements et les directeurs des faits graves qui se sont produits dans leur école, leur collège ou leur lycée. Il n'y a plus une volonté de « cacher les faits ». Cependant, la critique la plus importante des relevés administratifs, qui ont pourtant leur intérêt, est que ce type de statistiques minore le nombre d'incidents et a fortiori le nombre de victimes. Ceci ne signifie pas que les données administratives sont sans valeur. Elles sont mêmes indispensables, et croiser les types de relevés permet de mieux appréhender la réalité en multipliant les regards. On peut penser que par elles, certains des faits les plus graves sont bien repérés et enregistrés : tentatives d'homicides, agressions physiques contre les enseignants et les personnels, incendies volontaires. Les statistiques administratives sont de plus en assez bonne corrélation tendancielle avec la délinquance réelle (Cusson, 1990). Mais elles ne peuvent pas rendre compte de l'expérience victimaire. Elles ne montrent que l'aspect le plus visible du phénomène. La victimation observée et rapportée ne prend pas en compte les victimations de faible niveau soit parce qu'elles ne sont pas connues ou prises au sérieux soit parce qu'elles ne sont pas perçues dans leur répétitivité.

Pour pallier les difficultés et les insuffisances intrinsèques du relevé administratif, se sont développées des enquêtes dites de victimation (Killias, 1991), d'abord hors de l'école, puis spécifiques à la violence et à la délinquance en milieu scolaire. La « délinquance enregistrée » mesure les activités et la connaissance des institutions. A l'inverse, l'approche par l'enquête de victimation permet que transgressions et infractions soient appréhendées du point de vue de la victime, considérée comme un informateur privilégié (Zauberman & Robert, 1995). Le principe en est très simple : il s'agit de demander à un échantillon de population donnée ce qu'elle a subi comme acte de violence et de délinquance (les victimations). Ces enquêtes montrent le décalage entre la connaissance institutionnelle du phénomène et la réalité des agressions subies. Ainsi, les premières enquêtes américaines de ce type (Reiss, 1967) montraient que la victimation était plus de cinq fois supérieure aux chiffres policiers. En ce qui concerne le milieu scolaire, ce type de méthodologie est devenu plus fréquent, constituant des bases de données qui permettent de mieux mesurer l'importance et l'évolution de la violence en milieu scolaire, mais ces enquêtes n'ont pas été régulières, par manque de moyens et de suivi politique. Seuls les Etats-Unis sont allés jusqu'au bout de la logique en créant de larges enquêtes en milieu scolaire menées annuellement auprès d'échantillons contrôlés de 70 000 élèves (National Crime Victimization Survey, enquête annuelle) ou de 60 000 enseignants et membres du personnel de direction (*School and staffing survey*, depuis 1993) ou encore de 11 000 à 16 000 élèves pour le *Youth Risk*

⁸ Nous reprenons ici la présentation faite pour le rapport sur la victimation des personnels en Seine Saint Denis (Debarbieux, 2012)

Behavior Survey, depuis 1993, et depuis 1995 des échantillons de environ 9 000 élèves pour le *School Crime Supplement*.

En France, après une longue phase de débats où les scientifiques ont joué un grand rôle les enquêtes de victimation sont maintenant mieux acceptées en milieu général (enquête annuelle INSEE/OND) et en milieu scolaire. Après de nombreuses enquêtes effectuées auprès des élèves par notre Observatoire (Debarbieux, 1996 ; 1998 ; 2003 ; 2011) et par d'autres équipes (Carra et Sicot, 1997 ; Carra, 2009) le MEN a enfin réalisé sa première enquête en collèges qui doit être renouvelée en principe tous les deux ans. Cependant aucune enquête d'envergure ne concernait jusqu'à une date récente les personnels. Notre enquête en Seine-Saint-Denis a été la première publiée portant sur l'ensemble des personnels et la première à avoir pour but avoué le pilotage des politiques locales. Cette nouvelle enquête est la première enquête nationale à concerner les personnels du premier degré.

Les indicateurs de victimation

Les catégories retenues recourent grosso modo des catégories juridiques, même si la formulation, après test a du parfois être différente.

Les indicateurs sont répartis en 53 questions qui recourent également des indications sur les auteurs, les lieux, les conséquences et l'éventuelle répétition des faits.

- La violence verbale : Insultes, menaces, menaces avec armes, cyberviolence ;
- La violence physique : coups, blessures, blessures avec armes;
- Les vols et dommages aux biens : vol d'objet personnel, vol d'argent, vol de véhicule, dégradation du véhicule;
- Le harcèlement et les violences symboliques : harcèlement, homophobie, sexisme, racisme, ostracisme.

Les auteurs des violences ont été recensés : élèves, groupes d'élèves, parents (ou membre de la famille), personnels de l'établissement, intrus dans l'établissement, inconnus. Les lieux de commission des violences ont été considérés dans l'établissement, à la sortie de l'établissement, dans le quartier autour de l'établissement et dans un autre lieu.

La fréquence des faits a été étudiée entre jamais, une ou deux fois, trois ou quatre fois et cinq fois et plus. Rappelons que l'enquête a été menée au mois de mai 2011 et porte donc grosso modo sur une année scolaire, l'année 2010/2011.

Les conséquences étudiées ont été les conséquences médicales (ITT et suivi psychologique) et les signalements.

Bien entendu ce type de questionnaire ne peut prendre en compte TOUTES les difficultés éventuelles de l'expérience pédagogique et éducative.

Résultats : Les victimations

Les principales victimations étudiées sont regroupées dans le tableau suivant qui donne les résultats sur l'échantillon global.

	% victimes
Injures	35,8%
Menaces	17,1%
Ostracisme	14,5%
Harcèlement	14%
Vol	12,3%
Dégradation véhicule	10,7%
Bousculades	5,6%
Vol véhicule (école)	5,3%
Coups	3,6%
Vol argent	3,3%
Menaces avec armes	1,8 %
Insultes cyber	1,6%
Vol dans véhicule (école)	0,7%
Harcèlement sexuel	0,3%
Blessure avec arme	0,04%

Tableau 21 : Principaux types de victimation subie par les personnels

Bien sûr l'ordre des victimations est à peu près celui qui était attendu : priorité aux violences verbales : injures (35,8%) mais aussi menaces (17,1%), vol (12,3%) puis violences physiques banales (bousculades, 5,6%) ou plus sérieuses (coups, 3,6%). Les faits très graves sont rares : si 0,04% (5 cas) des répondants disent avoir été blessé avec une arme, encore est-ce le cas une seule fois par un pistolet à billes, et 1 fois par une arme à feu, les deux autres cas étant avec un objet contondant. 1 seul cas de blessure avec arme a entraîné une ITT de plus de 8 jours, 1 cas d'ITT de moins de 8 jours, 3 cas sans ITT. Au niveau des bousculades 14 cas ont entraîné une ITT de plus de 8 jours (0,1% des répondants) et 50 une ITT de moins de 8 jours. 90% des cas de bousculades n'ont pas entraîné d'arrêt de travail. Au niveau des coups, sur 409 cas 87,5% n'ont pas entraîné d'ITT, 12 cas (0,1% des répondants) une ITT de plus de 8 jours et 39 (0,54% des répondants) une ITT de moins de 8 jours. Un certain nombre de cas a nécessité un suivi médical ou psychologique et rarement une hospitalisation.

soins	Nb. cit.	Fréq.
Non victimes	11413	96,4%
des soins médicaux	38	0,3%
une hospitalisation	4	0,0%
un suivi psychologique	46	0,4%
aucun soin	333	2,8%
TOTAL CIT.	11834	100%

Tableau 22 : soins éventuels pour les enseignants ayant été frappés

La cyberviolence contre les personnels n'est pas très répandue puisqu'elle touche 1,6 % des répondants. Il serait intéressant de vérifier une tendance sur les types d'insultes suivant les PCS : la cyberviolence contre les enseignants est plus pratiquée dans le favorisé (2% de victimes) que dans le défavorisé (1%), les écrits et les rumeurs sont aussi nettement plus présents dans le favorisé (13% des insultes vs 8% se font par écrit, 23% vs 16% sont des rumeurs) par contre les agressions verbales directes, et en particulier les gestes obscènes sont plus le fait du défavorisé (26% vs 16%).

Deux types de victimation moins attendues ont une grande importance quantitative : l'ostracisme entre collègues : 14,5% des répondants disent avoir été mis à l'écart par des collègues et le harcèlement : 14% des répondants disent se sentir harcelés depuis le début de l'année, mais plutôt rarement par harcèlement sexuel (0,3% des répondants). Précisons immédiatement que ces cas de harcèlement révèlent en école primaire des tensions entre adultes : en effet 38 % des cas de harcèlement déclaré ont pour auteur un autre membre du personnel et 45% des parents d'élèves, et près de 10% des autres personnes, dont la hiérarchie. Ce qui revient à dire que 5,2% des personnels s'estiment harcelés par des collègues et 6,2% par des parents.

La répétition et l'association des victimations sont importantes. La polyvictimation répétée est à la base de phénomènes de stress intense, de perte d'estime de soi et de démotivation professionnelle. En associant les cinq victimations les plus fréquentes (hors les problèmes dans l'équipe : harcèlement et ostracisme) c'est-à-dire les insultes, le vol, les menaces, les bousculades et les coups, nous obtenons trois classes principales de répondants : une classe majoritaire (62%) de personnels peu ou pas victimes (pas de victimation ou 1 seul type de victimation peu grave et non répétée), une classe de personnels(26%) victimes très occasionnelles (1 ou 2 types de victimation, uniquement verbales ou d'appropriation, non répétées) et une classe de victimes répétées (8,3%) (entre 3 et 5 victimations associées et répétées surtout en ce qui concerne les victimations verbales). Ceci ne signifie pas que 8,3% des personnels sont harcelés par leurs élèves, le terme serait beaucoup trop fort.

victimations répétées	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	435	3,7%
victimation très faible	7329	62,0%
victimation occasionnelle	3073	26,0%
victimation répétée	983	8,3%
TOTAL CIT.	11820	100%

Tableau 23 : victimations répétées subie par les personnels du fait des élèves

Cependant les conséquences de la répétition victimaire sont parfaitement mises en lumière dans cette enquête. En effet, la totalité des évaluations du climat scolaire par les répondants s'effondre à mesure de cette répétition.

victimations répétées	élèves	enseignants	respect élèves	respect parents	équipe	discipline1	violence	sécurité	ICS/Moyenne
victimation très faible	3,1	3,3	3,5	3,2	3,3	3,2	2,9	3,7	3,2
victimation occasionnelle	2,8	3,1	3,2	2,9	3,1	3,0	2,6	3,3	3,0
victimation répétée	2,6	2,8	3,0	2,6	2,9	2,8	2,2	2,9	2,7
TOTAL	3,0	3,2	3,4	3,0	3,2	3,1	2,8	3,5	3,1

Les valeurs du tableau sont les moyennes calculées sans tenir compte des non-réponses.

Les noms des critères discriminants sont encadrés.

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes (test t) de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 99%).

Résultats du test de Fisher :

élèves : $V_{inter} = 164,5$, $V_{intra} = 0,4$, $F = 468,7$, $1-p = >99,9\%$

enseignants : $V_{inter} = 125,0$, $V_{intra} = 0,3$, $F = 403,8$, $1-p = >99,9\%$

respect élèves : $V_{inter} = 160,8$, $V_{intra} = 0,3$, $F = 496,1$, $1-p = >99,9\%$

respect parents : $V_{inter} = 209,3$, $V_{intra} = 0,3$, $F = 632,0$, $1-p = >99,9\%$

équipe : $V_{inter} = 80,4$, $V_{intra} = 0,6$, $F = 124,7$, $1-p = >99,9\%$

discipline1 : $V_{inter} = 134,1$, $V_{intra} = 0,4$, $F = 312,8$, $1-p = >99,9\%$

violence : $V_{inter} = 263,9$, $V_{intra} = 0,4$, $F = 760,6$, $1-p = >99,9\%$

sécurité dedans : $V_{inter} = 335,9$, $V_{intra} = 0,3$, $F = 1032,8$, $1-p = >99,9\%$

ICS/Moyenne : $V_{inter} = 184,1$, $V_{intra} = 0,2$, $F = 1250,3$, $1-p = >99,9\%$

Tableau24 : victimations répétées subies par les personnels et climat scolaire

Comme on le voit même un niveau faible de victimation déclarée amène une perception plus négative du climat scolaire et du sentiment de sécurité personnelle. Si l'on croise ces victimations par les élèves les catégories du harcèlement (essentiellement par des adultes) et de l'ostracisme dans l'équipe on se rend compte d'un effet cumulatif important. 44% des personnes victimes à répétition par les élèves s'estiment victimes de harcèlement (contre 6% des non victimes) et 29 % vs 11% s'estiment ostracisés par une partie de l'équipe.

Résultats : les victimes, les lieux de la victimation et les agresseurs

L'enquête de victimation ne révèle pas seulement le nombre de victimes et la fréquence des victimations. Elle révèle aussi si certaines catégories sont plus victimes que d'autres, comment et par qui.

Les variables corrélées à la victimation sont sans surprise les mêmes que celles qui étaient corrélées au climat scolaire : d'abord une faible significativité moyenne quant au genre, les femmes ne sont pas plus victimes que les hommes : 68% des hommes vs 63% des femmes ne sont JAMAIS victimes d'insultes, cependant elles le sont plus (20% des cas vs 16% des cas) par des parents. Elles ne sont pas plus victimes de menaces, de bousculades, de coups, ne sont pas plus victimes de vol (objets, argent, véhicule), de dégradation de véhicule. Elles s'estiment cependant plus fréquemment (14,5% vs 11%) harcelées autant par un membre du personnel que par des parents. Mais elles ne sont pour autant pas plus souvent victimes d'agressions répétées par les élèves.

Dans le premier degré le niveau d'enseignement n'est pas très discriminant, cependant la répétition victimaire semble plus forte dans l'élémentaire qu'en maternelle. Ainsi 73% des enseignant(e)s de la maternelle estiment ne pas être victimes, contre 63% en élémentaire. Il n'y a par contre aucune significativité (13,9% à chaque niveau) en ce qui concerne le harcèlement.

Il convient de ne pas exagérer la réalité quantitative des agressions physiques par les parents. Cependant certains parents sont de manière importante auteurs d'agressions verbales.

	Non victimes nr	Un élève	Un groupe d'élèves	Membre personnel	parents	Intrus inconnus	Inconnus dehors
Auteurs insultes	57,6 %	12,9 %	3,9 %	3,2 %	20,1 %	0,8 %	1,5 %
Auteurs menaces	80,8 %	3,2 %	0,8 %	1,4 %	12,7 %	0,5 %	0,6 %
Auteurs bousculades	94 %	4,1 %	0,9%	0,2 %	0,8 %	0,0 %	0,0 %
Auteurs coups	96,4%	3,1 %	0,3 %	0,0 %	0,2 %	0,0 %	0,6 %

Tableau 25 : Auteurs suivant les types d'agression subie par les personnels

Largement moins de 1% des personnels est victime de violence physique par les parents : le risque est de 0,2% en ce qui concerne les coups, 0,8% les bousculades. Toutefois on remarquera que un répondant sur 5 dit avoir été insulté par des parents et 1 sur 8 avoir été menacé par ceux-ci. La fonction du répondant est ici en cause suivant que l'on soit directeur ou enseignant.

En école primaire, le rapport entre la fonction et la victimation est complexe. Certaines victimations n'ont aucun rapport avec la fonction (tout ce qui concerne les vols de véhicule, les dégradations...). Les personnels des RASED sont nettement moins victimes de la part des élèves (par exemple 77% disent ne jamais avoir été insulté vs 64% en moyenne). Mais ce n'est pas le fait de ne pas être directement en présence d'élèves qui est discriminant. Ainsi les personnels se disant les plus insultés (51% vs 36% en moyenne) sont les directeurs avec décharge complète. Ce sont eux aussi qui disent avoir reçu le plus de menaces (30% vs 17% en moyenne) et ils ont même été un peu plus bousculés (7,2 vs 6,2%) ou frappés (4,9% vs 4,1%) que les enseignants. C'est au niveau des auteurs que les différences sont les plus sensibles. Les plus victimes de groupes d'élèves sont les remplaçants. Les enseignants sont surtout victimes des élèves et les directeurs des parents.

Malgré leur rareté, les violences physiques par les parents atteignent de manière plus fréquente les directeurs, surtout dans les plus grosses écoles : 2,1% des directeurs avec décharge complète sont bousculés par des parents (1,8% avec demi-décharge, 1% avec quart de décharge et 0,9% sans décharge contre 0,6% pour les enseignants). De même 0,7% des directeurs des grosses écoles sont frappés par des parents, ce qui est peu mais plus fréquent que pour leurs adjoints (0,1%) ou les directeurs des écoles sans décharge (0,0%).

Ce n'est cependant pas au niveau de la violence physique que le problème est le plus fréquent. Le tableau suivant, qui concerne les insultes révèle ainsi très clairement la surexposition des directeurs à une violence verbale par les parents, surexposition qui est fonction de la taille de l'école.

fonction	Non-victimes / nr	par un élève	groupe élèves	membre personnel	parents	intrus inconnus	inconnus dehors	TOTAL
Direction avec décharge complète	41,4%	10,3%	2,7%	4,2%	34,3%	3,3%	3,8%	100%
Direction avec demi-décharge	47,6%	11,2%	1,8%	4,7%	29,9%	1,8%	3,0%	100%
direction avec 1/4 de décharge	55,6%	7,0%	1,7%	4,3%	28,7%	1,1%	1,6%	100%
direction sans décharge	58,8%	6,3%	1,7%	4,0%	26,9%	0,7%	1,7%	100%
Enseignant	58,8%	14,8%	4,6%	2,7%	17,2%	0,7%	1,3%	100%
en poste en RASED	72,0%	13,5%	0,4%	3,6%	8,5%	0,7%	1,4%	100%
autre	53,5%	14,0%	11,0%	5,5%	15,0%	0,0%	1,0%	100%
TOTAL	57,5%	13,0%	3,9%	3,2%	20,2%	0,8%	1,5%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 548,2$, ddl = 36, 1-p = >99,9%.
% de variance expliquée (V de Cramer) : 8,79%

Tableau 26 : Auteurs des insultes suivant la fonction de la victime.

Il en va de même pour les menaces.

fonction	auteurs menaces	parents	TOTAL
Non réponse		2,9%	100%
Direction avec décharge complète	27,0%		100%
Direction avec demi-décharge	24,7%		100%
direction avec 1/4 de décharge	19,7%		100%
direction sans décharge	17,6%		100%
Enseignant	10,6%		100%
en poste en RASED	5,0%		100%
autre	6,9%		100%
TOTAL	13,1%		100%

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 11820 observations.

Tableau 27 : Auteurs des insultes suivant la fonction de la victime.

Les fonctions de direction en primaire ne sont donc pas toujours les plus enviables ou les plus simples. Ainsi 17,2% des directeurs s'estiment harcelés vs 13% de leurs adjoints et 7% des personnels de RASED. Au niveau de l'ostracisme par contre ce sont les remplaçants qui souffrent le plus (plus du tiers d'entre eux s'estiment mis à l'écart). Ce sont aussi ces remplaçants qui se disent le plus victimes à répétition (16,9% vs 8,6%) sans qu'il soit possible ici de décider si c'est leur fragilité qui les a conduits vers la situation de remplacement ou si c'est la situation de remplacement qui les fragilise.

Les personnels enseignants dans les classes spécialisées sont nettement plus victimes de violence verbale à répétition (21,7% insultés quatre fois et plus vs 5,3% en moyenne) et ils le sont nettement plus par des élèves (63% des auteurs).

insultes	jamais	1 ou 2 fois	3 ou 4 fois	plus de quatre fois	TOTAL
classe					
cycle 1	68,4%	22,8%	5,4%	3,4%	100%
cycle 2	65,9%	23,8%	5,8%	4,6%	100%
cycle 3	62,1%	25,1%	6,7%	6,0%	100%
CLIS et spécialisé	46,0%	26,2%	6,1%	21,7%	100%
RASED	76,5%	20,7%	1,7%	1,2%	100%
décharge totale	50,0%	31,1%	11,8%	7,1%	100%
autres situations	51,3%	28,1%	10,1%	10,6%	100%
TOTAL	64,1%	24,3%	6,2%	5,3%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 365,6$, ddl = 18, 1-p = >99,9%.%

Tableau 28 : fréquence des insultes suivant la classe d'exercice de la victime

La rareté des coups reçus est la règle pour tous les métiers de l'école toutefois ce sont les enseignants spécialisés qui sont les plus exposés : 16,5% vs 5,5% en moyenne ont été bousculés et 11% ont été frappés soit 4 fois plus que la moyenne, et quatre fois plus souvent à répétition. Cette situation est d'autant plus difficile qu'un peu plus d'un enseignant sur 5 des CLIS (21%) s'estime ostracisé par au moins une partie de l'équipe. Il semble que ceux qui ont le plus de difficultés dans des classes difficiles sont (prudemment ?) mis à l'écart par leurs collègues.

Le fait d'être dans l'éducation prioritaire est un facteur aggravant pour tous les types de victimation par les élèves et ce dans un rapport moyen de 1 à 2. Pour la violence verbale : 17,2 % des personnels sont insultés 3 fois et plus s'ils sont dans l'éducation prioritaire vs 9,7% ailleurs, 9,2% ont subi des bousculades vs 4,7%, 5% ont été frappés vs 3%, 18% ont été volés vs 11%... L'effet cumulatif est important puisque 13,6% (contre 7,3%) des personnels exerçant dans l'EP sont soumis à une victimation répétée. Encore ces résultats sont-ils trop massifs et l'on peut noter que par exemple si 75% des enseignants exerçant dans les écoles très favorisées (moins de 15% de PCS défavorisées) n'ont pas été insultés, ce n'est plus le cas que pour 45,7% de ceux qui exercent dans les écoles très défavorisées.

insultes	jamais	1 ou 2 fois	3 ou 4 fois	plus de quatre fois	TOTAL
PCS					
Moins de 15%	75,3%	19,0%	3,4%	2,5%	100%
de 15 à moins de 30%	68,6%	23,3%	4,7%	3,4%	100%
de 30 à moins de 50%	59,4%	27,7%	7,1%	5,9%	100%
de 50 à moins de 75%	52,5%	30,6%	8,9%	8,1%	100%
75% et plus.	45,7%	30,0%	12,4%	11,9%	100%
TOTAL	64,2%	24,6%	6,1%	5,2%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 622,9$, ddl = 12, 1-p = >99,9%. % de variance expliquée (V de Cramer) : 13,25%

Tableau 29 : lien entre la fréquence des insultes reçues par les personnels et la variable pourcentage de PCS défavorisées dans l'école d'exercice

Les menaces sont également plus fréquentes dans les écoles très défavorisées et elles ne sont pas du même type : 14% sont des menaces de mort (vs 3% dans le très favorisé) mais dans le très favorisé 37% vs 25% sont des menaces pour « obliger à faire quelque chose ». Cette différence est également celle de la violence physique : 5 fois plus de bousculades dans le très défavorisé (11,7%) que dans le très favorisé (2,5%) ou encore pour les coups : 6,6% frappés dans le très défavorisé vs 1,9% dans le très favorisé.

bousculade	jamais	1 ou 2 fois	TOTAL
PCS			
Moins de 15%	97,5%	2,5%	100%
de 15 à moins de 30%	96,2%	3,8%	100%
de 30 à moins de 50%	93,4%	6,6%	100%
de 50 à moins de 75%	90,5%	9,5%	100%
75% et plus.	88,3%	11,7%	100%
TOTAL	94,4%	5,6%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 215,0$, ddl = 4, 1-p = >99,9%. % de variance expliquée (V de Cramer) : 13,49% Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 11498 citations.

Tableau 30: lien entre la fréquence des menaces reçues par les personnels et la variable pourcentage de PCS défavorisées dans l'école d'exercice

Par contre les faits de harcèlement ou d'ostracisme ne sont pas corrélés avec la donnée sociologique des établissements. Il n'empêche que le cumul de victimation est spectaculairement marqué sociologiquement dans notre enquête.

victimations répétées	victimatio n très fai ble	victimatio n occasi onnelle	victimatio n répété e	TOTAL
PCS				
Moins de 15%	75,3%	20,4%	4,3%	100%
de 15 à moins de 30%	68,8%	25,4%	5,8%	100%
de 30 à moins de 50%	59,5%	30,9%	9,7%	100%
de 50 à moins de 75%	52,3%	34,2%	13,6%	100%
75% et plus.	46,7%	34,7%	19,6%	100%
TOTAL	64,3%	27,1%	8,6%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 608,4$, ddl = 8, 1-p = >99,9%. % de variance expliquée (V de Cramer) : 16,04%. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 11169 citations.

Tableau 31 : lien entre la répétition victimaire subie par les personnels et la variable pourcentage de PCS défavorisées dans l'école d'exercice

La répétition victimaire chez les enseignants du premier degré apparaît clairement liée à la situation sociale de leur école. Le risque d'être victime à répétition est pour les enseignants plus de quatre fois plus important selon qu'on exerce dans les écoles les plus défavorisées ou les plus favorisées : ce risque est présent pour 1 enseignant sur 5 dans les quartiers les plus démunis, et pour 1 sur 23 dans les plus favorisés soit près de cinq fois plus⁹⁹. Il n'est cependant pas sur que les enseignants exerçant dans les quartiers les plus « sensibles » soient payés cinq fois plus que ceux exerçant dans les plus favorisés. Ni que « l'école de la République » soit aussi uniforme qu'elle le proclame ou le voudrait. C'est sans doute un des avatars les plus nets de ce que Dubet et Duru-Bellat appellent « l'hypocrisie scolaire »... Et c'est bien en ce sens qu'il faut continuer à dire que la sociologie de la violence à l'école est une sociologie de l'exclusion, du moins en France (Debarbieux, 1996 ; Devine, 2001).

En ce qui concerne les lieux et les auteurs de violence contre les personnels, nous retrouvons les résultats têtus de toutes les recherches françaises et internationales sur la question. La violence à l'école n'est pas une violence qui pourra être contrôlée par des systèmes de protection technique la protégeant du quartier ou par une externalisation via des patrouilles policières : elle est d'abord interne, au cœur de la relation pédagogique.

Il y a certes un effet lié à la situation sociale des quartiers d'implantation des écoles, mais massivement les auteurs ne sont pas des intrus inconnus et sont liés à la relation pédagogique et éducative, dans l'école elle-même. Cependant, en ce qui concerne les violences verbales, les parents sont considérés comme assez fréquemment auteurs, plus souvent même que les élèves. Ainsi en ce qui concerne les insultes 1 enseignant sur 5 (20,1%) dit avoir été insulté par un parent d'élève. Et seulement 0,8% (soit 1 sur 125) dit avoir été insulté par un intrus inconnu. Ce qui est moins que par les autres membres du personnel.

⁹⁹ Si l'on préfère un critère plus objectif : 14% des personnels exerçant en zone urbaine sensible vs 7% ailleurs sont victimes à répétition.

auteur insulte	Nb. cit.	Fréq.
Non victimes/ nr	7652	57,6%
par un élève	1717	12,9%
par plusieurs élèves	512	3,9%
par un membre du personnel de l'école	418	3,2%
par un ou des parents d'élèves	2672	20,1%
par des inconnus intrus dans l'école	111	0,8%
par des inconnus à l'extérieur de l'école	204	1,5%
TOTAL CIT.	13286	100%

Tableau 32 : auteurs des insultes

Lorsqu'existent les menaces à l'égard des personnels celles-ci sont proférées dans l'école à 72%, 21% à la sortie, et 7% ailleurs (quartier proche, transports).

Par contre les bousculades sont très nettement le fait des élèves (à 84%) dans l'école (93% des cas) ainsi que les coups (93,6%) : très peu fréquemment les auteurs de violence physique sont des intrus inconnus (0,5% des cas soit dans notre échantillon 2 cas au total sur 422). 0,2% des personnels déclarent avoir été frappés par des parents. Cependant il faut bien noter que les coups donnés par les jeunes enfants sont plutôt considérés comme une difficulté de la vie pédagogique que dramatisés et allant jusqu'à une plainte, ce qui n'est certainement pas le cas des problèmes avec les parents.

Toutefois ces proportions, sans que cela bouleverse les tendances lourdes, sont différentes selon la donne sociale. En effet le pourcentage d'agression par des intrus ou des inconnus augmente nettement avec la difficulté sociale. Ainsi moins de 2% des insultes en milieu très favorisé sont émises par des inconnus contre 11% en milieu très défavorisé. De même les agressions par des groupes d'élèves augmentent avec les difficultés sociales : au niveau des insultes, de 5% en milieu favorisé à 13% en milieu très défavorisé. Au niveau des violences physiques, de 0,2% pour les bousculades à 2,3%. Bref, même restant très minoritaires, les violences dans les zones les plus difficiles sont plus souvent collectives en interne, et plus souvent intrusives, même si ces intrusions ne représentent encore qu'une agression sur 10 (une sur cinquante en milieu favorisé).

Conclusion intermédiaire

La victimation contre les personnels est essentiellement constituée de violences verbales et symboliques, les faits de violence physique sont plutôt rares (5,6% des répondants bousculés violemment ; 3,6% frappés). La violence paroxystique est très rare (0,04% de répondants blessés par armes, dont un seul cas a entraîné une ITT de plus de 8 jours). Bien sûr il convient de ne pas mésestimer l'importance de ces violences brutales sur les victimes mais c'est bien la violence verbale qui pose les problèmes les plus nombreux.

Cette violence peut être répétitive, nous pouvons estimer à environ 8% le taux de personnels victimes d'une violence répétée de la part de leurs élèves, qu'on ne confondra pas pour autant avec du harcèlement. Il est nécessaire de relativiser l'importance des

intrusions dans la victimation des personnels et dans ces agressions. Toutefois au niveau de la violence verbale, particulièrement dirigée contre les directeurs la part des parents est assez importante.

Ainsi 0,02% des personnels du premier degré ont été frappés par des intrus, 0,2% par des parents. 0,04% ont été bousculés par des intrus dans l'école et dans la même proportion par des inconnus à l'extérieur de l'école. 0,8% l'ont été par des parents. Par contre 20 % ont été insultés par des parents et 12,7% menacés. Ce sont les directeurs des écoles, et particulièrement des grosses écoles qui sont les plus exposés aux agressions parentales, qu'elles soient verbales ou physiques. C'est le tiers d'entre eux environ qui a été insulté ou le quart qui a été menacé par des parents au cours de l'année scolaire de référence.

La violence est donc surtout interne et inscrite au cœur de la relation pédagogique comme de la relation éducative avec les parents d'élèves.

L'inégalité devant le risque d'être victime de violence est forte pour les personnels de l'éducation nationale, dans le premier degré. Elle est inégale suivant l'âge, mais surtout suivant les variables sociales des écoles d'exercice. Par exemple le risque d'être victime à répétition est pour les enseignants plus de quatre fois plus important selon qu'on exerce dans les écoles les plus défavorisées ou les plus favorisées : ce risque est présent pour 1 sur 23 dans les plus favorisés et pour 1 enseignant sur 5 dans les quartiers les plus démunis, soit près de cinq fois plus. Pour la violence verbale : 17,2 % des personnels sont insultés 3 fois et plus s'ils sont dans l'éducation prioritaire contre 9,7% ailleurs, 9,2% ont subi des bousculades contre 4,7% ; 5% ont été frappés contre 3% ; 18% ont été volés contre 11%... Les menaces sont également plus fréquentes dans les écoles très défavorisées et elles ne sont pas du même type : 14% sont des menaces de mort (vs 3% dans le très favorisé).

Les enseignants des classes spécialisées sont bien plus souvent que les autres victimes de leurs élèves, verbalement comme physiquement. Ils sont aussi plus souvent victimes d'ostracisme de la part de leurs collègues. L'isolement des victimes, leur sentiment de ne pas être épaulé est d'ailleurs une constante. Les phénomènes de harcèlement dans les équipes – pour des raisons professionnelles – ne sont pas rares et touchent en priorité les personnels les plus fragiles – qu'ils fragilisent sans doute rétroactivement. Il y a là un problème de gestion humaine important.

Évolution du regard des directeurs d'école

Au vu de l'importance des différences entre la vision et la victimation des directeurs d'école, la possibilité de connaître l'évolution de leur vision du climat scolaire et de certaines dimensions de leur qualité de vie au travail est précieuse. Cette possibilité est offerte par la répétition à 7 ans d'intervalles (2004-2011) d'une partie des questions posées par Fotinos dans une enquête antérieure (Fotinos, 2006).

Cette mesure repose sur neuf questions posées dans les mêmes termes à sept ans d'intervalle aux directeurs d'école (près de 900 en 2004 et près de 3000 en 2011). La

première question est relative au climat, les trois suivantes concernent la qualité de la relation de l'école avec des partenariats et l'inspection de l'Éducation Nationale et les cinq dernières la qualité de vie au travail.

CLIMAT DE L'ÉCOLE PRIMAIRE 2004 / 2011

CLIMAT	EXCELLENT		BON		MOYEN		MÉDIOCRE	
	2004	2011	2004	2011	2004	2011	2004	2011
FONCTION								
DIRECTEURS	8,5	14,3	70,36	62	16,8	17	4,3	6,7
ELEMENTAIRE								
DIRECTEURS	11,82	15,6	67	64,3	16	15,3	5,1	4,8
MATERNELLE								
TOTAL	9,73	14,7	68,83	62,8	16,46	16,4	5	6

Tableau 33 : comparaison de la perception du climat scolaire 2004 et 2011 – Directeurs écoles élémentaires

Trois enseignements importants ressortent de ce tableau :

- Une forte stabilité globale de la qualité du climat 77,83% "excellent" et "bon" en 2004, 77,5% en 2011. Stabilité affirmée par des pourcentages quasi similaires pour les pourcentages de climat "moyen" et "médiocre et exécrable".
- Une dégradation très relative du climat dans les écoles élémentaires : 8 points de différence pour la qualité "bonne" et "excellente"
- par contre une stabilité quasi complète du climat à l'école maternelle.

ÉCOLE ET PARTENAIRES

Avec les parents

EVOLUTION	PROGRESSE		RESTE STABLE ou REGRESSE	
	2004	2011	2004	2011
DIRECTEURS				
ELEMENTAIRE	32,9%	28,8%	67%	71,2%
MATERNELLE	35,4%	33,1%	64,6%	66,9%
MOYENNE	34,9%	30,3%	65,1%	69,7%

Tableau 34 : comparaison de la perception de la relation avec les parents 2004 et 2011 – Directeurs écoles élémentaires

On remarque qu'en 7 ans l'évolution globale de ce partenariat a légèrement régressé. Il accuse un certain fléchissement (environ - 5 points). Ce dernier est moins marqué pour l'école maternelle (- 2 points).

Avec les collectivités locales responsables

On enregistre sur ce champ une forte stabilité générale et cela aussi pour les deux catégories de directeurs.

EVOLUTION	PROGRESSION	RESTE STABLE	REGRESSION	TOTAL
ANNEE				
2011	22,8%	59,2%	18%	100%
2004	23,8%	55%	21%	100%

Les directeurs d'école déclarent en 2011 sensiblement plus de "progression" que leurs collègues maternelle (24% contre 20%).

Tableau 35 : comparaison de la perception de la relation avec les collectivités locales 2004 et 2011 – Directeurs écoles élémentaires

Avec l'Inspection de l'Education Nationale

EVOLUTION	PROGRESSE		RESTE STABLE		REGRESSE	
	2004	2011	2004	2011	2004	2011
DIRECTEURS						
ELEMENTAIRE	17	17,4	54	62	29	20,7
MATERNELLE	15,38	16,5	60,2	62,9	24,4	20,6
MOYENNE	16,19	17	57,1	62,3	26,7	20,6

Tableau 36 : comparaison de la perception de la relation avec les IEN 2004 et 2011 – Directeurs écoles élémentaires

QUALITE DE VIE AU TRAVAIL

Quatre items composent ce champ :

- "J'ai le sentiment d'être valorisé par les enseignants"

ANNEE	PAS ACCORD	ACCORD	TOTAL
2004	27,59	72,4	100
2011	25,1	74,9	100

Tableau 37 : comparaison de la perception de la valorisation par les enseignants 2004 et 2011 – Directeurs écoles élémentaires

On ne note quasiment pas de différence selon la catégorie du directeur.
“J’ai l’impression que les élèves ont de la considération pour moi”

ANNEE	PAS ACCORD	ACCORD	TOTAL
2004	4,84	95,16	100
2011	5,5	94,5	100

On enregistre peu de différences selon les catégories d’école excepté 4 points de plus pour “tout à fait d’accord” pour les directeurs maternelle

Tableau 38: comparaison de la perception de la valorisation par les élèves 2004 et 2011 – Directeurs écoles élémentaires

- “J’ai le sentiment d’être respecté par les parents”

ANNEE	PAS ACCORD	ACCORD	TOTAL
2004	26,23	73,67	100
2011	18,8	81,2	100

Sur ce champ on perçoit une nette amélioration (+ 8 points) qui touche dans la même proportion les deux catégories d’école.

Tableau 39 : comparaison de la perception de la valorisation par les parents 2004 et 2011 – Directeurs écoles élémentaires

- “J’ai le sentiment que la hiérarchie nous soutient”

	PAS ACCORD		ACCORD	
	2004	2011	2004	2011
ELEMENTAIRE	57,58	47,5	42,42	52,5
MATERNELLE	58,71	47,2	41,29	52,3
MOYENNE	58,1	47,4	41,8	52,4

Tableau 40 : comparaison de la perception du soutien par la hiérarchie 2004 et 2011 – Directeurs écoles élémentaires

52,5% de directeurs (élémentaire et maternelle) considèrent que la hiérarchie les soutient, soit près de 10 points de plus qu’en 2004. Cette évolution est la même pour les deux catégories de directeurs. On note cependant le taux de désaccord encore très fort (47%).

3 – Exercice du métier : état d’esprit actuel

Au regard des récentes enquêtes sur les risques psycho-sociaux de l’exercice du métier des personnels des lycées et collèges (Fotinos et Horenstein) il nous a semblé cohérent d’approcher ce champ pour les directeurs de l’école primaire. Trois items particulièrement significatifs ont été retenus. Les résultats paraissent très révélateurs d’un certain esprit :

- 31% ne peuvent s'adresser à personne en cas de problème dans l'exercice du métier (même pourcentage de réponses pour les deux catégories de directeurs). A noter que pour les personnels de second degré, ce taux est de 27%.
- 84,3% répondent qu'ils ne sont pas formés à la gestion des ressources humaines nécessaire à leur fonction. Réponse plus accentuée pour les directeurs maternelle (88%)
- 40,4 % déclarent qu'ils pensent souvent quitter leur travail (même taux de réponses pour les deux catégories de directeurs). A noter que ce taux pour les personnels du second degré est de 28%.

D'une façon générale, les éléments de signalétique qui distinguent les directeurs (hors variable "décharge") des enseignants sont un âge plus avancé et une ancienneté plus importante à l'Éducation Nationale, une faible ancienneté dans la fonction (près d'1 sur 2 a moins d'un an) et un niveau de diplôme moins élevé que les enseignants avec surtout le passage par l'école normale (plus d'1 sur 4).

Leur appréciation du climat d'école est plus positive que celle des enseignants et sensiblement égale à 7 ans d'intervalle.

Quant à la qualité de vie au travail, bien que l'environnement relationnel apparaisse dans certains domaines positif pour 75% à 95% (relations avec les élèves, valorisation par les enseignants, respect de parents) , elle est marquée par le manque de formation pour "diriger" (plus de 8 directeurs sur 10), le manque de soutien de la part de la hiérarchie (près d'un directeur sur 2 et surtout – ce qui nous paraît le plus inquiétant - : la solitude professionnelle (1 directeur sur 3) et la tentation de "démission" (2 directeurs sur 5 pensent souvent quitter à leur travail).

Les résultats de l'enquête de victimation permettent de penser que la violence, le sentiment d'insécurité et les agressions participent pour partie à cette "démobilisation" préoccupante. En effet au cours de l'année, seulement une école élémentaire sur 3 et moins d'une école maternelle sur 2 ont déclaré n'avoir eu aucun de problèmes de violence et seulement 6 directeurs d'école élémentaire et 7 directeurs d'école maternelle déclarent ne s'être jamais fait insulter au cours de l'année.

Toutes ces informations conduisent à percevoir l'existence d'une certaine unité de point de vue, un vécu semblable et des appréciations souvent similaires sur l'exercice du métier de la part des directeurs d'école maternelle et d'école élémentaire .La « primarisation rampante » de l'école maternelle relevée par plusieurs études et organisations pédagogiques ne serait-elle pas un des éléments explicatif de cette situation ?

La gestion des comportements agressifs dans les écoles élémentaires

Dans la littérature internationale la « violence à l'école » n'est pas réduite à la « délinquance à l'école ». Pour beaucoup d'auteurs, un des problèmes majeurs réside dans les « troubles de la conduite et du comportement ». Le diagnostic de « troubles du comportement » est plus controversé en France, tant il apparaît risqué de figer l'enfant ou le jeune à travers ses troubles par l'effet de stigmatisation d'un tel diagnostic. Certes on ne peut ramener la violence à l'école aux simples « troubles du comportement » et faire peser tout son poids sur le seul enfant, nous y avons souvent insisté (Debarbieux, 1999 par exemple). La seule approche par la santé publique ou la psychologie ne peut suffire. Cependant, une partie des difficultés vécues par certains enfants et leur entourage, y compris scolaire, réside dans la persistance de troubles aux origines multiples. Ces troubles doivent pouvoir être diagnostiqués pour pouvoir être traités et au moins discriminés de simples problèmes passagers. Les difficultés de comportement sont le plus souvent transitoires, elles sont « des manifestations réactionnelles (désobéissance répétée, mensonge, crise etc.) liées à un contexte donné (période développementale plus exigeante, présence de facteurs de stress dans l'environnement social, scolaire, ou culturel) ...[ce qui] n'implique pas nécessairement que ce jeune soit vulnérable, mais plutôt que son environnement présente des conditions adverses ou qu'il vive des conflits avec des personnes qui sont significatives pour lui » (Massé et alii, 2006, p.2). Pour ces auteurs, les interventions centrées sur l'environnement suffisent habituellement à régler les problèmes. A l'inverse, ce qui est nommé trouble du comportement implique une vulnérabilité plus grande du jeune avec deux dimensions importantes à prendre en compte : la continuité de ces troubles et le fait que le jeune qui en est atteint présente des dysfonctions dans plusieurs milieux. En fait cette approche ne dit pas que le jeune est « responsable » pour des causes génétiques ou liées à son propre caractère. Elle reconnaît que les causes peuvent le plus souvent être liées à l'environnement, entre autres socioéconomique, mais il y a intériorisation graduelle de ces troubles qui deviennent un fonctionnement psychologique (Dumas, 1999).

On entend par troubles du comportement des comportements répétitifs et persistants socialement inadéquats et mettant en danger les droits ou la personne d'autrui ou soi-même. Ils sont considérés comme « graves et très perturbateurs tant pour les sujets qui les manifestent que pour leur environnement social » (Vitaro & Gagnon, 2000, p.233).

Notre enquête n'a aucune valeur diagnostique ni même épidémiologique de tels troubles dans les écoles élémentaires. Nous voulons en fait simplement mettre en lumière comment les personnels, et plus particulièrement les enseignants, estiment la fréquence des problèmes vécus avec des enfants considérés comme particulièrement perturbateurs. Pour cela nous leur avons d'abord posé la question suivante : « **Avez-vous connu cette année des difficultés liées à des enfants gravement perturbés** ». Les réponses possibles étaient : très souvent, plutôt souvent, pas très souvent et jamais.

Les réponses montrent une importance fréquence de ces difficultés, quelle que soit l'interprétation qu'on voudra en donner.

enfants perturbés	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	110	0,9%
Très souvent	1527	12,9%
Plutôt souvent	2850	24,1%
Pas très souvent	4310	36,5%
Jamais	3023	25,6%
TOTAL CIT.	11820	100%

Moyenne = 2,8

Tableau 41 : déclaration de la fréquence problèmes vécus avec des « enfants gravement perturbés » au cours de l'année

Ce sont donc 37% des répondants qui nous disent avoir eu des problèmes fréquents au cours de l'année avec des enfants gravement perturbés. Ces problèmes ont amené des réactions d'exclusion assez fréquentes puisque 23,7% disent avoir du demander l'orientation vers une structure spécialisée de ces enfants et que l'exclusion de l'école pour des raisons de comportement est tout de même assez fréquente – alors qu'elle est en principe rarissime sinon interdite dans l'école primaire.

exclusion	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	152	1,3%
non	10636	90,0%
oui, un élève	852	7,2%
oui, plusieurs élèves	180	1,5%
TOTAL CIT.	11820	100%

Moyenne = 1,1

Tableau 42 : déclaration de la fréquence d'exclusion de l'école pour des problèmes de comportement au cours de l'année (réponse à la question : avez-vous du exclure un ou plusieurs de vos élèves de l'école cette année ?)

Les enseignants rencontrant le plus d'enfants gravement perturbés sont sans surprises les enseignants du spécialisé (25,4% connaissent très souvent ces problèmes et 29% souvent soit en tout 54,4%). Du coup ce sont les classes les moins nombreuses qui cumulent le plus de problèmes de comportement, par regroupement des élèves difficiles.

La maternelle est moins touchée que l'élémentaire (32% vs 39%) mais reste à un haut niveau. Il en va de même pour les écoles à 4 classes et moins (31%) comparées aux écoles plus nombreuses (jusqu'à 42%). Dans les écoles ne disposant pas de RASED ou d'aides spécialisées 28% des enseignants disent avoir ce type de difficultés, ce qui est moins que dans les écoles disposant d'aides spécialisées (41%).

L'éducation prioritaire est discriminante : 51% des répondants rapportent des difficultés fréquentes avec des enfants hautement perturbés (55% en ZUS) contre 33% ailleurs. Les

variables socio-économiques sont explicatives. Ainsi dans les écoles accueillant des populations très défavorisées plus de 60% des personnels rapportent ces difficultés contre 21% en écoles très favorisées (voir tableau suivant).

enfants perturbés	Très souvent	Plutôt souvent	Pas très souvent	Jamais	TOTAL
PCS					
Moins de 15%	5,9%	15,7%	38,2%	39,4%	100%
de 15 à moins de 30%	10,2%	22,6%	41,4%	25,3%	100%
de 30 à moins de 50%	14,6%	29,2%	36,3%	19,4%	100%
de 50 à moins de 75%	21,3%	31,6%	31,3%	15,2%	100%
75% et plus.	27,5%	34,8%	26,6%	10,8%	100%
TOTAL	13,0%	24,2%	36,5%	25,5%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 1150,8$, ddl = 12, 1-p = >99,9%.. % de variance expliquée (V de Cramer) : 18,22%

Tableau 43 : Lien entre les problèmes avec des enfants « gravement perturbés » et la proportion de PCS défavorisées dans l'école

On peut bien sûr penser qu'il y a là une « criminalisation de la misère » ou une pathologisation qui masquent des rapports sociaux à l'œuvre. Mais ce n'est vrai qu'en partie : d'une part car le cumul des facteurs de risque est plus important dans les zones de relégation bien sûr mais aussi parce qu'il en soit, même en zone très privilégiée, des enfants à comportements « gravement perturbateurs » sont encore repérés par 1 enseignant sur 4. C'est à propos de ces enfants très perturbateurs, quel que soit le milieu social dominant dans l'école, que les conflits avec les parents sont les plus forts : les trois quart des conflits concernent ces enfants très perturbés (et perturbateurs). Ce sont les personnels vivant le plus ces difficultés qui s'estiment le plus abandonné par la hiérarchie : 30% environ pensent que les relations avec leur IEN sont mauvaises contre 10% de ceux qui ne vivent pas ce type de difficulté. Les personnels décrivant ces difficultés sont aussi bien plus souvent victimes à répétition (27% vs 2 % de ceux qui n'ont pas repérés ce type d'enfants, soit près de 14 fois plus).

victimations répétées	victimatio n très fai ble	victimatio n occasi onnelle	victimatio n répété e	TOTAL
enfants perturbés				
Très souvent	32,9%	36,6%	27,3%	100%
Plutôt souvent	49,1%	35,0%	12,0%	100%
Pas très souvent	68,2%	24,7%	3,9%	100%
Jamais	80,1%	14,6%	2,1%	100%
TOTAL	61,8%	26,1%	8,4%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 1665,9$, ddl = 6, 1-p = >99,9%.
% de variance expliquée (V de Cramer) : 26,84%

Tableau 44 : lien entre la victimation des répondants et la déclaration de problèmes avec des enfants « gravement perturbés »

On rappellera enfin que (hors classes spécialisées) ce sont les enseignants les plus jeunes et débutants dans le métier qui rencontrent le plus ce type de problème, étant plus souvent que d'autres dans des zones défavorisées.

Conclusion intermédiaire : les enfants gravement perturbés

Au niveau donc des enfants « gravement perturbés » - ce qui n'est certes pas une catégorie nosographique !- notre enquête révèle quelques faits préoccupants qu'il serait passablement hypocrite de passer sous silence. 37% des personnels reconnaissent avoir eu au cours de l'année des problèmes fréquents avec des enfants « gravement perturbés ».

Ces problèmes sont rencontrés beaucoup plus souvent dans les secteurs socialement défavorisés (rapportés par 1 enseignant sur 2 en ZUS ou en EP), mais sont loin d'être absents y compris dans les zones favorisées (rapportés par 1 enseignant sur 3 hors des ZUS et 1 sur 5 en zone très favorisée).

Ils génèrent une exclusion scolaire importante, et en partie cachée. Près d'un enseignant sur quatre déclare avoir demandé l'orientation d'un de ces enfants perturbés et un sur 12 avoir fait exclure un ou des élèves perturbateurs de leur école. Ceci mériterait bien sûr d'être précisé mais révèle un important malaise dans les écoles françaises quant aux enfants considérés comme agressifs. Nous verrons plus loin que la loi de 2005 sur l'intégration a eu, conjuguée à la réduction des postes spécialisés, des effets pervers.

Propositions d'amélioration ou inquiétudes ?

Une ultime question, ouverte celle-ci, était ainsi rédigée :

« Enfin, en conclusion nous vous remercions de nous dire quelles sont les suggestions que vous pourriez faire pour améliorer votre pratique professionnelle et le bien-être dans les écoles de ce pays? »

Cette question a suscité un grand intérêt et 8022 individus y ont répondu, de manière parfois très circonstanciée, générant un verbatim de 1112 pages d'une richesse exceptionnelle. Ce verbatim a fait l'objet de deux traitements complémentaires, l'une par Eric Debarbieux, à partir d'une analyse thématique de contenu portant sur un tirage aléatoire de 30% des questionnaires (une analyse complète sera faite ultérieurement, pour en augmenter la puissance statistique, mais les thèmes et leur importance relative sont stabilisés). Pour la deuxième analyse nous avons bénéficié de la collaboration de Stéphane Trébuçq, Maître de Conférences HDR à l'I.A.E. de l'Université de Bordeaux et spécialiste de l'analyse textuelle mais aussi des sciences de gestion. Stéphane Trébuçq a soumis le corpus à une analyse à l'aide du logiciel Alceste.

Analyse de contenu (Sphinx) des suggestions faites par les répondants (Eric Debarbieux)

Nous avons donc procédé à un tirage aléatoire de 3 430 questionnaires, soit une application de 30%. Nous avons cependant lu la totalité des réponses, avant de lancer l'analyse thématique. Trente thèmes principaux ont été retenus. Avant d'en donner la répartition on notera cependant que les personnels qui n'ont pas répondu à cette question ouverte sont légèrement plus souvent – de manière peu significative - des personnels satisfaits de leur travail et du climat scolaire (14,7% de ceux qui sont satisfaits n'ont pas répondu vs 12,1% des insatisfaits). Cette répartition n'altère que marginalement les réponses. On notera cependant que parmi les satisfaits plusieurs remarques préliminaires ont été faites :

- L'enquête porte sur une année scolaire or plusieurs précisent que des expériences antérieures difficiles (particulièrement en terrain sensible) ne pouvaient être prises en compte dans ce délai.
- L'identification est forte à l'ensemble du service public de l'école et les propositions sont souvent faites non en fonction de leur situation propre mais en fonction d'une vision globale de l'école. C'est d'ailleurs ce à quoi invitait le libellé de la question.

Ceci précisé, voici la répartition ordonnée des thèmes les plus récurrents :

contenu suggestions	Nb. cit.	Fréq.
Parents	697	30,6%
Critique hiérarchie (IEN)	571	25,1%
moins d'élèves/classe/école	549	24,1%
personnels spécialisés	496	21,8%
formation	416	18,3%
Troubles du comportement	339	14,9%
respect Reconnaissance	337	14,8%
vie d'équipe_	305	13,4%
Statut des directeurs	271	11,9%
enseignant surnuméraire/encadrement	240	10,5%
pb social/mixité	189	8,3%
critiques haure hiérarchie	176	7,7%
sanctions	175	7,7%
moyens matériels et administratifs	172	7,6%
paperasse	167	7,3%
abandon RGPP	132	5,8%
salaire	126	5,5%
Allégement programmes	125	5,5%
espace écoute	119	5,2%
pédagogie	118	5,2%
image/média	115	5,1%
changement rythmes	114	5,0%
suspension réformes par le haut	109	4,8%
plus d' AIS	101	4,4%
remise en cause évaluation national	99	4,4%
pbs collectivité	89	3,9%
remise en cause intégration	79	3,5%
critiques enseignants	70	3,1%
abandon aide perso	63	2,8%
suité santé perso	56	2,5%
autonomie	51	2,2%
recrutement/stabilisation	38	1,7%
Pb débutants	37	1,6%
plus de remplaçants	36	1,6%
reconversion/évolution	26	1,1%
TOTAL OBS.	2276	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (10 au maximum). Pourcentage calculé par rapport au nombre d'observations – hors nr.

Tableau 45 : Analyse thématique fréquentielle de la question « quelles sont les suggestions que vous pourriez faire pour améliorer votre pratique professionnelle et le bien-être dans les écoles de ce pays » ?

La manière dont les répondants se sont emparés de cette question est extrêmement intéressante. En effet elle a été utilisée en complément du questionnaire pour préciser que la violence subie allait au-delà des questions factuelles posées et qu'en particulier, la locution est parfois employée, ce dont souffraient un grand nombre de répondants était une « violence institutionnelle » forte de la part de la hiérarchie et le sentiment d'un mépris social alimenté par un déficit d'image (accusation des médias), le « consumérisme » des parents et une attaque « contre le service public » par le biais de la suppression des postes sous prétexte de RGPP. Plusieurs questionnaires se terminent d'ailleurs par un remerciement aux chercheurs d'avoir ouvert cet espace d'expression, utilisé comme un « défouloir » (par exemple : « Ouf ça fait du bien de vider son sac merci !!! ») et parfois même comme un appel au secours (plusieurs personnes ont fait allusion à des tentatives ou des pulsions de suicide, liant leur cas à ceux des salariés de France Telecom). Plusieurs se terminent également par un aveu d'impuissance totale, l'impression que rien n'est possible. Par exemple cette « *enseignante fatiguée qui ne s'imagine guère jusqu'à 65 ans voire plus dans ces conditions devant des élèves si toutefois l'école laïque et gratuite existe encore d'ici là !* » (Enseignante CM1, 36 ans, en RAR) ou encore ce « *JE JETTE L'EPONGE, LA RAMASSE QUI VEUT* ». d'un directeur d'école de 37 ans, enseignant depuis 12 ans dans une école rurale périurbaine. « *Faut pas rêver !* » (Enseignante en GS, 32 ans, ville 40 000 habitants)).

D'autre part, chez les directeurs et très massivement le thème de leur pouvoir et de leur statut a été évoqué, mais aussi des parfois difficiles relations avec les collectivités locales et avec les personnels municipaux (surtout pour ce dernier point en maternelle).

Les thèmes abordés sont multiples, et souvent co-occurents.

Plusieurs grandes lignes se dégagent :

- La première ligne représentée chez 81 % des répondants est une critique très virulente de la hiérarchie proche et lointaine, et des relations humaines à l'éducation nationale, mais aussi de la manière jugée irréaliste et bureaucratique dont sont mises en œuvre les réformes. Le sentiment de ne pas être écouté est très vif. Certains thèmes cristallisent ces mécontentements : l'inspection, la paperasse jugée inutile, les évaluations nationales des élèves, la manière dont l'aide personnalisée a été mise en place, les programmes trop lourds et sans arrêts remis en cause, les rythmes scolaires. Parfois cela débouche vers des revendications de plus grande autonomie, cette autonomie étant souvent évoquée par ceux qui souhaitent plus de sanctions et d'exclusion des élèves perturbateurs.

- La deuxième représentée chez 80% est liée à un malaise sociétal profond qui s'exprime autour de 3 thèmes principaux : La relation aux parents d'élèves, le sentiment de ne pas être respectés, reconnus et pris au sérieux comme professionnels, le dénigrement par les médias. C'est à ce thème qu'est le plus souvent associé celui des statuts (chez les directeurs, vis-à-vis en particulier des parents et des politiques locaux) et des salaires (plus comme marqueur symbolique).

- La troisième 71 % est une revendication claire en termes de moyens, surtout humains et une remise en cause attendue des suppressions de postes. Le nombre d'élèves par classe est

la principale revendication, mais la demande d'enseignants surnuméraires pour doubler les classes, et bien sûr de personnels spécialisés est tout aussi importante. Les petites structures (moins de 8 classes) sont globalement plébiscitées. C'est sur ce thème que cependant la demande de différenciation est la plus forte suivant des critères sociaux.

- La quatrième (44,6%) fortement liée à la précédente (en réalité 56% des répondants demandant plus de moyens le font pour pouvoir faire face et aider les enfants à gros problèmes de comportement), est une interrogation angoissée sur la manière de prendre en compte les élèves en difficulté, particulièrement lorsqu'il s'agit de troubles du comportement et sur les effets pervers d'une intégration obligatoire, liée à la loi de 2005, sans qu'elle soit accompagnée d'une vraie politique d'aide et de formation.

- La cinquième (28%) est celle de la formation continue et initiale, jugée nécessaire. Les problèmes d'entrée dans le métier sont évoqués. Ce n'est pas une demande de didactique ou de « savoirs disciplinaires » qui est en jeu mais plus souvent de pédagogie, de psychologie, de compétences concrètes telles la gestion des conflits. La formation est aussi liée à une demande d'analyse des pratiques, d'aide supplémentaire par des lieux d'écoute dans et hors école mais aussi à un suivi médical (médecine du travail) et à des possibilités de reconversion pour les plus fragiles.

Nous allons reprendre et préciser ces grandes lignes, mais il est tout de suite intéressant de noter que ce ne sont pas les demandes de moyens, contrairement à ce qui est souvent affirmé, qui viennent en premier, même s'ils sont très importants mais bien la reconnaissance sociale, en particulier par les parents, et la demande d'une autre gestion humaine par la hiérarchie qui est en jeu. Faisons l'hypothèse que la réduction des postes, même si elle a eu des effets concrets par augmentation du nombre moyen d'élèves par classe et la suppression de postes d'aide (RASED) a aussi et peut-être surtout atteint profondément les personnels comme le signe d'un profond mépris à leur égard. Nous illustrerons les thèmes par des extraits du verbatim recueilli.

1 : Une critique virulente du système hiérarchique

Bien sûr l'enquête a été faite dans une période où la réduction annoncée du nombre de postes, après plusieurs années de baisse, était devenue un point crucial dans les débats sur l'école. L'impression d'un bradage de l'école et du service public dominait :

*« Aujourd'hui, on brade hélas l'école sur l'autel de la rentabilité. L'école n'a plus d'âme, elle ne fait plus guère rêver et c'est gravissime. », « Mon sentiment est le découragement et la tristesse devant l'indifférence générale (souvent même celle des collègues) dans laquelle on brade l'École, et on le mépris affiché vis à vis de ceux qui en auraient le plus besoin. »
« L'Éducation Nationale est sacrifiée (profit et rentabilité oblige!), rien n'est mis en oeuvre pour aider l'école publique, raison pour laquelle de plus en plus de gens se tournent vers le privé et le gouvernement s'en réjouit! »*

Nombreux sont ceux qui souhaitent un « retour aux valeurs de l'éducation nationale », et conjurent les politiques de la décréter à nouveau grande priorité de la France. Cependant, si cette critique était très attendue bien sûr, il n'en reste pas moins que ce n'est pas simplement sur un ministre ou une ligne politique que se font l'essentiel des critiques mais sur un style de management du haut en bas de la hiérarchie.

Plusieurs points de fixation sont à noter, qui sont pour les répondants comme des analyseurs du manque de respect en interne. Le premier point est « l'aide personnalisée » voulue par Xavier Darcos dans sa réforme des rythmes en passant la journée à 4 jours et qui apparaît parfaitement inopérante, en surajoutant des journées plus longues à ceux qui sont déjà épuisé¹⁰ : *« Après 20 ans de carrière, je me retrouve à travailler plus de 12 heures par jour pour tenter avec angoisse de faire "rentrer" l'ensemble du programme dans l'année, en mangeant un sandwich en 10 minutes à midi parce que j'ai "aide personnalisée". Alors oui, il y a de la violence dans mon métier, mais ce n'est pas seulement une violence physique ou verbale. Et encore, je me rends compte de la chance que j'ai : je travaille dans un milieu assez favorisé, avec des collègues sympas... »..« trouver un autre système que l'aide personnalisée durant l'heure du repas ou après l'école, qui allonge les journées déjà trop longues pour les élèves en difficultés ainsi que pour les enseignants »*

Le deuxième point, très contesté parmi les items précis est celui de l'évaluation des élèves qui apparaît lourde, inhumaine, inutile, inadaptée et qui a entraîné une sorte de « culture du chiffre » : *« Arrêter les injonctions des IEN, de nous faire remplir mille et une évaluations nouvelles et sans intérêt. J'ai l'impression que les gouvernants veulent que nous soyons de simples exécutants, tous les mois voire semaine une nouvelle circulaire pour remplir un nouveau document évaluation (sans nous concerter) tombe et doit être rempli pour la veille et donc ils nous étouffent par des charges de travaux supplémentaires ».* *« nous préférons nous consacrer à la pédagogie (préparation, médiation et correction) plutôt qu'au remplissage de données concernant des résultats d'évaluations peu constructives ou bien la multiplication des livrets (livret scolaire, livret de compétence, B2i, langue) ».* *« Supprimer les programmes 2008, le livret personnel de compétences, la base élèves, les évaluations nationales... tout ce qui fait que l'enfant n'est qu'un élève à faire entrer dans des cases, en oubliant que c'est, avant tout, un être humain en train d'apprendre ».*

C'est en fait la multiplication de la « paperasse » qui est en jeu, avec l'impression affolante que cela prend du temps sur l'essentiel : la pédagogie, la vie d'équipe, la concertation ou ... la vie de famille. *« nos obligations institutionnelles concernent essentiellement le remplissage de diverses et nombreuses "paperasses" administratives (dont des livrets scolaires à n'en plus finir en élémentaire), ce qui épuise l'énergie pour améliorer le bien-être et la vie quotidienne dans nos écoles ».* *« Améliorer ma pratique revient à résister à remplir ces paperasses qui ne font pas partie à mon sens de nos prérogatives, à lutter contre notre petit chef bon petit soldat d'une hiérarchie qui tente de nous imposer des choses de façon autoritaire et nous englué dans une masse administrative qui nous empêche de réfléchir ».* *« Arrêter d'alourdir le*

¹⁰ Le verbatim est reproduit avec les erreurs orthographiques et stylistiques.

travail par des tâches rébarbatives (paperasse) ou si certaines sont inévitables, rémunérer le temps passé à remplir moult formulaires tels que la mise en place des PPRE pour les enfants en difficulté. Le constat aujourd'hui, c'est de se dire : on me demande plus, on ne m'accorde pas de reconnaissance, mon salaire ne bouge pas, à quoi bon passer autant d'énergie au travail??? On est face à une véritable crise identitaire car notre travail n'est plus reconnu alors que les difficultés se sont accrues ».

Bref le constat est particulièrement rude :

« Cesser les enquêtes multiples sur tout et n'importe quoi, les paperasseries en x exemplaires (ou alors fournir des documents électroniques pour ne pas être obligé de remplir A LA MAIN tous ces tableaux, bilans, comptes-rendus (PPRE, Aide perso, Bilan de PPRE, Projet d'école, Bilan de projet d'école...), cesser aussi ces évaluations qui nous empêchent d'avancer et dont les résultats au final dépriment les élèves parce que passées trop tôt (janvier pour les CM2), notées au lance-pierre (2 fautes/6 = 0% de réussite à un exercice aux évals d'allemand de CM2 niveau A1+), ou laissant à peine le temps de se remettre au travail (évals de sciences au CM1). Que l'on se concentre sur le travail, la préparation de la classe donnera moins d'exaspération au travail, l'ambiance de l'équipe sera meilleure, plus soudée..., les enseignants se sentiront utiles... ».

La « paperasse » est devenue le symbole de la non-écoute de la part de la hiérarchie, et de la hiérarchie locale, elle-même sans doute coincée par les injonctions de « pilotage » du système ». Ce qui devrait aider à mieux diriger l'ensemble est perçu ni plus ni moins que comme une bureaucratie ubuesque et sans confiance pour sa base. *« Moins de flicage de la part de la hiérarchie. Surtout moins de paperasse ». « Restaurer l'image de l'enseignant avec notamment l'appui de la hiérarchie qui, actuellement, pense plus à nous mettre des bâtons dans les roues pour des histoires de paperasse et ne nous soutient pas en cas de besoin. »*

La haute hiérarchie – dont le Ministre – est perçue comme n'étant absolument pas à l'écoute du terrain, totalement déconnectée de la réalité vécue. L'empilement des réformes pilotées « par le haut » et les changements non concertés et trop fréquents ont déstabilisés profondément les personnels, qui disent ne plus arriver à se repérer, à travailler, voire à vivre... *« Avec les nouveaux programmes et le passage aux 4 jours, il se passe tout et n'importe quoi question horaires... on est sollicité le soir, le mercredi ou le samedi au bon vouloir de la direction, même pas à l'avance...peut importe que l'on ait des enfants à faire garder ». « Arrêter d'augmenter les programmes, la classe devient une course contre la montre où seul les meilleurs peuvent s'en sortir. On nous demande toujours plus: plus de sport, d'anglais, d'informatique, de sciences, d'histoire des arts...à quand la prochaine! ».*

C'en est au point, délicat on le comprendra, que si le changement de politique est attendu avec un certain espoir il est aussi craint : *« arrêtons les multiples enquêtes de tous bords, à remplir en se creusant la cervelle parce que les questions sont complexes ou la grille de l'ordinateur impossible à remplir en regard de la situation de la classe; arrêtons les changements de programmes (malheur, 2012 est une année d'élection ! donc nouveau ministre donc nouvelles lubie) ». « Je ne suis pas encore désabusée (quoi que, parfois...) mais un peu effrayée car je ne sais pas quelle sauce on nous prépare (encore des nouveaux*

programmes pour 2012, élections obligent ; une nouvelle répartition des jours de cours ; moins d'aide avec la disparition des RASED ; l'arrivée des EPLE avec des supers directeurs ; plus d'intégration avec ou sans AVS avec toujours autant d'élèves par classes...) pour nous manger... ».

Les personnels du premier degré vivent une double contrainte : d'un côté une injonction officielle à l'autonomie, de l'autre un pilotage devenant un hyper-pilotage ayant alourdi les tâches au lieu de les libérer. Ce n'est rien d'autre qu'une version du fameux « soyez spontanés » appliqué à la réforme de l'école : *« notre hiérarchie qui nous enjoint "d'être plus autonome et de ne pas faire de vague avant les élections "(je cite) ».*

Le mot « temps » est un de ceux qui revient fréquemment dans le corpus (2 831 occurrences soit la 7^{ème} occurrence (sur plus de 21 000 occurrences différentes) après (dans l'ordre) élèves, école, enseignants, parents, enfants et classes mais avant être, faire, travail, et ... hiérarchie (1 585 occurrences). Toutefois c'est au niveau des directeurs que le mot « temps » est le plus employé, ce qui témoigne de leur situation de stress : 21 % d'entre eux (25% des demie-décharges ce qui semble la situation la plus difficile vs 17% des décharges à temps-plein emploient le terme).

L'analyse faite par les personnels pourrait ainsi se résumer :

- Une politique de réduction des coûts qui a fragilisé l'école en supprimant des postes tout en imposant de nouvelles tâches irréalisables.
- Une autonomie peut-être réellement souhaitée par les mêmes acteurs politiques mais dont le souci de « pilotage » a au contraire alourdi la sujétion bureaucratique.

La hiérarchie locale et les IEN en l'occurrence, sont remis en cause par une partie non négligeable des personnels. Pour le mettre en perspective n'oublions pas que la majorité estime néanmoins ces relations plutôt bonnes ou bonnes. Cependant c'est un enseignant sur 5 qui se plaint de ces relations dans la question fermée à ce propos contre 1 directeur sur 7. Cette remise en cause est multiple, elle n'est pas tant liée à une idéologie « antihiérarchique » ou anarchique, qu'à un sentiment d'abandon (ils ne nous soutiennent pas, ils ne soutiennent que les parents), un sentiment d'absence (on ne le voit que tous les 3 ans voire tous les 5 ou 7 ans), un sentiment d'abus de pouvoir (IEN courroie de transmission, harcèlement hiérarchique) et enfin la dénonciation de l'inadaptation du mode actuel d'inspection parfois décrié comme inutile, hypocrite.

Bref un terme qui revient souvent est celui d'*infantilisation* :

« Une plus grande confiance de la part de notre hiérarchie et que cesse notre infantilisation. (Celle-ci n' a pas cessé, comme je l'espérais avec l'augmentation du niveau d'étude des enseignants.) Que cesse l'hypocrisie: Nous sommes souvent obligés de dire que tout va bien, face à une réforme imposée, puisque notre hiérarchie dit qu'elle est bien; alors qu'elle est très difficilement applicable. Enfin, nous subissons une charge croissante de travail administratif non productif, au détriment du travail pédagogique concret ».

Une mesure, qui se voulait dans son principe une mesure de GRH a bouleversé le rapport au travail des personnels : celle qui a instauré un décompte annuel de 108 heures de temps de service pour l'aide personnalisée, les contacts avec les RASED et autres activités hors enseignement. On parle « *d'horloge pointeuse* » et là encore de « *flicage* ». « *avant l'instauration des 108 heures, les enseignants donnaient leur temps sans compter : fêtes, rencontres, concertations, etc... avec l'instauration des 108 heures (dont ape) et le mépris affiché par notre ministère et son infantilisation : respect au plus proche des 108 heures donc plus ou peu de fêtes d'école etc...* ». « *Éviter l'infantilisation et le développement d'une gestion des personnels de plus en plus ridicules et tellement contre productive* ». « *Enfin ce sentiment est intégré par les enseignants qui se sentent évalué par les évaluations des élèves, qui doivent se justifier par des projets d'école et à qui on demande même maintenant de pointer pour les 108h de travail qui sont dues en dehors de la classe entière. Ces dispositifs, chronophages, inutiles pour les élèves, participent à une infantilisation et une fragilisation des enseignants. Quel cadre A de la fonction publique pointe ses heures ?!* ». « *Bien souvent les IEN oublient que les directeurs d'écoles n'ont pas le statut de chef d'établissement et cherchent à leur imposer des responsabilités qu'ils n'ont pas à avoir. Ce mode hiérarchique est complètement dépassé tout comme l'évaluation des enseignants que l'on maintient dans un état d'infantilisation. Tout problème rencontré dans les écoles ne reçoit quasiment aucun écho de la part de notre hiérarchie* ». « *Par rapport à la hiérarchie: IEN, IA, aucune reconnaissance du travail accompli mais des exigences de réponses administratives de plus en plus rapides; pas de respect face aux décisions prises pour l'école: exemple, nous avons appris la possibilité d'une fermeture de classe dans le journal; infantilisation lors des conférences ou rencontres où notre parole de professionnel est toujours mise en doute; réponse systématique à nos interrogations par "référez vous aux textes, il n'y a pas de recettes miracles"; aucune prise en compte du manque d'espoir qui envahit nos équipes, et donc les jeunes collègues cherchent à fuir vers d'autres carrières....* ».

Il ne s'agit pas pour autant pour la plupart des répondants de dire que tous les IEN sont incompetents ou jouent les « petits chefs ». Mais il est vraisemblable que leur rôle de courroie de transmission en période de RGPP les place eux-mêmes dans des situations difficiles, voire impossibles.

2 : Un malaise social :

Ce qui est en fait reproché à la hiérarchie est un manque de considération du travail des personnels. Ce reproche est d'autant plus virulent qu'il prend place dans une période où ceux-ci se sentent fortement remis en cause dans l'opinion publique en général et par les parents d'élèves en particulier. Le thème est récurrent. Il explique aussi paradoxalement que la RGPP n'a pas donné lieu quoiqu'il en soit à une période de grèves intenses. Il est possible que l'espoir d'un changement politique plus favorable à leurs revendications ait permis une certaine temporisation. Mais très profondément les enseignants se sentent déconsidérés socialement, rabattus sur une image de profiteurs et de fainéants qui les laissent déconcertés quant aux possibilités de luttes classiques : la grève et la lutte syndicale participeraient à leur déconsidération.

Il est ainsi très significatif que le mot grève ne soit employé que par 17 répondants (sur le corpus total de 11820 répondants) et le mot syndicat par 43 répondants. Et c'est en fait la plupart du temps pour montrer la caricature des enseignants présents dans les médias et dans le discours commun, caricature ainsi résumée : *"fainéants, toujours en vacances, demandant toujours plus, toujours en grève, refusant de faire passer les évaluations, qui ne font pas leur boulot, très bien payés ..."*. « *Aujourd'hui, malheureusement, l'école n'est évoquée que par la négative (échec scolaire, violence, grève, vacances...)* ». « *Il serait bon que les politiques et les médias cessent ce matraquage de l'école publique et de ses enseignants afin de ne pas créer la perte de confiance des familles et des élèves essentielle au bon fonctionnement d'une école : entendre dire que les profs sont des nantis toujours en vacances et en grève ne nous aide guère à avoir une image positive et sabote notre travail et investissement quotidiens dans nos écoles* ». « *Que les médias cessent de faire des raccourcis qui aboutissent à de la désinformation dont l'objectif est de caresser "l'opinion publique" dans le sens du poil : les fonctionnaires sont des fainéants (qu'ils ne se gênent pas pour venir me remplacer), ils font grève pour nous embêter (à quel moment entend-on préciser que nous ne sommes pas payés ?), ils sont toujours en vacances (payés 10 mois répartis sur 12, pas de 13ème mois, pas de comité d'entreprise, pas de médecine du travail...), les enfants français sont nuls à cause de leurs enseignants (qui s'est vraiment penché sur l'absurdité des évaluations nationales cm2 ?)* ». « *Les grands médias nationaux ne savent parler de l'école que pour dénoncer les grèves ou le faible nombre d'heures de présence des enseignants dans l'école en comparaison du temps de travail d'un ouvrier ou d'un employé lambda. Il serait temps d'organiser une vraie campagne d'information pour montrer ce qu'est la réalité de l'école, le travail personnel quotidien des enseignants, le fait que les 2 mois de vacances d'été ne sont pas rémunérés....* ». « *arrêter de nous prendre pour des fonctionnaires nantis, paresseux, toujours en grève ou en vacances !* ». « *Payés avec nos impôts, toujours en vacances, corporatistes, mal formés, toujours en grève ...* » ou même : « *Si dans toutes les déclarations faites à notre encontre l'on remplaçait "fonctionnaire" ou "enseignant" par "Etranger", "Blanc", "Chrétien", "Juif", "Boulangier", ou tout autre groupe celui-ci pourrait déposer plainte pour incitation à la haine sociale ...* ». « *Etonnez-vous qu'après de tels discours le premier venu ne se sente un jour ou l'autre autorisé à s'en prendre à un enseignant* ». « *On ne parle de nous que sur des aspects négatifs : l'absentéisme, les grèves, les mauvais résultats aux enquêtes PISA, les fausses "réformes" (ex : le ministre qui prône le retour du calcul mental à l'école alors qu'on le pratique tous...).* Cela ne facilite pas notre autorité face aux parents voire aux enfants qui entendent ce discours à la maison ». Alors à quoi bon « *essayer de se battre en manifestant pour entendre ensuite "les enseignants quand ils ne sont pas en vacances ils sont en grève"* ».

Le respect, la reconnaissance, voilà ce à quoi aspirent les personnels, et surtout ceux des parents, thèmes extrêmement présents. On a vu dans l'enquête de victimation que la part des parents dans les agressions verbales était importante, avec des différences de ton et de manière suivant le milieu social. Il existe ici plusieurs profils différents : le profil dur, minoritaire, qui réclame des sanctions contre les parents, parle d'une baisse globale de leurs qualités éducatives, dénonce l'enfant-roi et souhaite une fermeture totale de l'école aux parents. C'est ce profil qui est le plus dur envers les IEN qui ne les soutiennent pas assez, donne toujours raison aux parents et empêchent les exclusions. Le profil moyen-dénonce lui aussi la baisse de l'éducation familiale mais propose surtout une aide à la parentalité, un

traitement par le social et une ouverture restreinte de l'école. Le profil ouvert souhaite une ouverture raisonnée aux parents sans faire de généralisation sociétale et souvent souhaite également une formation à la communication. Aucun répondant n'est pour une ouverture à tout va. Le souhait n'est pas majoritairement de se couper des parents, le débat est en tout cas là encore fort virulent.

« Donner plus d'autorité aux équipes enseignantes. En effet, nous avons le sentiment que les parents ont beaucoup de droits et bien peu de devoirs à l'inverse des enseignants. Par exemple, nous n'avons guère de prise sur les enfants au comportement "limite" ou encore face à des parents très arrogants et qui se pensent au-dessus des règles (retards répétés, absences systématiques les veilles et avant-veille de vacances...) ou encore qui remettent systématiquement en cause l'autorité des enseignants (en cas de sanction notamment). Une convocation des parents au comportement limite serait bienvenue, mais encore faut-il que quelqu'un en ait le temps. Comme pour les enfants, ce ne sont pas les cas les plus graves -et heureusement rares - qui posent le plus de soucis mais bien toutes ces personnes qui ont un comportement méprisant, dénigrant, machiste, malveillant... sans pour autant sombrer dans l'illégalité. Donner plus de temps aux équipes enseignantes pour travailler en équipe et avec les parents nous permettrait d'ouvrir un dialogue que nous n'avons souvent pas le temps d'avoir ». « Parents qui se disent présents mais ne le sont pas du tout (par contre qui attaquent et remettent en question à la moindre griffure de leur enfant ou non-appel des enseignants car il a une bosse ou a été bousculé en récréation, surveillance de quelques parents à travers les grilles de l'école et ce tous les matins, parents qui râlent dès qu'un enseignant sort en retard avec ses élèves mais eux se permettent d'arriver en retard le matin, manque de présence au réunion de parents d'élèves, non-investissement de des parents sur des évènements école (à titre d'exemple 17 parents pour la fête pour environ 250 familles et ce sont toujours les mêmes, mots dans le cahier de correspondance extrêmement autoritaires ou virulents ». « Les parents doivent être invités à l'école le plus possible. Mais je suis pour un cadre strict reconnu pas les élèves et leurs parents. » « Force est de constater que malheureusement le plus souvent les "élus représentant les parents" ne sont pas avec nous pour faire avancer les choses mais au contraire dans une étrange logique de pouvoir; ils ne représentent pas du tout les parents et défendent en conseil d'école des positions qui n'appartiennent qu'à eux et même à seulement deux ou trois d'entre eux. Les textes sont ainsi faits qu'il est extrêmement délicat de remettre ces personnes à leur juste place, les moyens de communication leur donnant maintenant la possibilité de s'adresser directement à notre hiérarchie ». Dans ce sens il est plusieurs fois fait appel à un « clientélisme » de la hiérarchie ou des politiques locaux. Comme il est reproché une attitude « consumériste » qui avait été décrite il y a déjà de nombreuses années d'ailleurs par Robert Ballion (Ballion, 1982 et 1991) : bref « que les parents arrêtent de se comporter comme des consommateurs » .

C'est d'ailleurs également sur le plan des difficultés avec les mairies, autant que dans celles avec les parents que beaucoup de directeurs réclament, et c'est une forte revendication de leur part, un statut clair. Cela passe par des relations parfois explosives avec les personnels municipaux et l'on a vu dans l'enquête élèves comme dans l'enquête personnels que c'était un point difficile. Ainsi : *« j'attends qu'il y ait plus de considération pour la directrice de la part de la mairie quand celle ci se fait insultée par une ATSEM et que le maire soutient cette personne en ne la remplaçant pas et que l'ensemble de l'école y compris les enfants en*

subissent les conséquences en voyant les conditions de travail dégradées » Ils estiment en effet – et probablement à juste titre – être dans une situation intenable. Ils sont vus à l’extérieur comme ayant un pouvoir qu’ils n’ont pas et se sentent pris entre plusieurs feux ». « Les parents sont ultra sensibles et il faut être très diplomate avec eux pour que cela se passe bien. Il ya soixante adultes à gérer dans l’école, presque trois cents enfants et autant de familles (nombreuses sont les familles monoparentales). Le RAED est insuffisant, il faudrait un CPE comme au collège, un secrétaire pour le directeur afin d’avoir un peu de temps pour travailler sur la pédagogie, discuter davantage avec les enseignants et les autres personnels. En tant que directrice, je passe la majorité de mon temps à gérer dans mon bureau les élèves renvoyés de classe par les maîtresses (et parfois par les animateurs) ».

Les directeurs se sentent pour beaucoup seuls et démunis, avec un statut et des fonctions peu claires. Aussi leur principale revendication porte soit sur un vrai statut de directeur – soit au moins sur une définition précise et une reconnaissance y compris salariale de leur métier – le terme métier est en effet employé par eux pour qualifier leur travail. Plusieurs injustices leur apparaissent criantes : le fait qu’à effectif parfois plus important ils n’ont pas ou peu d’aide de secrétariat comparés à leurs collègues de collège, que ces emplois sont précaires et donc souvent peu qualifiés. Il n’est donc pas étonnant que leur revendication n°1 porte sur un tel statut et de telles aides.... Qu’ils sont presque les seuls à réclamer.

Ainsi 30 % des directeurs avec décharge ou demie-décharge réclament un statut, contre 25% de ceux avec quart de décharge et 15% sans décharge, plus proches en cela des enseignants qui ne sont que 1,4% (et 1,2% en RASED) à évoquer le problème, plusieurs fois d’ailleurs, en exprimant la peur de voir les directeurs se transformer à leur tour en « petits chefs ». Le fait que seuls ou presque les directeurs évoquent le problème du secrétariat ne signifie pas pour nous qu’ils se désintéressent de la pédagogie, mais témoigne de la bureaucratisation de la fonction, ce que beaucoup regrettent. Cela témoigne aussi d’une coupure avec leurs adjoints qui ne prennent pas en compte leurs difficultés.

Cela pose bien sûr tout le problème de l’autonomie, de la répartition des pouvoirs dans les écoles, mais aussi de la nomination des directeurs. Nous y reviendrons dans nos conclusions bien sûr.

Ceci dit le malaise social exprimé par une bonne partie de nos répondants est aussi la plupart du temps ce qui précède les occurrences quant au salaire. « *Des salaires qui n’évoluent pas, nous ridiculisant aux yeux des familles qui nous confient leurs enfants et ont des revenus largement supérieurs* ». Les bas salaires sont considérés comme un signe et une cause du mépris social. Le recrutement à Bac + 5 est du coup perçu comme ridicule avec un tel niveau de salaire. « *Pour terminer nous avons des salaires misérables et proprement scandaleux pour les tâches qui nous sont demandées et le travail que nous effectuons* ». Aucune réforme, surcharge de travail ne s’est accompagnée d’heures payées à suffisance d’après les répondants et cela les laisse très amer. Ainsi un directeur d’école abandonne ses fonctions de directeur : « *mon salaire va diminuer de 88€ TTC par mois ce n’était pas suffisant comme supplément de salaire pour supporter les désagréments d’une telle fonction.... à mon sens ...* ». Le sentiment d’injustice par rapport aux personnels du second degré est élément de cette revendication salariale : « *Un vrai salaire aligné sur celui des*

profs du second degré avec les mêmes horaires ». Les enseignants de maternelle notent aussi combien ce sont eux (elles) qui ont le plus d'élèves, le plus d'heures... bref que du haut au bas de l'Education nationale l'échelle des salaires ne correspond absolument pas au travail réel.

3 Une revendication en termes de moyens

Nous venons d'évoquer la demande de moyens en secrétariat émise par les directeurs. Les demandes matérielles sont aussi liées à l'inégalité sociale et aux relations avec les mairies. Il n'y a en effet pas d'égalité à cet égard.

« Ce qui nous amène à des paradoxes du style : amener tous les élèves de CM2 à avoir le B2i, sauf que la mairie n'investit pas dans les ordinateurs, et l'école n'a pas les moyens financiers de les acheter. Nous devons mettre en place le livret personnel de compétence, mais sans avoir l'application informatique, ni les livrets en question : à nous de nous débrouiller et de faire des photocopies. Il faut qu'il y ait un dialogue entre l'état et les mairies, quant aux moyens attribués aux écoles ».

« Les mairies ne s'impliquent plus et oublient parfois l'hygiène et la sécurité dans les écoles en zone sensible. Nous avons eu des gros problèmes de dégradations très dangereuses et la mairie a mis des mois avant de réparer les locaux. »

Les fournitures scolaires, les livres, les crédits d'activité sont très inégalement répartis suivant la richesse des communes, les idéologies politiques des mairies. Il y a là dans le détail une rupture de l'inégalité qui peut passer dans telle école par un tableau interactif et une vraie BCD et dans telle autre un livre pour deux...

« Cette année j'ai été particulièrement exposée face à la Mairie qui n'a eu de cesse de me mettre des bâtons dans les roues dans un projet "développement durable" et par la suite dans mes commandes administratives. Désolant de voir tant d'acharnements au quotidien. Parce que j'ai réussi à monter un projet sans leur subvention (j'en avais déjà une de la communauté de communes et je voulais laisser la subvention école à mes autres collègues), cela ne leur a pas plu car la mairie ne pouvait plus tirer profit de mon projet auprès des citoyens. J'ai découvert ce que le harcèlement devient quand le politique s'en mêle ».

Les revendications de moyens en sont essentiellement humains. Mais il est quand même significatif, et nous a surpris, que ce n'était pas le thème le plus important, même s'il est évoqué par 7 personnes sur dix (en regroupant les thèmes portant sur cette revendication). Pour quoi faire ? D'abord pour garder des petites structures et non des grosses structures, jugées inhumaines et violentogène (l'enquête de victimation a tendance d'ailleurs à donner raison à ce maintien de petites structures), ensuite pour abaisser le nombre d'élèves par classes, dont généralement il est demandé qu'il ne dépasse pas les 24 ou 25, ce qui est la moyenne bien sûr mais seulement une moyenne, assez souvent dépassée surtout en maternelle. La demande est souvent à une baisse différenciée suivant les difficultés sociales ou bien suivant les difficultés liées à des élèves en intégration scolaire, on le verra plus loin.

« moins d'élèves par classe d'autant plus qu'ils sont jeunes: 15 élèves en PS, 20 en MS, 20 en GS, 25 maximum en primaire et collège pour travailler dans le calme et la sérénité ainsi que pour avoir un temps d'écoute et d'échange avec chaque enfant ». Plusieurs enseignants rapportent leurs différentes expériences à cet égard et leur bonheur à travailler avec des groupes d'une vingtaine d'élèves après avoir eu des groupes plus nombreux. C'est au nom de la charge de travail et de l'individualisation que cette demande est faite : « Moins d'élèves par classe (- de 25 en maternelle) permettrait un climat de classe plus calme. Les enfants les plus fragiles se sentiraient plus vite en confiance. On pourrait vraiment passer du temps avec chacun ». La comparaison est aussi faite avec par exemple les pays nordiques, vis-à-vis desquels une ironie amère dénonce l'exploitation de leurs résultats (PISA) sans que les conditions en soient appliquées pour les rejoindre.

4 Que faire des enfants « difficiles »

Le thème des moyens est fortement rattaché au thème des enfants en difficulté et particulièrement des enfants en difficulté de comportement.

« moins d'effectif dans les classes afin de pouvoir gérer les cas de plus en plus nombreux d'enfants en difficulté (comportement, signalement MDPH...) »

Cette phrase, très représentative d'un grand nombre de réponses à ce sujet n'est pas à interpréter comme un rejet de l'intégration : globalement la loi de 2005 (loi du 11 février 2005 – 2005-102) n'est pas remise en question en tant que telle, ce qui témoigne d'un attachement idéologique affirmé à l'école pour tous (ce qui n'est pas le cas par exemple des revendications actuelles de certains syndicats au Québec). Mais le scepticisme est affiché... pour les mêmes raisons liées à la RGPP : l'intégration est considérée comme un moyen d'économiser en supprimant des postes en CLIS et des structures spécialisées.

« on ne peut pas dire à des parents que l'école intégrera leurs enfants, et ne rien mettre en place pour les accueillir correctement en laissant les enseignants se débrouiller seuls et assumer les manques de notre administration ».

Revendication de moyens ? Certes sur le plan quantitatif, mais surtout sur le plan qualitatif. Les AVS (Auxiliaires de Vie Scolaire) sont appréciés en général, et réclamés. Mais cependant ils paraissent bien impuissants, mal ou pas formés.

« Il faudrait qu'on ait une formation sur: "comment travailler avec des enfants en intégration (trisomiques, autistes...), quelques exercices donnés. De ce fait il faudrait que les AVS soient aussi formées, car elles sont aussi perdues que nous ».

« Pour les cas lourds d'enfants en intégration, une AVS à plein temps serait indispensable, la scolarisation de ces enfants étant obligatoire même sans AVS. Mener à bien les apprentissages de 24 élèves avec un élément incontrôlable qui met en danger les autres et lui même ne devrait pas être possible. Les AVS devraient être du personnel spécialisé et non des contrats précaires sans formation ».

« Les AVS ne sont pas formés, sont parfois en grande difficultés eux-même (sociales, linguistiques, culturelles) on doit plus à un enfant handicapé que la présence d'une personne pour répéter ce que vient de dire l'enseignante ou l'inciter à travailler !!!! ».

Pour certains l'intégration d'élèves à problèmes particuliers devrait intervenir différemment dans le calcul de l'effectif d'une classe ou d'une école (ce qui est d'ailleurs il faut bien le dire généralement le cas dans les pays de l'Europe du Nord ou au Royaume-Uni pour l'attribution par exemple de *support teachers* (Blaya , 2001). Voici la situation décrite par exemple par une enseignante de Maternelle :

« J'ai une classe de petite et moyenne section de 30 élèves avec un enfant handicapé en intégration, un autre enfant atteint de troubles du comportement de type autistique et un autre enfant présentant également de gros troubles du comportement depuis le mois de mars sans qu'aucune cause ou pathologie n'ait encore été détectée. La gestion de la classe est très difficile à cause du nombre d'élèves, du double niveau et des élèves perturbateurs. J'ajoute que je travaille dans un milieu social assez défavorisé, qu'il y a plusieurs élèves non francophones avec des parents dans la même situation, qu'il y a peu de mixité sociale au sein de mon école mais que nous ne sommes pas classé ZEP ». Peut-on rabattre ses difficultés sur un simple « refus de la différence », sur une paresse congénitale ou sur une « pathologisation de la misère » ?

L'intégration du handicap mental pose des problèmes importants. Celui des enfants avec des problèmes de comportement agressifs ou violents est particulièrement sensible ; nous l'observons dans les réponses spécifiques aux questions sur ce problème : 37% des personnels estiment avoir souvent ou très souvent des problèmes avec des enfants particulièrement perturbés et l'on se rappellera que 8% d'entre eux environ ont du exclure un ou des élèves de leur école pour des problèmes de comportement agressif répété.

« J'ai 2 enfants en intégration dans ma classe avec 2 AVS, Pas évident de faire cours avec 2 adultes en plus (toujours un bruit de fond) de plus ces intégrations ne sont pas forcément bénéfiques. A quand le retour des classes spécialisées? C'est bien d'intégrer un enfant, cet enfant à une vie "plus normale" mais pense-t-on à tous les autres enfants de la classe qui subissent cela tous les jours. A tel point que les famille socialement plus élevées préfèrent partir dans le privé plutôt que de voir leurs enfants subir les violences, les cris, les excès d'humeur de ces enfants intégrés ».

C'est évidemment problématique et l'on peut être choqué, mais peut-on dire qu'il s'agit seulement de faire rentrer les enfants différents dans un moule et de les exclure ? Dans notre analyse thématique un peu plus de 4% des répondants demandent une réactivation des procédures d'orientation vers des structures spécialisées. La grande demande (21% des répondants) est en fait vers des aides dans l'école plutôt que vers une exclusion. Cette aide est d'abord celle qui est attendue des RASED. Un répondant sur cinq se mobilise pour leur maintien ou et leur développement. Elle est aussi une aide demandée envers les enseignants soit par des groupes de parole, souvent externes (on pense aux groupes Balint), soit et surtout par une aide que prodigueraient des enseignants ou des encadrants surnuméraires

dans les écoles afin de permettre des dédoublements, des moments en groupes plus restreints.

« Ma pratique professionnelle me laisse très insatisfaite cette année: 31 élèves à gérer, dont des primo arrivants, deux enfants aux troubles envahissants de la personnalité, un enfant très très perturbé sur le plan du comportement, des enfants en difficultés d'apprentissage...les suppressions de postes ne vont pas arranger les choses. Il faudrait moins d'élèves par classe pour pouvoir aider correctement tous les enfants et une présence accrue des membres du Rased et d'AVS à temps plein ».

La demande est donc plus à l'aide qu'à l'exclusion. Mais aussi à la formation :

« Moi même je me sens envahi par le stress, je suis à deux doigts de péter les plombs!!!j'ai un enfant difficile dans ma classe avec des troubles du comportement...je me sens un peu seule face à cette situation. Je pense qu'il faudrait vraiment axer sur la formation continue...car les personnes qui se sentent bien dans leur travail sont ceux qui arrivent à faire un retour seul sur leur travail et qui ont des outils pour travailler sereinement. »

5 - Formation et pédagogie

La mastérisation est totalement remise en cause. Au-delà de ses raisons économiques, connues mais peu dénoncées, c'est le manque de professionnalisation qui est remis très globalement en question (aucune réponse ne défend cette réforme – aucune ! – même chez les répondants aux réponses plutôt « conservatrices »). En fait le thème de la formation suscite fréquemment une réflexion sur le fait que l'abandon d'une formation professionnelle génère l'idée que n'importe qui peut être enseignant. Comme l'exprime avec un humour vachard un répondant : *« avant je n'avais pas de travail mais des vacances ; maintenant je n'ai plus de métier mais un salaire »*.... La réforme est donc considérée comme une attaque contre leur professionnalité et leurs compétences. Le point positif est que du coup s'exprime une forte demande de formation...

Même si le thème de la formation est moins dominant que le thème des moyens il n'empêche qu'il est très présent et à part égale entre un souhait de formation initiale et de formation continue.

La didactique n'est pas sollicitée, pas plus que des formations disciplinaires. La formation 'IUFM » ancienne n'est d'ailleurs pas très populaire, pas plus que les simples « conférences théoriques » d'ailleurs ou les formations coupées du terrain.

« Les enseignants n'ont pas de problèmes avec les savoirs ». « avoir des Formations : non didactiques mais en psychologie de l'enfant (pas celle des 0 -2ans) mais celles qui concernent les tranches d'âge d'école, sur la tenue de classe (gérer un groupe - dynamique de groupe), la gestion des conflits et comment avoir une classe apaisée ». « Formation des personnels du Réseau d'Aide à des notions essentielles en psychosociologie qui leur permettraient de gérer les difficultés de manière plus efficace ».

La formation à la gestion des conflits, à la communication, y compris la communication non-violente et la communication avec les parents est sollicitée.

« Je souhaiterais une solide formation en gestion des conflits, une plus grande liberté de manœuvre quant aux décisions à prendre car la hiérarchie est souvent dans l'évitement ou très peu présente et solidaire ». « Avoir une formation même si on a trente ans de maison sur la gestion des conflits et la prise en charge d'actes de violence dans l'école avec des pistes d'action et de conduites à tenir ». « Une véritable formation à la communication, à la gestion de groupes, à la gestion des conflits pour les directeurs ne serait vraiment pas un luxe! » « En ce qui me concerne, je me suis inscrite en formation sur mon temps personnel au stage intitulé " analyse de pratique et gestion des conflits. »

Les directeurs réclament une formation psychosociale, une formation à l'animation d'équipe : *« Une réelle formation pour les directeurs en termes de : gestion des conflits au sein d'une équipe, le management d'une équipe, la cohésion d'équipe pour mieux travailler au quotidien, la gestion du temps, l'aspect psychologique du métier d'enseignant qui n'est jamais abordé »*. Gestion des conflits avec les élèves mais aussi avec les parents. En bref les solutions pédagogiques sont beaucoup plus sollicitées que les solutions sécuritaires (une seule occurrence demande la vidéosurveillance par exemple). Pour autant ce n'est pas une réclamation d'un angélisme béat : *« demandes de formation pour la gestion des conflits pour les directeurs mais aussi pour tous les enseignants avec des groupes de paroles et cellules de crises à mettre en place dès qu'un incident survient dans une école (je crois à la nécessité de parler pour ne plus véhiculer une "peur" tout au long de sa carrière). Tout en arrêtant de véhiculer une culture de "rendre responsable les enseignants et principalement les directeurs" de tout ce qui peut se passer dans une école... »*.

Au niveau des pédagogies ou attitudes nouvelles, l'idée de « communication non-violente » est parfois citée (11 occurrences) : *« apprendre à gérer les conflits serait aussi très utile; je m'en suis rendu compte car j'ai suivi la formation proposée par Génération Médiateurs, sur la résolution non violente des conflits, formation axée sur la médiation par les pairs, sous la responsabilité des adultes des établissements scolaires et, les outils proposés pour les élèves sont très valables pour résoudre les conflits entre adultes; on aurait tout à gagner en se formant mieux à la communication non-violente »*. Les pédagogies nouvelles ou la pédagogie Freinet sont peu ou pas citées : 12 personnes parlent de Freinet (+ 1 ICEM) 2 parlent du GFEN, 5 de la Pédagogie institutionnelle, 2 de l'éducation populaire. Pour autant les demandes sont nombreuses de groupes, de lieux, de temps d'écoute, d'analyse de pratiques hors de l'institution souvent : *« lieu de parole (non institutionnel) pour les enseignants (car catalogués par l'institution si en difficulté) »*. 23 personnes parlent de la pédagogie coopérative. Ce n'est pas une critique par rapport à ces mouvements et écoles pédagogiques mais une constatation qu'on peut lire comme une perte d'influence ou – ce qui est mon interprétation – comme une attente encore grande en termes de moyens accordés par « la centrale » dans une culture française de l'éducation et de la prévention peu réceptive à l'idée de programmes localisés, et comme un militantisme réduit dans une période de repli sur soi et de scepticisme.

Pendant la présence importante de ces attentes en termes de formation, de formation pédagogique, psychologique et psychosociale montre un souhait de développement des attitudes et savoir-faire concrets qui sont considérés par les répondants comme une nécessité allant au-delà des discours convenus sur la baisse de niveau ou dépassant un déterminisme social démobilisant.

Analyse textuelle (Alceste) des suggestions faites par les répondants (Stéphane Trébuq, IAE, Bordeaux)

Comme nous l'avons dit, nous avons pu bénéficier pour l'analyse de cet important corpus textuel de la collaboration de Stéphane Trébuq, spécialiste – entre autres – de la méthodologie ALCESTE. Nous lui avons particulièrement demandé d'analyser le corpus dans deux directions : les différences suivant la fonction des répondants, et particulièrement entre directeurs (suivant leur degré de temps de décharge) et enseignants et par ailleurs suivant l'appartenance ou non à un dispositif de l'éducation spécialisée.

Quelques mots sur la méthodologie ALCESTE

L'Analyse des *Lexèmes* Co-occurents pour un Ensemble de Segmentations du Texte en Énoncés, ou la méthode ALCESTE, initiée par Max Reinert, est aujourd'hui de plus en plus utilisée dans les sciences sociales. Très synthétiquement, il s'agit tout simplement d'isoler dans un corpus textuel les différentes classes de termes dits co-occurents, c'est-à-dire présents au sein des mêmes unités d'analyse. Dans le cas présent, l'unité retenue est appelée *uce*, ou unité de contexte élémentaire. La version informatisée de la méthode permet ainsi de découper un texte en *uce*, puis d'isoler la classe, et finalement de mettre également à jour la proximité entre ces classes. Il s'agit donc d'une technique de classification appliquée à des données textuelles, généralement traitées en retenant une lemmatisation, c'est-à-dire un procédé qui consiste à retenir la racine commune de termes appartenant à la même famille. Mais l'approche ALCESTE permet également d'étiqueter les fragments de texte analysés, de telle sorte *qu'in fine*, un test d'association est possible entre ces variables métatextuelles de codification, et les classes identifiées. Ainsi, si l'on a des discours développés par des personnels de statuts différents, le fait d'étiqueter les textes en fonction des statuts permettra de tester si certaines classes sont plus particulièrement associées à certains statuts professionnels. ALCESTE propose donc une méthodologie avancée, consistant à tester certaines hypothèses directement issues du codage métatextuel. Par exemple, on pourra tester l'hypothèse selon laquelle le statut n'interfère pas avec les classes, ou à l'inverse que le statut conduit à développer des discours différenciés. L'intérêt de l'approche est ici sa reproductibilité, ainsi que sa robustesse. L'algorithme d'analyse textuelle n'arrête tout d'abord sa classification définitive qu'après qu'il y ait convergence avérée des résultats issus de deux fragmentations différentes du texte. Le fait de relancer le processus d'analyse aboutit aussi à des résultats très proches. Finalement, ALCESTE est en mesure d'apporter un élément décisif, à savoir un retour au texte. De ce fait, il est possible de déterminer le pourcentage *d'uce* reclassées, c'est-à-dire rattachées à des classes, mais également d'en prendre connaissance. Le pourcentage *d'uce* reclassées forme une mesure intéressante de la diversité ou l'unité des discours lorsque le corpus est formé d'un ensemble de témoignages. Un pourcentage élevé (plus de 90%) est

révélateur d'une forte communauté de vue, alors qu'un plus faible pourcentage (70%) signale une plus grande disparité des opinions. Quant au retour au texte, il assure la capacité de vérifier certaines interprétations. En effet, il n'est pas toujours facile de comprendre dans quel contexte et dans quel sens un terme est associé à une classe. Il est alors indispensable de relire les passages du texte dans lequel ce terme est présent. Finalement, l'approche ALCESTE représente une façon plus scientifique d'appréhender un corpus textuel. Nous l'avons vu, l'approche est reproductible. On retiendra aussi qu'avec un tel dispositif, la relation et/ou l'interaction entre la lecture du texte et l'interprétation de celui-ci est transformée. La mise en œuvre d'ALCESTE a effectivement pour avantage de créer une plus grande distanciation de l'analyste et du chercheur avec le texte. Au lieu de partir du texte pour remonter à l'interprétation, la structure sous-jacente des co-occurrences permet de révéler une série de classes, appelées aussi « mondes lexicaux ». Ces derniers peuvent aussi être considérés comme les grandes thématiques présentes dans un corpus textuel. Par ailleurs, ALCESTE a l'avantage de résumer ou réduire le texte en conservant les termes les plus significatifs. Comme dans tout procédé de réduction, il y a naturellement une perte de sens, mais corrélativement, un avantage considérable avec la mise en évidence de certains traits saillants. Or ces derniers n'apparaissent pas issus d'un traitement qualitatif subjectif, mais d'une approche beaucoup plus rigoureuse, notamment en termes de fiabilité.

Dans le cadre de l'enquête conduite, nous avons utilisé la méthode ALCESTE en deux étapes. Sur un plan méthodologique et épistémologique, l'approche retenue est mixte. Elle est principalement inductive, puisqu'il ne s'agit pas de retenir des fragments de texte significatifs en fonction d'une théorie préétablie. Toutefois, le codage des données textuelles permet de procéder au test de certaines hypothèses, cette logique étant dans ce cas inspirée par une approche hypothético-déductive. Le processus d'interprétation des résultats appelle également à des va-et-vient avec le texte. Le retour au texte permet donc de soulever éventuellement de nouvelles problématiques, ce qui s'inscrit bien dans une approche inductive.

Idéalement, les données textuelles traitées nécessiteraient une codification exhaustive de chaque réponse en fonction de l'ensemble des variables descriptives collectées sur les personnes répondantes. Cette mise en forme au standard d'ALCESTE n'étant pas facilement envisageable, pour des raisons techniques, le corpus a été considéré dans son ensemble en retenant comme critère de différenciation potentiel une seule variable descriptive. C'est le choix de la fonction de direction qui a été retenue. Celle-ci a été codifiée comme suit :

*fonc_1	fonction = Non réponse
*fonc_2	fonction = Direction avec décharge complète
*fonc_3	fonction = Direction avec demidécharge
*fonc_4	fonction = direction avec / de décharge
*fonc_5	fonction = direction sans décharge
*fonc_6	fonction = Enseignant
*fonc_7	fonction = en poste en RASSED
*fonc_8	fonction = autre

Tableau 46 : codification dans le logiciel ALCESTE des fonctions occupée par les répondants

Les résultats obtenus sous ALCESTE permettent de ce fait de tester l'hypothèse d'une différence de discours et de représentation explicitée des phénomènes de violence en fonction du statut occupé par les personnels. Sur un plan théorique et organisationnel, on peut en effet postuler un accroissement des divergences d'intérêt et des conflits cognitifs entre les personnels enseignants et des personnels de direction, à mesure que ces derniers abandonnent les fonctions d'enseignement.

Classe	Variables associées	Termes centraux
2	fonc_2,3,4,8	vie, établissement, causes, institution
1	fonc_6	statut, dialogue, profession, inspection
8	fonc_6	mesures, préparer, accompagner, éviter
6	fonc_6	réussite, échange, système, média, quotidien
5	fonc_6	discipline, partenaire, accepter, appliquer
7	fonc_6	violent, revaloriser, avs (auxiliaires de vie scolaire), connaître, paperasse, parole, adapter
4	fonc_6	compétence, exister, professeur
3	fonc_6	violent, solidarité, rythme, règle, comportemental

Tableau 47 : classification n°1 obtenue sous ALCESTE à partir de l'ensemble du corpus

Comme on peut le constater, les résultats empiriques obtenus sous ALCESTE permettent de conforter très significativement l'hypothèse d'une différenciation des discours et des représentations explicitées en fonction du statut occupé. La variable *fonc_6 codifiant les textes de personnels de direction enseignant à plein temps se retrouve significativement associée à sept classes, alors que les personnels intervenant avec décharge (*fonc_2, *fonc_3, *fonc_4, *fonc_8) sont significativement associés à une seule classe. Nous en déduisons deux principaux commentaires. D'une part, le fait d'assurer un service plein d'enseignement conduit à développer un regard spécifique sur la violence à l'école. D'autre part, ce regard apparaît plus diversifié, puisqu'il se répartit sur sept « mondes lexicaux », là où tout personnel de direction avec décharge n'envisage la thématique de la violence que dans le cadre d'un seul « monde lexical ».

Le fait d'être en prise directe avec la réalité de l'enseignement conduit par conséquent à envisager différemment la situation. Inversement, une mise en décharge semble faire très nettement basculer la représentation du phénomène de la violence selon une optique beaucoup plus bureaucratique. On en prendra pour preuve les principaux termes associés à la classe n°2, qui retiennent une analyse institutionnelle et très macroscopique des causes de la violence.

A l'opposé, les personnels sans décharge, enseignants à plein temps, développent une représentation non seulement spécifique, mais également beaucoup plus diversifiée. La classification obtenue pouvant être biaisée par la présence des personnels développant un discours et une analyse institutionnelle relevant de la classe n°2. Nous avons donc recentré

notre analyse sous ALCESTE sur la partie du corpus relevant uniquement des personnels enseignants (codés *fonc_6).

Dans ce sous-corpus, nous avons pu à nouveau retenir une variable descriptive méta-textuelle, servant de base à une segmentation potentielle des discours. L'appartenance à une ZUS a été retenue à cet effet.

*zus_oui	Personnel enseignant intervenant dans une zone urbaine sensible
*zus_non	Personnel enseignant n'intervenant pas dans une zone urbaine sensible
*zus_nr	Aucune information disponible (non réponse)

Tableau 48 : codification dans le logiciel ALCESTE de l'appartenance à une ZUS

Comme précédemment, il est donc possible à partir de cette codification des réponses de tester l'hypothèse selon laquelle la représentation des personnels de direction diffère en fonction de la nature de l'environnement économique et social de l'établissement dans lequel ils sont immergés.

Classe	Variables associées	Termes centraux
1		gestion des conflits, communication, écoute, échanges, règles (de vie), équipe (éducative), directeurs
5	zus_oui	personnel supplémentaire, personnel spécialisé, psychologue scolaire, augmentation du personnel, enfants avec un handicap, problèmes de comportement, prise en charge, moyens d'aider, structures adaptées aux élèves violents, grande (souffrance, difficulté)
4	zus_non	projets, réunions, travail administratif, supprimer, évaluation, arrêter, moins de pression, alléger les programmes, aide personnalisée, rythme scolaire
2		réforme (et) politique, image (et) média, croire (au) public, fainéants, avenir d'un pays, sans cesse, métier, (projet de) société (et) valeurs (de l'école), reconnaissance (et) salaires
3		veulent, souvent, interdit, puni, droit, attendent, savent, rien
6		travaille, mon, collègues

Tableau 49 : classification n°2 obtenue sous ALCESTE à partir de l'ensemble du corpus

Comme on peut le constater dans le tableau ci-dessus, il existe trois types de discours développés par les personnels enseignants. Le premier représente l'équivalent d'un tronc commun à l'ensemble des répondants (classes 1, 2, 3 et 6). Le second est spécifique aux personnels intervenant en ZUS (classe 5). Le troisième est spécifique aux personnels n'intervenant pas en ZUS (classe 4). L'hypothèse d'une différenciation des discours et des représentations explicitées en fonction des environnements socio-économiques est donc partiellement validée. Le fait d'appartenir à une ZUS conduit à développer un « monde lexical » spécifique (classe 5), sans pour autant annuler une communauté de vue avec les collègues hors ZUS (classes 1, 2, 3 et 6 partagées indépendamment de la situation de

l'établissement dans une ZUS). Incidemment, nous relevons toutefois que seuls 71% du corpus est reclassé correctement en fonction des classes identifiées, ce qui est révélateur d'un manque de cohésion des représentations au sein de ce sous-échantillon.

Dans le cas des personnels relevant d'une ZUS, le discours est axé sur les moyens supplémentaires nécessaires et la nécessité de solutions spécialisées.

Dans le cas des personnels ne relevant pas d'une ZUS, le discours est centré sur une transformation des rythmes scolaires, du contenu des programmes, et une réduction des contrôles hiérarchiques.

Finalement, en ZUS, une attente d'aide extérieure semble prioritaire, alors que hors ZUS, c'est une attente d'autonomie et de flexibilité qui se manifeste.

L'analyse partagée des personnels de direction enseignant, indépendamment de l'appartenance à une ZUS, apparaît plus particulièrement développée dans le cadre des classes 1 et 2. On relève la nécessité d'un ensemble de pratiques managériales (gestion des conflits, écoute, échanges, définition des règles de vie). Ce premier niveau peut être qualifié d'endogène à l'établissement. On note en complément, dans le cadre de la classe 2, un facteur beaucoup plus exogène, qui aborde la notion d'image publique de l'enseignement et des enseignants, avec les questions de reconnaissance sociale (faible rémunération), d'instabilité des politiques publiques et de manque de définition du projet de société et des valeurs de l'école.

En conclusion, le fait que les personnels de direction n'aient pas une représentation unifiée des modes de résolution de la violence dans les écoles primaires nous semble un premier résultat empirique essentiel. L'analyse textuelle sous ALCESTE suggère par ailleurs un clivage possible des représentations entre les personnels de direction et les enseignants, puisque les personnels de directions qui assument à plein temps une fonction d'enseignement développent un discours beaucoup plus riche cognitivement. L'analyse du sous-corpus des personnels de direction enseignant et sans décharge permet de confirmer que les solutions à apporter doivent a priori être différenciées en fonction des environnements socio-économiques. Dans le cadre d'un plan d'action national, l'aide à apporter ne doit pas non plus être limitée aux établissements, ou n'être pensées qu'en termes de formation managériale des personnels de direction. En effet, au-delà des causes internes au système scolaire, l'influence exogène des médias citée dans le corpus montre que pour les acteurs interrogés les solutions à apporter sont également d'ordre politique et sociétal.

Conclusion intermédiaire : entre « violence institutionnelle » et « malaise social »

Les réponses à la question ouverte demandant aux répondants leurs suggestions pour améliorer la situation ont été analysées indépendamment suivant deux méthodes différentes (Analyse Thématique, complétée d'une analyse lexicale, Analyse ALCESTE).

Cependant ces analyses se rejoignent sur l'essentiel, et parfois se complètent et vérifient des enseignements des parties « climat scolaire » et « victimation ».

- Ce qui est en jeu n'est pas tant une victimation « factuelle » des personnels que le sentiment d'une perte de sens, de déchéance sociale et de mutation globale du métier. La période écoulée avec la RGPP et les suppressions de postes est bien sûr en jeu. Pour autant, et avant même les revendications en termes de « moyens », très présentes cependant, les répondants vivent une véritable « violence institutionnelle » tout autant qu'un « malaise sociétal » : manque de respect des parents, des médias, de la hiérarchie. Les questions salariales, importantes en soi, sont surtout évoquées comme un marqueur du peu d'importance sociale qui leur est accordée.

- L'impression de ne pas être écouté, d'être dirigé de manière bureaucratique, non respectueuse, domine. Une remise en cause des hiérarchies, locales et lointaines est forte, non pas en tant que hiérarchie mais en termes de gestion lointaine et infantilisante. La manière de réformer est en question : programmes, rythmes, intégration, évaluation, « outils de pilotage » et « paperasse » apparaissent sans lien avec le réel et surtout le possible, suscitant culpabilité, scepticisme, parfois colère.

- La relation avec les parents est très problématique, attirant aussi bien un discours de décadence sociale et morale réclamant des sanctions et de l'exclusion que, plus majoritairement une proposition d'aide, d'éducation parentale, de partenariat.

- Les demandes de moyens tournent beaucoup autour des élèves difficiles et des élèves en difficulté et particulièrement en cas de handicap mental et de troubles du comportement. Ces demandes peuvent être des demandes d'exclusion, de sanctions, mais plus souvent elles sont un appel à l'aide de spécialistes formés. Si les AVS sont appréciés ils (elles) sont souvent considérés comme peu efficaces, démunis, non formés. La diminution des personnels de RASED est un « *casus belli* » important vis-à-vis de l'institution. Les différences entre les personnels de ZUS et les autres sont sensibles à cet égard : la demande de différenciation sociale des moyens est très présente, dans un but d'égalité républicaine.

- Cette demande de moyens vise au même objectif : des écoles qui restent de petites structures, des classes peu chargées (autour de 24 élèves ce qui est la moyenne... mais pas la réalité pour de nombreuses classes). Cependant la possibilité de dédoublement avec un enseignant ou du personnel surnuméraire est aussi évoquée comme une excellente solution, un peu sur le modèle des « support teachers » tel qu'il a été développé d'ailleurs au Royaume-Uni ou en Europe du Nord.

- La demande de formation est très présente. Elle est aussi bien demande de formation initiale que de formation continue. C'est une formation à la communication, à la gestion des conflits, à l'analyse des pratiques qui est sollicitée. La mastérisation apparaît comme une totale erreur.

- La différence entre les propositions des directeurs et celles des enseignants (ou des directeurs enseignants à temps plein) est considérable : les directeurs réclament un statut

particulier, une définition de leurs fonctions. Leur discours peut apparaître « bureaucratique »... mais c'est parce que les tâches qui leur sont imposées le sont. La délégation de ces tâches à un personnel qualifié de secrétariat leur paraît nécessaire pour revenir dans le jeu pédagogique et dans celui de l'animation des équipes.

Il apparaît donc qu'un débat global sur la hiérarchie, sur la gestion des ressources humaines ou sur la manière de réformer est inévitable si l'on veut lever le scepticisme et apaiser bien des souffrances exprimées.

Les hussards noirs de la République ne veulent pas être réformés.... à la hussarde.

Discussion

Notre enquête pourrait s'interpréter d'une manière sociologiquement assez classique comme un des signes « d'une évolution continue de l'école républicaine vers la perte de sens » (Testanière, 1966) liée à la massification de l'école qui a permis l'arrivée autrefois exceptionnelle des élèves de classes populaires dans le second degré et qui dans le premier degré maintenant pensé comme une étape dans une scolarité longue ne peut plus cacher les inégalités du système. Ainsi Dubet (1994, 1998 a, 1998b) a souvent proposé de classer les violences à l'école suivant trois dimensions : une dimension « scolaire », liée directement à la dérégulation du système, une dimension liée à l'entrée des conduites délinquantes par envahissement de la vie du quartier, dimension dont on a vu combien elle est restreinte, et une troisième dimension, pour lui « la plus significative d'un point de vue sociologique » et qui n'est pas « une violence sociale qui entre dans l'école » mais une violence « antiscolaire », directement tournée vers les personnes et les biens qui représentent l'école.

Un type de violence, proprement scolaire, est directement lié à la massification et aux nouveaux publics, et l'accord des sociologues est unanime (Ballion, 1982, 1991; Payet, 1992b ; Peralva, 1997 etc.). Une école qui se massifie est une école qui met à jour les inégalités qu'elle accueille et renforce. La massification ne peut s'assimiler à une démocratisation. Celle-ci a produit une diversification et une complexification des attitudes face à l'école et au travail scolaire, ébranlant le fondement « méritocratique » et républicain de l'école. Prost (1992) a bien montré comment avait succédé à un système ouvertement inégalitaire - le primaire aux classes populaires, le Lycée aux héritiers - une école où la stratification sociale s'est paradoxalement trouvée légitimée par une visibilité nouvelle des processus de sélection. On peut donc bien voir, dans la modification de la composition sociale du public scolaire, l'origine des dérégulations, comme déjà en 1967 l'analysait Testanière. Les liens avec la « violence symbolique » décrite par Bourdieu et Passeron (1970) sont forts : les violences inégales constatées seraient simplement la conséquence d'une « loi de conservation de la violence », qui est en dernière analyse « le produit de la « violence interne » des structures économiques et des mécanismes sociaux relayés par la violence active des hommes » (Bourdieu, 1997, p. 274).

Une bonne partie de nos résultats pourraient alimenter un tel modèle, en montrant l'inégalité devant le risque de victimation, les appréciations du climat scolaire et la fréquence des problèmes dits « de comportement » en lien avec les orientations vers l'enseignement spécialisé et les exclusions des écoles pour ces questions de comportement. La plainte contre les parents d'élèves participe ainsi de la coupure et du malentendu entre l'école et les classes populaires.

Disons-le : l'importance de l'inégalité sociale dans la victimation des enseignants est importante. Le fait de travailler en Zone urbaine sensible, dans des dispositifs de l'éducation prioritaire et dans les quartiers les plus défavorisés multiplie par 2 le risque d'être victime. Plus de 46% des personnels travaillant dans l'éducation prioritaire contre 18% ailleurs (et même 56% dans les quartiers les plus défavorisés contre 9% dans les quartiers les plus favorisés) estiment qu'il y a beaucoup de violence dans leur école. En ce qui concerne la victimation des enseignants la sociologie de la violence à l'école est bien une sociologie de l'exclusion sociale. Ces résultats sont en accord avec la recherche internationale. Gottfredson en particulier (2001) a bien montré, et nos résultats vont tout à fait dans le même sens, que si la victimation des élèves est moyennement corrélée aux variables socio-démographiques celle des enseignants et des personnels l'est fortement.

Une interprétation possible de ces résultats pourrait conclure à une « pathologisation » des difficultés sociales, conjuguée à une exclusion larvée des enfants de classe populaire « évacués » vers des structures spécialisées. C'est ainsi que en milieu très favorisé seuls 22% des enseignants (mais c'est quand même plus d'un enseignant sur 5) disent avoir des problèmes avec des enfants « très perturbés » et 62% en milieu très défavorisé. 4% des enseignants en zone favorisée contre 18% en zone défavorisée ont fait exclure de leur école des élèves pour des raisons de comportement. Et 13% contre 42% en zone défavorisée ont demandé l'orientation d'élèves perturbés vers le cycle spécialisé.

En réalité nos résultats ne montrent pas que l'école primaire est une école dont les personnels méprisent leur public et les parents, même si les plaintes sont fréquentes, même si une fraction des personnels est effectivement dans une demande d'exclusion et d'alourdissement des sanctions. Cette fraction est de 4 à 5% des répondants. Mais interpréter à cette aune la totalité du problème serait excessif et somme toute méprisant. La série « frustration-agression » qui sous-tend le modèle de la violence « populaire » versus l'école « coloniale », n'explique pas tout des violences, d'autant qu'elle peut être très culpabilisante pour les professionnels agressés, qui ont au moins ce mérite : être là, dans la faille de l'exclusion. Nos résultats ne montrent pas non plus une situation « explosive » dans les écoles de France, y compris dans les quartiers les plus difficiles. Le climat scolaire y est perçu comme plutôt favorable, et massivement. Plutôt qu'une « dérive » globale, qu'un fatalisme social c'est plutôt une demande locale d'aide qui est clamée. Les personnels des écoles ne renient pas les missions d'intégration et l'idéologie même battue en brèche de l'école pour tous. Ils disent seulement, modestement, qu'ils ne savent pas tout faire et qu'il faut les aider plus que les culpabiliser ou que par exemple récupérer les « évaluations » pour les classer eux-mêmes.

Soyons carrés : soit on rabat les difficultés repérées sous l'ordre d'une sorte de fantasme des enseignants qui procéderaient ainsi à un tri social et pathologisant des élèves non-conformes et alors on se contente de cette sociologie de la déconstruction (assez simpliste finalement et uniquement macrosociologique) soit on se pose la question des aides et réponses qui peuvent être apportées localement pour des enfants qui sont en souffrance et danger d'exclusion et pas seulement d'ailleurs en milieu populaire, en s'interrogeant sur la part entre le soin et les remédiations précoces qui permettront d'éviter cette exclusion et également une vraie souffrance des personnels. En s'interrogeant aussi hors de toute bienpensance béate sur l'état réel de la pédopsychiatrie et des soins aux enfants les plus en danger. Bien sûr il est vraisemblable que la pathologie mentale soit elle aussi inégalitaire et que les difficultés des élèves soient liées au cumul des difficultés sociales. Cependant il existe des problèmes de ce type en milieu non défavorisé et quelles qu'en soient les causes ils se révèlent largement à l'école ; or les enseignants, les personnels en général, même au niveau des personnels spécialisés y sont peu préparés.

Il faut se situer entre une lutte nécessaire contre l'exclusion sociale dont ce rapport montre assez l'importance et un renforcement des aides en milieu ordinaire. On sait, et notre enquête le confirme, que les classes spécialisées sont manifestement des classes « cocotte-minute » comme nous le montrent les réponses de leurs enseignants. Les résultats des méta-analyses (par exemple Wilson et Lipsey 2006) montrent que la diminution des phénomènes de violence et de la délinquance ultérieure est bien plus fréquente en milieu ordinaire qu'en milieu spécialisé par addition des difficultés (Cusson, 2002). Pour autant il y a eu une étrange naïveté – que beaucoup de répondants interprètent comme une volonté plus économique que réellement humaniste – en décrétant une intégration des enfants en difficultés (et l'on se contentera ici de ce terme générique) dans une période de diminution des moyens humains, des aides spécialisées et de la formation professionnelle. La très grande majorité des répondants ne remet pas en cause les valeurs réelles qui sous tendent une école de l'égalité, y compris pour les plus fragiles et les plus difficiles, mais ils estiment l'assumer seuls, sans formation, sans reconnaissance sociale.

Cette soif de reconnaissance et de respect avait déjà largement été mise en avant par une enquête antérieure de la DEPP (2006). Ce qui nous a étonné est qu'elle vienne, en période de contestation de la RGPP, avant même la demande de moyens – à laquelle on ramène trop souvent la revendication enseignante- et en même temps que la remise en cause du système hiérarchique, local aussi bien que global, soit aussi fort, et là encore précède la demande de moyens supplémentaires.

Le système hiérarchique de l'éducation nationale apparaît largement inadapté, et pour beaucoup violent. Il ne s'agit pas ici d'en accuser les personnes : les IEN si souvent mis en cause par les répondants sont d'abord ceux qui ont été l'échelon hiérarchique proche devant gérer les suppressions de postes et leur métier a été tout autant impossible. Toutefois la gouvernance d'un système hypercentralisé qui ne pense « l'autonomie » que dans une délégation descendante et dans un « pilotage » de plus en plus illisible et bureaucratique a contribué à casser la confiance des personnels, à contester toute possibilité de réforme jugée comme imposée. Le paradoxe est sans doute qu'à une ligne politique libérale qui prônait l'autonomie comme solution a correspondu un pilotage jugé bureaucratique, dont la

double contrainte du « soyez autonomes » se doublait d'une effective augmentation des tâches non compensée symboliquement et financièrement. L'autonomie comme le montre la recherche est sans doute plus efficace (CAS, septembre 2012) mais si elle est accompagnée, cadrée sans doute mais non rendue factice par un « pilotage » qui la rend illusoire. Encore moins si elle signifie une caporalisation – c'est tout le problème de la gouvernance locale et entre autres du statut des directeurs. Leur désignation doit-elle être liée à la seule ancienneté – qui aboutit curieusement à ce que ce soit des hommes plutôt âgés et peu diplômés qui bénéficient (et parfois souffrent) des postes à décharge ? Ou peut-on imaginer comme dans d'autres pays des systèmes différents : élection en Espagne, candidature devant une commission paritaire (administration/enseignants/Parents) en Pologne où le critère est le projet pédagogique présenté ?

Les personnels du premier degré ne sont plus un « corps » organisé autour de quelques idées mobilisatrices et de centrales syndicales parfaitement représentatives – ce qui n'est pas ici un plaidoyer antisyndical loin s'en faut. Mais la très grande rareté des mots d'ordre habituels (grève, éducation populaire, coopération par exemple) dans les solutions proposées pose problème : les répondants se situent entre une demande effective de réaffirmation des valeurs républicaines et de reconnaissance de leur métier. Très précisément de leur métier : sans renier une histoire et ses symboles, la demande de reconnaissance et d'amélioration d'une professionnalité est devenue majeure. Autrement dit l'enseignement si c'est encore une mission est bien conçu comme un métier qui s'apprend (formation initiale), qui s'améliore (formation continue), qui s'organise et qui ne se fait pas seul.

Résumé

L'enquête présentée dans ce rapport a été réalisée en avril-mai 2011 par voie électronique. 21 622 personnes se sont connectées sur le site et 11 820 ont complété le questionnaire jusqu'au bout soit un taux d'aboutissement de 55%.

Sur le climat scolaire :

1 : Un climat scolaire largement positif

Le climat scolaire est perçu positivement par une majorité de personnels du premier degré: 91,6% le jugent plutôt bon ou bon. Ceci est tout à fait cohérent avec les 88,9% d'élèves qui avaient répondu dans l'enquête faite pour l'UNICEF qu'ils se sentaient bien dans leur école.

2: Mais marqué par l'inégalité sociale

Un enseignant sur 10 estime le climat médiocre ou plutôt médiocre. C'est surtout le cas des enseignants les plus jeunes (moins de 6 ans d'ancienneté) ou des enseignants dans un dispositif de l'éducation prioritaire, qui sont 1 sur 6 à avoir cette vision négative du climat scolaire. L'effet cumulé de l'ancienneté et de l'exercice dans l'éducation prioritaire est considérable : les enseignants ayant moins de 6 ans d'ancienneté et dans l'Éducation prioritaire sont un sur quatre à avoir une vision négative du climat scolaire. Cependant la perception du climat scolaire est peu ou pas corrélée à certaines variables explicatives structurelles : nombre d'élèves par classe, genre du répondant. Les répondants en école maternelle, dans les écoles à effectif réduit (et particulièrement en zone rurale) ont la vision la plus positive de l'école.

3 : La violence, variable essentielle et inégale

Parmi les composantes du climat scolaire la plus importante variable est pour les personnels celle qui concerne la violence perçue. Cette violence est inégalitaire : 46,5% des personnels des écoles situées en Éducation prioritaire perçoivent une violence très fréquente ou assez fréquente contre 18,3% hors éducation prioritaire.

4 : L'importance de la vie d'équipe

Quels que soient l'importance de l'inégalité sociale et des facteurs externes, des facteurs internes comme la solidarité des équipes ou la cohérence dans la gestion de la discipline sont au moins aussi importants que ces facteurs sociaux. Le sentiment de solitude, marqué par le manque de solidarité dans les équipes est cause d'un effondrement du rapport à leur école – et sans doute à leur métier – de la part de ceux qui en souffrent. Il semble également exister des tensions spécifiques avec les personnels de service et les personnels dépendant des collectivités locales. Ceci avait d'ailleurs été révélé dans les enquêtes auprès des élèves.

Sur la victimation des personnels

1 : Une victimation limitée, et essentiellement verbale

La victimation contre les personnels est essentiellement constituée de violences verbales et symboliques, les faits de violence physique sont plutôt rares (5,6% des répondants bousculés violemment ; 3,6% frappés). La violence paroxystique est très rare (0,04% de répondants blessés par armes, dont un seul cas a entraîné une ITT de plus de 8 jours).

2 : Concentration des victimations sur un nombre restreint de personnels

Nous pouvons estimer à environ 8% le taux de personnels victimes d'une violence répétée de la part de leurs élèves, qu'on ne confondra pas pour autant avec du harcèlement.

3 : Part très faible des intrus, difficultés fréquentes avec certains parents

0,02% des personnels du premier degré ont été frappés par des intrus, 0,2% par des parents. 0,04% ont été bousculés par des intrus dans l'école et dans la même proportion par des inconnus à l'extérieur de l'école. 0,8% l'ont été par des parents.

Par contre 20 % ont été insultés par des parents et 12,7% menacés. Ce sont les directeurs des écoles, et particulièrement des grosses écoles qui sont les plus exposés aux agressions parentales, qu'elles soient verbales ou physiques. C'est le tiers d'entre eux environ qui a été insulté ou le quart qui a été menacé par des parents.

La violence est donc surtout interne et inscrite au cœur de la relation pédagogique comme de la relation éducative avec les parents d'élèves.

4 : Une victimation très marquée par l'inégalité sociale

Le risque d'être victime à répétition est pour les enseignants plus de quatre fois plus important selon qu'on exerce dans les écoles les plus défavorisées ou les plus favorisées : ce risque est présent pour 1 personnel sur 23 dans les écoles les plus favorisées et pour 1 enseignant sur 5 dans les quartiers les plus démunis, soit près de cinq fois plus. Pour la violence verbale : 17,2 % des personnels sont insultés 3 fois et plus s'ils sont dans l'éducation prioritaire contre 9,7% ailleurs, 9,2% ont subi des bousculades contre 4,7% ; 5% ont été frappés contre 3% ; 18% ont été volés contre 11%... Les menaces sont également plus fréquentes dans les écoles très défavorisées et elles ne sont pas du même type : 14% sont des menaces de mort (vs 3% dans le très favorisé).

Les enseignants des classes spécialisés sont bien plus souvent que les autres victimes de leurs élèves, verbalement comme physiquement. Ils sont aussi plus souvent victimes d'ostracisme de la part de leurs collègues. L'isolement des victimes, leur sentiment de ne pas être épaulé est une constante. Les phénomènes de harcèlement dans les équipes – pour des raisons professionnelles – ne sont pas rares et touchent en priorité les personnels les plus fragiles. Il y a là un problème de gestion humaine important.

Les enfants gravement perturbés

1 : Les difficultés graves de comportement des élèves

Au niveau des enfants « gravement perturbés » 37% des personnels reconnaissent avoir eu au cours de l'année des problèmes fréquents avec des enfants « gravement perturbés ». Ces problèmes sont rencontrés beaucoup plus souvent dans les secteurs socialement défavorisés (rapportés par 1 enseignant sur 2 en ZUS ou en EP), mais sont loin d'être absents y compris dans les zones favorisées (rapportés par 1 enseignant sur 3 hors des ZUS et 1 sur 5 en zone très favorisée).

2 : Comportements violents et exclusion scolaire

Les comportements violents génèrent une exclusion scolaire importante. Près d'un enseignant sur quatre déclare avoir du demander l'orientation d'un de ces enfants perturbés et un sur 12 avoir du faire exclure un ou des élèves perturbateurs de leur école. Ceci mériterait bien sûr d'être précisé mais révèle un important malaise dans les écoles françaises quant aux enfants agressifs.

Les personnels entre « violence institutionnelle » et « malaise social »

Au-delà de ce climat scolaire plutôt positif et d'une victimation directe rare sur le plan des violences physiques, assez fréquente sur le plan verbal, inégale et concentrée sur certains individus et à partir d'une série d'analyses portant sur les propositions des répondants, l'enquête montre que ce qui est en jeu n'est pas tant une victimation « factuelle » des personnels que le sentiment d'une perte de sens, de déchéance sociale et de mutation globale du métier. Avant même les revendications en termes de « moyens », très présentes cependant, les répondants vivent une véritable « violence institutionnelle » tout autant qu'un « malaise sociétal » : manque de respect des parents, des médias, de la hiérarchie. Les questions salariales sont évoquées comme un marqueur du peu d'importance sociale qui est accordée aux personnels de l'école.

L'impression de ne pas être écouté, d'être dirigé de manière bureaucratique, non respectueuse, domine. La manière de réformer est en question : programmes, rythmes, intégration, évaluation, « outils de pilotage » et « paperasse » apparaissent sans lien avec le réel et le possible.

La relation avec les parents est très problématique, attirant chez une minorité un souhait de sanctions et d'exclusions et chez la majorité une proposition d'aide, d'éducation parentale, de partenariat.

Les demandes d'aide tournent beaucoup autour des élèves difficiles et des élèves en difficulté et particulièrement en cas de troubles du comportement. Ces demandes peuvent être des demandes d'exclusion, de sanctions, mais plus souvent elles sont un appel à l'aide de spécialistes, formés. La diminution des personnels de RASED est un « casus belli »

important vis-à-vis de l'institution. La demande de différenciation sociale des moyens est très présente, dans un but d'égalité républicaine.

Cette demande de moyens vise au même objectif : des écoles qui restent de petites structures, des classes peu chargées. Cependant la possibilité de dédoublement avec un enseignant ou du personnel surnuméraire est aussi évoquée comme une solution.

La demande de formation est très présente, aussi bien en formation initiale que continue. C'est une formation à la communication, à la gestion des conflits, à l'analyse des pratiques qui est sollicitée. La mastérisation apparaît comme une totale erreur.

La différence entre les propositions des directeurs et celles des enseignants (ou des directeurs enseignants à temps plein) est considérable : les directeurs réclament un statut particulier, une définition de leurs fonctions. La délégation de ces tâches à un personnel qualifié de secrétariat leur paraît nécessaire pour revenir dans le jeu pédagogique et dans celui de l'animation des équipes. Une formation à la gestion des ressources humaines leur semble nécessaire pour y parvenir.

Un débat global sur la hiérarchie, sur la gestion des ressources humaines ou sur la manière de réformer l'éducation nationale est inévitable si l'on veut lever le scepticisme et apaiser bien des souffrances exprimées.

Propositions

Enfin, notre rapport se terminera sur quelques propositions principales, plutôt que d'en faire un catalogue interminable. Certaines ne sont pas coûteuses mais auraient pourtant une haute valeur symbolique et des effets de réel importants. Bien sûr et nous le répétons la lutte contre l'exclusion sociale est nécessaire. Cependant, au-delà de cette lutte difficile, plusieurs leviers de changement et d'amélioration existent.

A : Libérer du temps pour libérer la vie d'équipe et la communication avec les familles

1: Le choix affirmé de promouvoir l'autonomie des établissements va très bien dans le sens du nécessaire pilotage local de la prévention de la violence, comme d'ailleurs de l'amélioration des apprentissages (CAS, 2012). Mais notre Éducation nationale n'a pas, en affirmant ce choix, effectué un véritable *aggiornamento* : les demandes et propositions d'indicateurs (sous prétexte d'aide au pilotage) qui se transforment en fastidieuses et répétitives enquêtes sont un facteur de démobilisation qui a été dénoncé avec virulence. L'autonomie peut-elle pyramidale ? Notre première proposition est donc un moratoire sur ces enquêtes multiples, une évaluation du temps passé à les renseigner et une hiérarchisation de leur importance.

2 : Dans la même veine la réflexion doit être entamée avec les collectivités locales pour mettre à disposition des directeurs un véritable secrétariat. Le statut des directeurs et leurs responsabilités hiérarchiques vis-à-vis des personnels de tout type (fonction publique

territoriale et collègues) doit faire l'objet d'un débat ouvert. Il est anormal qu'à effectif parfois égal les directeurs du premier degré ne bénéficient pas des aides dont bénéficient leurs collègues du second degré, chefs d'établissements.

3 : Repenser globalement l'utilité et le timing des évaluations nationales des élèves et leur exploitation culpabilisante dans un classement « informel » local des écoles et des enseignants.

4 : Suppression pure et simple de la dite « aide personnalisée » inefficace et stressante avec la conclusion du débat sur le temps des élèves comme variable importante (fatigue, ruptures de rythme...).

5 : Allègement et étalement dans la longue durée des programmes surchargés du premier degré. Le débat sur les rythmes ne doit pas masquer le débat sur l'encylopédisme suranné des connaissances imposées.

B : Former les personnels à leur métier

1 : L'enseignement est peut-être une mission, c'est aussi un métier et un métier auquel on se forme. La peau de chagrin de la formation continue, la mastérisation de la formation initiale sans pensée pédagogique ont été des stupidités. Le taux de victimation chez les jeunes enseignants prenant leur poste est fortement corrélé aux lacunes de la formation aux situations difficiles et à la violence à l'école. Il en est de même pour leurs élèves. Deux des plus grands facteurs prédisposant à la victimation sont « une formation lacunaire en gestion de classe » et « une méconnaissance de la réalité scolaire ». La formation des professionnels ne commence pas APRES la formation disciplinaire. Elle est nécessaire dès la Licence. Elle est suffisamment longue et elle est continue.

2 : Au-delà de la formation disciplinaire, nécessaire, les besoins sont criants en ce qui concerne la gestion des conflits et la communication avec les parents, en équipe entre enseignants, comme avec les élèves. Il faut souligner que la formation initiale doit préparer les futurs intervenants scolaires à développer des aptitudes au travail d'équipe puisque les pratiques collaboratives constituent des éléments essentiels à considérer pour renforcer la cohésion au sein d'un même établissement et aider à la création de liens positifs avec le quartier et les familles. Nous manquons cependant de formateurs : le Plan National de Formation et les Plans académiques doivent considérer cela comme une priorité.

3 : Une formation à l'éducation et au partenariat :

A l'heure où les « nouveaux publics » exigent un véritable travail partenarial, il s'agit de penser l'éducation dans sa globalité : l'enfant lui-même n'est pas à découper entre des métiers différents, mais à considérer dans tous les aspects de son développement psychologique social et cognitif. C'est un gâchis financier et une source d'inefficacité de ne pas mutualiser un certain nombre de formations. La loi relative aux libertés et responsabilités des universités ne doit pas avoir pour conséquence une augmentation de la fragmentation des formations en éducation. Il est contre-productif que les compétences et

connaissances de base ne soient pas construites par tous les professionnels passant par l'université. C'est pour ces raisons qu'outre les spécialités disciplinaires, professionnelles et de recherche un fort développement de modules communs est nécessaire. De même une connaissance des futurs professionnels et des métiers divers dans la formation initiale doit viser à une collaboration ultérieure plus efficace, et plus respectueuse. Des tronc communs constitutifs du diplôme universitaire entre le monde de l'enseignement, du travail social, de l'animation, de l'aide à la personne sont à construire, non pour substituer un métier à un autre mais pour une meilleure interconnaissance au service des enfants, des jeunes et des familles. Les futures « Écoles du professorat et de l'éducation » ne doivent pas former que des enseignants...

C : Rôle et formation des personnels spécialisés

1 : Évolution des RASED : Le maintien des personnels d'aide à l'école élémentaire est un consensus de terrain, que nous partageons. Cependant leur évolution et l'augmentation de leur efficacité en sont une condition : la formation de tous les personnels vise à augmenter les actions de prévention universelle à l'égard de la majorité des enfants, la formation de ce type de personnel vise à augmenter l'efficacité de la prévention secondaire à l'intérieur des écoles elles-mêmes et non en milieu spécialisé. Si parfois la prise en charge individuelle est nécessaire il nous apparaît, en accord avec la littérature sur les programmes efficaces, que ce sont les actions menées en groupe qui sont les plus probantes. La connaissance des programmes de remédiation (et en particulier des programmes de développement de l'empathie, de communication non-violente, de développement des compétences sociales) devrait être l'objet d'une formation renouvelée d'une profession qui pourrait se rapprocher utilement de la psychoéducation sans pour autant s'y assimiler.

2 : Enseignants surnuméraires et personnels d'aide (AVS) : La présence d'un personnel surnuméraire pouvant aider les enseignants et les élèves dans les classes et mettre en place des projets différents et des dédoublements serait un facteur facilitant (cf. les support teachers par exemple). Mais là encore les expériences internationales, particulièrement en Europe du Nord ou au Québec montrent que la formation de ces personnels est une condition d'efficacité. Il est quand même simple d'imaginer que confier les problèmes les plus complexes à des personnes sans aucune formation réelle ne peut guère avoir d'efficacité, même s'il existe des exceptions. Plus qu'un abaissement global et impossible du nombre d'élèves par classe c'est bien la présence dans les écoles de ces aides qui sera efficace.

D : Un autre modèle pour les relations humaines

Le modèle pyramidal a vécu. Il est même considéré par les personnels des écoles comme une « violence institutionnelle ». La réflexion doit donc progresser – mais avec ces personnels – sur l'équilibre entre une autonomie réelle et un pilotage raisonnable et non bureaucratique de cette autonomie dans un cadre national. Le statut des directeurs, et leur mode de nomination, le rôle de coordination des IEN, la remise à plat des pratiques et des finalités de l'inspection pédagogique, l'importance de la recherche et de l'innovation pédagogiques dans les pratiques de classes sont des débats à mener sans a priori. La mise

en place d'une vraie médecine du travail et de la prévention, d'un accompagnement et d'une écoute non hiérarchique des personnels doivent aller de pair avec un développement du travail en équipe. Il est à craindre que toute « concertation » qui oublierait cette dimension se heurte à un scepticisme généralisé.