

OBSERVATOIRE INTERNATIONAL DE LA VIOLENCE A L'ECOLE

Université Victor Segalen Bordeaux 2
3 ter Place de la Victoire
33000 Bordeaux

Mail : debarberic@aol.com

Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France – Une enquête quantitative auprès des personnels de direction des lycées et collèges

Eric Debarbieux et Georges Fotinos

Novembre 2010

Ce rapport présente les principaux résultats d'une enquête de « victimation et climat scolaire » menée récemment auprès d'un échantillon important de membres des personnels de direction de l'éducation nationale. Cette enquête a été possible grâce à un financement de la CASDEN-BP et très largement facilitée par l'accueil bienveillant et la mobilisation du Syndicat National des Personnels de Direction de l'Éducation Nationale. Que ces institutions en soient remerciées, ainsi que les centaines de personnels qui ont bien voulu prendre un peu de leur temps déjà trop sollicité pour répondre au questionnaire. Nos analyses n'engagent bien entendu que les auteurs de ce texte. Pour d'évidentes raisons de confidentialité et de déontologie nous n'avons pas cherché à identifier les établissements ni même les zones géographiques précises. Qu'on ne s'attende donc pas ici à trouver un quelconque « hit parade » des établissements les plus (ou les moins) violents, des villes ou des secteurs les plus « dangereux ».

Le rapport que nous présentons se veut relativement bref, il n'épuise pas la richesse du matériau recueilli qui fera l'objet dans les mois à venir de publications complémentaires.

SOMMAIRE

Introduction.....	3
1 : Problématique et méthodologie.....	5
Des faits-divers aux questions	5
Vers l'enquête de victimation	7
Construction du questionnaire et questions de définition : violence et climat scolaire.....	9
Description de l'échantillon :	11
2 : Résultats de l'enquête.....	13
a) Les conditions d'exercice.....	13
b) Sentiment de sécurité et évolution du climat scolaire.....	15
c) La victimation	20
Violences verbales.....	20
Violences physiques :.....	22
Vol et dommages aux biens	23
Une particularité : le harcèlement et la relation direction/professeurs.....	23
d) Le traitement de la violence à l'école : signalement, justice scolaire et violence à l'école.....	24
Perception du niveau de violence dans l'établissement par les personnels de direction	24
Signalements et inégalités sociales	25
Traitement de la transgression et exclusion scolaire	27
3 : Discussion et propositions :	28
RÉFÉRENCES :	39
ANNEXES	42

Introduction

La position de l'Observatoire International de la Violence à l'École quant à la nécessité d'une mesure du phénomène « violence à l'école » est constante depuis plus de 15 ans maintenant : 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.

Depuis longtemps – nos premières tentatives datent de 1992 (cf. Debarbieux 1996) – nous réalisons pour tenter d'approcher cette réalité des enquêtes dites « de victimation et climat scolaire ». Elles ont prioritairement concerné les élèves, principales victimes et auteurs de cette violence ; l'approche des personnels a surtout été tentée par entretiens, dont une très grande partie en groupe. Cependant des tentatives auprès des adultes avaient été effectuées soit par nos équipes soit par Georges Fotinos, à l'époque avec le soutien d'organismes d'économie sociale (MGEN, MAIF, CASDEN BP, FAS/ USU). Son accès plus facile à des bases de sondage pour les personnels lui avait en particulier permis de tester le « moral des chefs d'établissements » et de faire des enquêtes « de climat scolaire » dans les écoles (Fotinos, 2006) et les lycées et collèges (2006). L'enquête que nous présentons est aussi issue d'un rapprochement amical et scientifique, depuis longtemps entamé.

Les enquêtes de notre observatoire (Debarbieux et alii, 1999 ; Debarbieux et Montoya ; 2003 ; voir aussi Blaya 2006), avec quelques autres (par ex Carra et Sicot, 1997 ; Carra, 2008) ont eu un caractère pionnier, et elles se sont faites « avec les moyens du bord », souvent extrêmement restreints, même si ces enquêtes ont parfois eu un grand retentissement et des échantillons importants. Leur systématisation reste aléatoire et il est surprenant de constater que malgré l'intérêt public il soit si difficile d'effectuer de telles enquêtes sur des bases régulières. Fort heureusement, il est vraisemblable que dans les mois qui viennent une vaste enquête de victimation en collèges sera menée par l'Éducation nationale, avec le concours de l'Observatoire National de la Délinquance et en liaison avec notre propre observatoire. C'est un des engagements qui a été pris par le Ministre de l'éducation nationale à l'issue des « États Généraux de la Sécurité à l'École », en mars 2010. Un groupe a travaillé pendant plus de trois ans, sous la coordination d'Eric Debarbieux (pour l'OIVE et l'OND) et Clotilde Lixi (pour la DEP) pour la mise au point de cette enquête et on peut penser qu'enfin la France pourra disposer de chiffres réguliers pour la connaissance de l'évolution du phénomène dans les collèges publics.

Toutefois, cette enquête ne couvrira pas l'ensemble du second degré, ni le premier degré. D'autre part il reste très difficile pour l'instant de faire passer une enquête auprès des personnels pour des raisons techniques (manque de bases de sondage) ou par méfiance idéologique des personnels envers « l'administration » ou le « pouvoir » en place. Aussi notre

Observatoire a-t-il pris la décision de réaliser seul, ou en collaboration avec d'autres équipes ou institutions plusieurs enquêtes en France : enquête de victimation auprès des élèves du primaire (avec l'aide de 6 équipes et un tirage aléatoire effectué par la DEP, enquête en cours de dépouillement, financement UNICEF), enquête de victimation auprès des personnels du premier degré (enquête qui sera réalisée à partir de janvier 2011, avec l'aide du Médiateur de la République, de la FAS et de l'USU) et enfin cette enquête auprès des personnels de direction du second degré, avec l'aide financière de la CASDEN-BP. La multiplication des mesures, la pluralité des regards vise à augmenter et parfois nuancer les connaissances sur le sujet.

L'enquête auprès des personnels de direction du second degré nous a semblé nécessaire car l'importante médiatisation de la violence à l'école et de faits d'agression de ces personnels nécessite de posséder des statistiques fiables quant à la victimation éventuelle de ces personnels pour analyser clairement le problème et ses possibles conséquences sur le fonctionnement de l'établissement, d'une manière ni outrancière ni négatrice.

1 : Problématique et méthodologie

En France, et dans bien d'autres pays, la violence à l'école est d'abord un problème social et politique, une inquiétude majeure, très relayée par les médias. Se dégager des représentations et passions communes à son sujet est une nécessité scientifique. Encore convient-il de décrire, au moins rapidement, ces représentations sociales dans l'actualité française récente. En 2009 et lors du premier trimestre 2010, la « violence à l'école » a en effet été une des topiques essentielles des problèmes de sécurité publique, au point que le ministre de l'éducation nationale a voulu y consacrer des « États généraux de la sécurité à l'école » en avril 2010¹, dont la responsabilité scientifique a été confiée à l'un d'entre nous et que le Président de la République lui-même a voulu y consacrer plusieurs discours. Des faits-divers souvent très médiatisés ont donné l'impression d'une montée importante des agressions contre les personnels de direction des lycées et collèges, agressions ne se limitant pas aux zones urbaines sensibles. Nous commencerons par rappeler l'essentiel de ces faits-divers, dans la mesure où ils concourent à construire la représentation sociale dominante d'une violence grandissante et brutale. Cette violence est largement conçue comme une violence « d'intrusion », l'école et ses personnels souffrant d'une invasion des établissements par des éléments extérieurs incontrôlés.

Des faits-divers aux questions

Quelle que soit l'importance du nombre d'articles, de reportages et de commentaires concernant ces faits-divers ceux-ci ne sont malgré tout pas nombreux, même si placés bout à bout ils semblent former une « série » impressionnante. Entendons-nous bien il ne s'agit pas ici de contester la gravité de ces faits, ni leur importance pour les victimes, mais bien de les mettre en perspective quantitative.

Le fait divers le plus marquant concernant la violence à l'école a bien entendu été la mort d'Hakim, lycéen de 18 ans, tué de plusieurs coups de couteau dans son lycée du Kremlin-Bicêtre en janvier 2010. Mais pour notre propos nous ne relèverons que les faits ayant concerné les personnels de direction. Ces faits rapportés par la Presse de la rentrée 2008 à juin 2010, date de notre enquête, sont essentiellement les suivants :

- 9 octobre 2008 : Dans un lycée professionnel de Grenoble le proviseur est agressé par deux jeunes extérieurs, après avoir tenté d'empêcher l'un d'eux de rouler en scooter dans la cour. Fortement contusionné et choqué il reçoit immédiatement un appui politique d'importance. Le ministre de l'éducation, Xavier Darcos se déplace dans cet « établissement réputé calme ». Il proposera la fouille des cartables, la vidéosurveillance et une force « mobile » pour résoudre ce type de problème
- Le 11 décembre 2008 la proviseure d'un lycée de Nîmes est agressée par des élèves de son lycée et des non-lycéens à la sortie du lycée. Le recteur dépose plainte.

¹ Cf. le site <http://les-etats-generaux-de-la-securite-a-l-ecole.education.gouv.fr/>

- Le 10 mars 2009 à Garges-lès-Gonesse, le proviseur du collège Pablo Picasso est agressé en s'opposant à l'intrusion d'un groupe d'une dizaine de jeunes dans son établissement. Il sera reçu par le Président de la République, et le thème de la sanctuarisation des établissements scolaires revient en force avec l'annonce de la création du délit d'intrusion (l'article Art. R. 645-12 du 6 mai 1996 qualifiait cependant de délit les mêmes faits, punissables d'une amende pour les contraventions de cinquième classe).
- 13 mars 2009, à Montpellier, un principal de collège est agressé par un parent d'élève : il est insulté, frappé, et un coup de poing dans l'œil cause une hémorragie). Il reçoit un soutien immédiat du rectorat.
- 16 mars 2009, à Schiltigheim près de Strasbourg un proviseur de Lycée Professionnel privé est poignardé (sans que ses jours soient en danger) par un élève qui devait être exclu. Le député André Schneider interpelle le gouvernement à cet égard.
- 22 juin 2009 : un proviseur du lycée Jean Monnet de Strasbourg est agressé par un parent d'élève, qui sera condamné à six mois ferme.
- 4 sept 2009, jour de la rentrée, le principal du Collège du Mourion à Villeneuve les Avignon est agressé suite à son refus d'affectation d'un élève dans une classe (il est insulté par la mère, frappé d'un coup de poing par le père). Le Ministre de l'éducation nationale Luc Chatel affirme son soutien.
- 5 mars 2010 un amoureux éconduit (ancien élève) pénètre dans le lycée hôtelier de Dardilly près de Lyon pour se venger de celle qui l'a éconduit et donne « un coup de boule » au Proviseur. L'agresseur est condamné à 5 mois avec sursis.
- En avril 2010 8 mois de prison dont 3 fermes sont infligés à Bordeaux aux deux agresseurs d'un proviseur frappé et blessé par ces intrus dont l'un voulait rejoindre une fille dans un dortoir. Le Président du Conseil Régional exprime son indignation.
- Le 18 mars 2010, à Issoudun (Indre) : le principal du collège est agressé par une mère d'élève (cette mère est handicapée, en chaise roulante). Il est frappé, ses lunettes sont cassées. Il reçoit le soutien du Recteur.
- 22 mars 2010 au collège Jean Lurçat de Saint-Denis on relève l'agression par deux intrus du Principal adjoint. Le collège est fermé, avec exercice du « droit de retrait ». Le Ministre de l'éducation, Luc Chatel réaffirme la solidarité de l'état et sa détermination à lutter contre le phénomène. Il sera prononcé une condamnation à 6 mois de prison ferme pour les 2 agresseurs (peine aménagable)

Cette liste ne relève que ce qui vient en écho dans la Presse, ce qui est inférieur à la réalité victimaire sans doute, et même aux statistiques administratives établies à l'aide du logiciel SIVIS de l'éducation nationale qui recensaient 8% des incidents graves comme concernant les personnels de direction, soit en projection plusieurs centaines d'incidents (Laïb, 2009). Telle quelle cependant, elle permet quelques remarques et pose divers problèmes. La première remarque paraît presque triviale et cependant elle témoigne d'une évolution profonde entre une violence qui était massivement ignorée voire niée il y a vingtaine d'années et qui maintenant est non seulement reconnue mais prise en compte par l'opinion publique aussi bien qu'au plus haut niveau de l'État et de l'administration de l'éducation nationale. Président de la République, Ministres, Recteurs, responsables politiques ou administratifs entendent se mobiliser contre le phénomène et manifestent leur soutien aux personnels agressés. Nous ne sommes plus dans le silence pudique et finalement culpabilisant qui entourait les victimes il y

a quelques lustres (cf. Debarbieux et Montoya, 1997). Nous sommes loin du « tabou » naguère dénoncé (Lec et Lelièvre, 2007).

La deuxième remarque concerne le dépôt de plainte systématique, désormais encouragé voire effectué par l'administration de l'éducation nationale elle-même en cas d'agression d'un chef d'établissement. Quand les coupables sont identifiés les peines peuvent être lourdes, allant jusqu'à la prison ferme. Il existe un fort consensus social et institutionnel pour condamner la violence exercée contre ces personnels.

Au delà de ces consensus cependant, cette liste pose quelques questions d'importance quant à la compréhension et au traitement du problème. Quatre questions principales ont guidé notre recherche:

- **La question de la quantification et de l'évolution du phénomène** : cette liste témoigne-t-elle d'une montée réelle du phénomène et quel est le risque réel couru par l'ensemble des personnels de direction ? Le premier rôle de la quantification de la violence à l'école est un rôle critique : il est déconstruction de l'émotionnel et du fait-divers, et c'est un droit d'information du public. Le deuxième rôle de la quantification de la violence est aussi de donner la parole aux victimes de cette violence, quelles qu'elles soient.
- **La question de l'identité des agresseurs** : le traitement médiatique et politique insiste beaucoup sur des faits liés à des intrusions d'éléments extérieurs aux établissements scolaires, cela signifie-t-il que traiter la violence ne peut se faire que par une sanctuarisation de l'école ? De même plusieurs des faits impliquent des parents d'élèves. Ceci témoigne-t-il d'une opposition virulente entre les parents et l'école, représentée par les chefs d'établissement ? Et quelle est la répartition réelle des types d'agresseurs entre élèves, parents, intrus, voire membres du personnel ?
- **La question de sa localisation** : on rapproche très souvent violence à l'école et zone urbaine défavorisée, ce n'est pourtant pas le cas dans tous les faits-divers rapportés plus haut et le débat reste vif entre ceux qui nient les causes socio-économiques de la violence et de la délinquance et ceux qui ne reconnaissent parfois d'autres causalités que dans l'exclusion sociale. Toutefois il est important de savoir si certaines caractéristiques des établissements scolaires eux-mêmes sont liées à la variation de cette violence : caractéristiques « objectives » (taille, niveau, effectif adultes, sécurisation etc.) et « subjectives » (essentiellement sous le grand genre du « climat scolaire » comme nous nous en expliquerons plus bas).
- **La question du traitement de cette violence** : renvoi devant les autorités compétentes (signalement, dépôt de plainte) et/ou traitement par l'établissement lui-même (conseil de discipline, exclusions temporaires et définitives). La question de ce traitement porte aussi sur la « justice scolaire » dont il témoigne et dont on sait combien elle est liée à la montée éventuelle de sentiments antiscolaires et de variation dans la victimation (cf. Dubet, 1994, Debarbieux, 1999 et Gottfredson, 2001, 2003).

Vers l'enquête de victimation

Pour répondre à ces questions, nous avons mis en place une enquête de « victimation et climat scolaire » auprès des personnels de direction. Rappelons-en le principe.

En ce qui concerne la violence à l'école l'éducation nationale possède un outil intéressant à travers les déclarations effectuées grâce au système d'information SIVIS, complété par les chefs d'établissements. Cependant ces signalements ne peuvent être complets, ce qui ne veut pas dire qu'ils soient sans valeurs. En effet, il est largement admis que la « délinquance enregistrée » mesure les activités et la connaissance des institutions, et elle est dépendante des incitations hiérarchiques et politiques, mais aussi et peut-être surtout de la peur ou de la honte ressentie par les victimes à témoigner, surtout devant des collègues ou un supérieur hiérarchique. Ceci reste vrai des personnels d'encadrement, qui peuvent avoir peur d'être jugés pour « manque d'autorité » s'ils signalaient une agression, surtout lorsque celle-ci n'a pas de suite en apparence sérieuse. On peut penser à la « violence verbale » commune. De plus, les chefs d'établissement ne veulent pas courir le risque en effectuant trop de signalements d'enfermer leur établissement dans la spirale de la mauvaise réputation, et du coup de la fuite de leurs meilleurs éléments.

L'approche par l'enquête de victimation (Killias, 1991), 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'il 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 en Europe et dans le monde, constituant des bases de données importantes qui permettent de mieux mesurer l'importance et l'évolution de la violence scolaire (cf. Debarbieux, 2006 et 2007 pour une recension de ces enquêtes), mais ces enquêtes n'ont pas été régulières, par manque de moyens et de suivi politique. Seuls les Etats-Unis ont été jusqu'au bout de la logique en créant de larges enquêtes en milieu scolaire, suivies maintenant par l'Angleterre et Israël (Astor et alii, 2010). Le congrès des États-Unis exige une publication régulière de ces enquêtes menées auprès d'échantillons contrôlés de 70 000 élèves (NCVS, enquête annuelle) ou de 60000 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 Behavior Survey*, depuis 1993, et depuis 1995 des échantillons de environ 9000 élèves pour le *School Crime Supplement*.

Si en France notre observatoire ou d'autres équipes (par exemple Carra, 2008) ont menés des enquêtes auprès des élèves et parfois des personnels, jamais une enquête spécifique large n'a été menée auprès des personnels de direction. Cette enquête par questionnaire a grandement profité de l'usage des technologies nouvelles, et nous pensons pouvoir affirmer qu'à une aussi grande échelle, il s'agit de la toute première enquête de victimation sur une population ciblée réalisée en ligne. Un mailing a été réalisé auprès d'environ 13000 chefs d'établissements ou adjoints (collèges et lycées) suivi de deux rappels à 15 jours d'intervalle. Les réponses étaient recueillies par Internet. L'échantillon de répondants est de 1542 réponses. Nous verrons plus loin que sa représentativité est très satisfaisante.

Construction du questionnaire et questions de définition : violence et climat scolaire

Faire une enquête sur la violence à l'école n'est pas pour nous simplement travailler sur les faits relevant du code pénal, même si nous travaillons aussi sur ces faits. Nous admettons depuis longtemps une définition large de la violence qui inclut violences physiques et verbales, atteintes aux biens et harcèlement, et tout ce que Maurice Cusson nomme des « pénédélits » (Cusson, 2000, p.120). Nous insistons particulièrement sur la prise en compte des « microviolences » (Debarbieux, 2003 et 2006 pour le débat sur la définition de la violence) qui ne sont que très rarement pénalisées mais dont la masse peut générer des difficultés importantes pour ceux qui les subissent. Entendons-nous bien ces faits mineurs ne sont pas, si on les examine isolément dramatiques ; on pensera bien sur que ces petits faits n'ont guère d'importance, et que les prendre en compte comme violence est une surqualification de ces faits, qu'il s'agit là d'un « éternel enfantin » sans gravité. C'est le cas le plus souvent sans aucun doute, et notre position est précise à cet égard. Ce n'est pas parce que deux gosses se battent dans une cour de récréation que ce sont des prédélinquants – et ce n'est pas pour cela qu'il faut les laisser faire. Ce n'est pas parce qu'un élève explose de colère parce qu'il est fatigué qu'il faut l'inclure dans un fichier des délinquants présents et à venir ! Mais tout change lorsqu'il y a répétition de ces petits « faits », lorsque ce sont toujours les mêmes personnes qui en sont victimes ou qui les perpétuent.

Nous insistons donc sur le fait que la répétition de violences mineures est particulièrement importante. Cette répétition a des effets sociaux connus : le repli sur soi, par angoisse, par déception vis à vis des pouvoirs publics, casse toute prise en charge collective et communautaire de l'ordre commun, la civilité si l'on veut. A propos de l'école, et c'est une observation que nous avons faite fréquemment, le sentiment d'impuissance augmente avec la répétition d'incidents non traités. Il y a alors désertion des espaces publics par la majorité des enseignants, qui espèrent de manière bien improbable que l'ordre public sera restauré par une intervention de l'administration (le chef d'établissement, le conseiller principal d'éducation), ou par un quelconque *deus ex machina*, un psychologue, une assistante sociale, voire un policier ou un juge. La violence augmente de cette désertion, compréhensible mais suicidaire. Le sentiment d'abandon des victimes augmente ressentiment et repli. Cela se traduit par une crise d'identité forte, et le terme le plus nodal dans les discours est bien celui de "respect" sans lequel il n'est ni prestige, ni identité sociale solide (Dhoquois, 1996).

Cette répétition a aussi des effets en termes de santé mentale bien connus. Le stress causé par la victimation et le harcèlement peut être un stress cumulatif, et par là bien difficile à prendre en charge tant il s'installe profondément dans la structuration psychologique des sujets. Les tendances dépressives, voire suicidaires, se combinent avec de forts effets sur l'insuccès scolaire et le décrochage pour les élèves et cause un véritable décrochage professionnel chez les adultes (Royer, 2004). La violence se construit dans la répétition oppressive de « la loi du plus fort » (Rubi, 2005). La loi du plus fort n'a pas besoin pour s'imposer de la fiesta sanglante qui marque l'opinion. Une pression continue, une répétition tyrannique sont au moins autant efficaces. Cette pression continue, à l'école, participe de la dégradation du climat scolaire et de l'augmentation du sentiment d'insécurité, là encore la recherche est claire (par exemple Fotinos, Horenstein, 2008).

C'est pourquoi nous incluons également la question du climat scolaire dans l'étude de la violence à l'école. Nous sommes tout à fait d'accord avec François Dubet (Dubet, 1990), qui

dans son étude sur les lycéens considère la violence, lorsqu'elle existe comme "un climat d'indiscipline (...) paradoxalement plus précis que les sentiments qui le fondent". Étudier la « violence à l'école » n'est donc pas tenir un simple registre des "coups et blessures" et autres usages de la force. Nous cherchons à savoir quelle est l'intensité de la violence perçue, quels sont les types de victimations subies et quelles en est la répétitivité. Nous pensons que la violence rejaille dans l'évaluation globale portée sur les établissements et ceux qui y travaillent. Cette évaluation globale est constitutive de ce qu'on appelle "l'ambiance" des établissements. Ce qui nous a amené en 1996 à proposer la construction d'un indice de climat scolaire (ICS, cf. Debarbieux, 1996, idée ensuite reprise et approfondie sur d'autres bases par Fotinos, 2006).

Nous ne sommes pas les premiers à tenter de mesurer le climat des établissements scolaires, et nos choix méthodologiques profitent de voies déjà anciennement explorées aux Etats-Unis et en Angleterre (pour une synthèse des travaux français sur cette notion voir Grisay, 1990 et Duru-Bellat / Van Zanten, 1992). Les premiers travaux de ce type semblent avoir été mené à Chicago, dès 1963 (Halpin et Croft, 1963 cités in Van Zanten, 1991, 115). Ils portaient plus précisément sur le modèle d'interactions sociales entre adultes, ce qui était dénommé "*Organisational Climate of Schools*". La méthode utilisée avait été celle du questionnaire. Élargissant le recueil de données aux élèves, une équipe de Liverpool, sous la direction de D.S. Finlayson a tenté d'appliquer la méthode au climat général d'une dizaine d'écoles (Finlayson, 1973). Ce questionnaire repose sur une série d'échelles en cinq points, portant sur des aspects essentiels de la vie scolaire. Pour chaque question les professeurs, les directeurs et les élèves devaient répondre s'ils étaient tout à fait d'accord, d'accord, sans opinion, pas d'accord ou tout à fait en désaccord. Étaient mesurés par exemple les comportements (degré de satisfaction et d'acceptation des tâches par les élèves, degré d'implication et d'imposition de l'autorité par les professeurs etc.), les interactions entre enseignants, les interactions avec la communauté (les parents, les associations etc.), l'intérêt professionnel ou l'esprit de coopération. Les données recueillies étaient ensuite analysées à l'aide d'analyses factorielles, permettant de mesurer la distance entre les points de vue. De nombreuses enquêtes ont permis d'établir le lien entre climat des établissements scolaires et victimation : dès 1986 ce lien a été mis en évidence par les Gottfredson (Gottfredson & Gottfredson, 1986) et vérifié depuis par de nombreuses recherches dont les nôtres. C'est une des directions de recherche les plus prometteuses dans la criminologie spécialisée. Plusieurs équipes sont en pointe dans le domaine: pour le domaine américain, celle de Denise C. Gottfredson, à l'université du Maryland, mais aussi celle de Furlong, en Californie, dont sont directement issues les recherches internationales de Ron Astor et Rami Benbenishty en Israël et aux USA (Benbenishty & Astor, 2005).

Suivant donc ces pré requis notre enquête par questionnaire auprès des personnels de direction s'est d'abord organisée autour de questions sur les victimations subies : violence verbales diverses (insultes, menaces, menaces avec armes), violences physiques (bousculades, coup, blessures avec armes), vols et dommages contre les biens, harcèlement. Chacune de ces questions demandaient des précisions sur les lieux, les auteurs, les conséquences éventuelles (ITT, plainte, soins). De plus, comme nous souhaitions tester le sentiment de sécurité et plus globalement le climat scolaire nous avons posé des questions concernant ces dimensions (par exemple : interrelations entre adultes, entre adultes et élèves, entre élèves, sentiment de respect par les élèves, par les parents, soutien perçu de la hiérarchie etc.). Les variables indépendantes choisies ont été soit classiques (genre, âge, ancienneté, données socio-démographiques de l'établissement, appartenance à une Zone Urbaine Sensible (ZUS), classement Réseau

Ambition Réussite (RAR), Réseau de Réussite Scolaire (RRS), nombre d'enseignants et de surveillants, effectif etc.) ou liées à la problématique générale de la violence en milieu scolaire (sécurisation de l'établissement, policier référent...). En tout ce sont 90 questions fermées, suivies d'une question ouverte (les solutions préconisées) qui ont été proposées aux répondants. Certaines de ces variables concernant le climat scolaire ont été utilisées dans plusieurs enquêtes antérieures réalisées par Fotinos (Fotinos, 2006, 2008) ce qui permet de mieux saisir l'évolution des représentations du climat scolaire par les personnels de direction (voir le questionnaire en annexe). Nous ne pourrions cependant pas décrire une évolution de la victimation de ces personnels, cette question n'étant pas incluse dans les recherches précédentes.

Description de l'échantillon :

Rappelons que sur un mailing de 13 000 personnes² nous avons reçu 1542 réponses³. 68,5% des répondants exercent en collège. 36,3% en zone rurale. 17,2% en Zone Urbaine Sensible et 5,2% en Réseau Ambition Réussite (c'est-à-dire dans des établissements particulièrement sensibles). Autrement dit il y a une certaine surreprésentation des établissements sensibles dans notre échantillon (en moyenne 12,3% des collèges et 10% des lycées sont en ZUS, et 4,1% en RAR cf. DEP, 2010) (voir aussi en annexe la répartition sociale des CSP des parents d'élèves). La proportion de femmes répondante est par contre un peu plus faible (38%) que les 43 % de la moyenne nationale.

L'âge moyen des répondants (tableau 1) est bien représentatif d'une pyramide des âges, dont il faut rappeler que la moyenne nationale établie par la DEP (DEP, 2009) est de 50,7 ans. On trouvera également en annexe quelques caractéristiques personnelles des répondants : leur ancienneté dans la fonction, leur carrière antérieure, leur ancienneté dans l'établissement scolaire lui-même. Ces caractéristiques recoupent fortement les portraits qui ont pu être proposés par des études antérieures (DEP, 2009 par exemple).

Âge	Effectif	Proportion
18-24	10	0,7%
25-34	100	6,5%
35-44	200	13,0%
45-54	300	19,5%
55-64	400	26,0%
65-74	100	6,5%
75+	10	0,7%
T	1542	100%

Tableau 1 : Age des répondants

Les fonctions des répondants sont décrites dans le tableau 2. La majorité sont des principaux de collèges.

² D'après la DEP il y a exactement 13093 personnels de direction du second degré (DEP, 2009).

³ 1 réponse a été éliminée car contenant des renseignements hautement fantaisistes.

p		■
p		■
p		■
p		■
T		

Tableau 2 : Fonction des répondants

Les répondants sont rarement dans le même établissement (par exemple le principal et son adjoint travaillant dans le même collège). Seuls 6 doublons sont repérables (0,8% de l'échantillon, ce qui est négligeable). Notre échantillon concerne donc 1538 établissements soit 19,46% des 7902 établissements français, près d'un sur cinq, ce qui est considérable. Les effectifs des établissements scolaires sont variés, depuis le petit collège rural de moins de 200 élèves au grand lycée urbain de plus de 2000 élèves. En tout cet échantillon concerne un effectif scolarisé de plus ou moins 954191 élèves pour un effectif moyen de 619 élèves (1114 en LEGT, 486 en LP et 491 en collège).

6		
61		■
62		■
63		■
64		■
65		■
66		■
67		■
68		■
69		■
70		■
T		

M
61
62

Tableau 3 : Effectif des élèves des établissements scolaires des répondants

A ces effectifs d'élèves correspond un effectif total de 93191 enseignants soit une moyenne de 61 enseignants par établissement (111 en LEGT, 58 en LP, 43 en collèges).

M		
D		
D		
D		
D		
D		
D		
D		
T		

Tableau 4 : Effectif des enseignants dans les établissements scolaires des répondants.

Par ailleurs la répartition des répondants au niveau des types d'établissements est très représentative de la répartition moyenne globale.

Établissements	Collèges	LEGT	LP	Total
Répartition échantillon enquête	67,7 %	20,1 %	12,2 %	100 %
Repart. Nationale	67,1 %	20 %	12,9 %	100 %

Tableau 5 : Type d'établissements d'exercice des répondants

Malgré quelques défauts, qui peuvent aisément être pondérés, même si comme on le verra la massivité des résultats rend cette opération peu utile, nous pouvons donc considérer que notre échantillon est très satisfaisant et représente correctement la population des personnels de direction.

2 : Résultats de l'enquête

Nous présenterons les résultats de notre enquête suivant quatre catégories : les conditions d'exercice des personnels, le climat scolaire et son évolution, la victimation subie et le traitement de la violence à l'école par les mesures disciplinaires. Cette présentation est proposée par souci de clarté dans l'exposé, mais il faudra garder en mémoire que ces quatre aspects sont fortement liés.

a) Les conditions d'exercice

Une des approches proposées par Fotinos (2003) pour expliquer le climat scolaire concerne les éléments concrets structurant la vie de cette micro société qui est celle d'un établissement scolaire. Ce sont d'abord les conditions de travail dans leur ensemble, qu'il s'agisse des caractéristiques physiques et géographiques des lieux, des catégories de personnes composant la communauté éducative. Certaines de ces conditions de travail ont déjà été évoquées dans le descriptif de notre échantillon (entre autres les effectifs des établissements). Mais, en lien avec

la problématique générale de la sécurité à l'école, notre enquête permet de faire le point sur certaines caractéristiques des établissements d'exercice, par exemple les dispositifs de vidéosurveillance ou encore la présence de policiers référents etc.

On notera d'abord que les PERDIR dispose dans leur grande majorité d'un logement de fonction (seuls 9,9% n'en disposent pas, dans ce cas il s'agit dans la grande majorité de principaux adjoints de collègues). Les trois quarts de ceux qui disposent de ce logement l'occupent à plein temps en collège, les neuf dixième en lycée. S'il n'y a pas de différences dans l'utilisation du logement entre le milieu rural et le milieu urbain, elle est cependant significative lorsqu'il s'agit d'établissements difficiles : 34% des PERDIR exerçant en RAR n'utilisent pas le logement mis à leur disposition contre 23% des autres personnels. Ce qui veut dire aussi que deux tiers des PERDIR exerçant en RAR habitent leur établissement scolaire.

Cet établissement scolaire est sécurisé dans 43,7% des cas, surtout en collège et en LP (plus de 45% des établissements) moins dans les lycées ordinaires (35% des cas), beaucoup plus en zone urbaine (50% en moyenne, 56% en ZUS) qu'en zone rurale (33%). Cette sécurisation s'accompagne assez souvent de vidéosurveillance. Ainsi en France 30% des établissements sont équipés de caméras de vidéosurveillance (tableau 6) : 22,6% en surveillance des portes extérieures (34% en ZUS), 6,7% en externe et en interne (11,7% en ZUS). A la date du 1^{er} juillet 2010 68,2% des établissements avaient effectué un diagnostic de sécurité surtout en collège (71% contre 58% en LEGT et 66% en LP) et en RAR (80%)(tableau 7). 90% avaient un correspondant police, sans différence significative au niveau social. Le travail avec la police, quoiqu'il en soit des réticences parfois exprimées est donc bien entré dans les coutumes éducatives en France et que par ailleurs les engagements gouvernementaux à cet égard ont été tenus.

o		■
o		■
o		■
o		■

Tableau 6 : Dispositifs de vidéosurveillance

o		
o		
o		
o		

Tableau 7 : Diagnostic de sécurité selon le type urbain des établissements

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 8,99$, ddl = 1, 1-p = 99,73%.

Le nombre de surveillants affectés dans ces établissements est de 13755 si l'on suit les déclarations des PERDIR. Soit une moyenne de 9 surveillants par établissement. Cette moyenne recouvre évidemment des disparités fortes suivant la taille des établissements mais aussi suivant les types sociaux. Ainsi en RAR la moyenne de surveillants est de 11,60 contre

8,9 en établissement non classé RAR. Il y a donc près de trois surveillants de plus en moyenne dans les établissements les plus difficiles, ce qui ne veut pas dire bien sur que c'est suffisant mais témoigne malgré tout d'une véritable répartition différenciée des moyens de surveillance. Il n'en va pas vraiment de même au niveau des personnels enseignants : le nombre moyen d'enseignants affectés en ZUS est de 60 par établissement contre 61 ailleurs. Il faut toutefois noter que le nombre moyen d'élèves est inférieur en ZUS (577 contre 627). Autrement dit il y a corrélation entre nombre de surveillants et appartenance à une zone défavorisée mais c'est moins net quoique significatif en ce qui concerne le nombre d'enseignants : on trouve 1 enseignant pour 9,61 élèves en ZUS contre 1 enseignant pour 10,27 élèves hors des ZUS.

b) Sentiment de sécurité et évolution du climat scolaire

Le climat des établissements scolaires français du second degré vu par les personnels de direction est dans l'ensemble plutôt satisfaisant et leur sentiment de sécurité personnelle est très bon. On peut bien sûr penser que la forte identification de ces personnels à leur établissement peut contribuer à entraîner des déclarations plutôt optimistes et il est certain qu'il serait intéressant de croiser leur point de vue avec ceux des autres personnels et avec celui des élèves eux-mêmes, ce qui n'est pas encore possible. Quoiqu'il en soit les PERDIR répondants n'ont pas en moyenne une vision catastrophique – ni irénique- de la qualité de vie dans leur établissement (tableau 8), puisque la majorité (73%) trouve le climat scolaire bon ou excellent et 6% médiocre ou exécrable.

E		█
B		█
M		█
M		█
E		
D		

Tableau 8 : Perception du climat scolaire par les PERDIR

Au niveau du climat scolaire les variables sociales sont explicatives : si la moyenne des réponses positives est de 73%, il n'en reste pas moins que ces réponses positives ne sont plus que de 59% en RAR et en ZUS tandis que plus de 80% des perdrix travaillant dans des collèges ruraux non classés décrivent un très bon climat scolaire.

Ces variables sociales sont moins ou peu importantes en ce qui concerne le sentiment de sécurité. En effet, les personnels de direction ayant répondu à notre enquête se sentent très majoritairement en sécurité dans leur établissement scolaire. La plupart sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec l'affirmation : « Je me sens en sécurité dans mon établissement » (Tableau 9).

Ⓔ		
Ⓕ		
Ⓖ		
Ⓗ		
Ⓙ		

Ⓙ

Tableau 9 : Réponses à l'affirmation « Je me sens en sécurité dans mon établissement ».

Il faut souligner que très peu de variables indépendantes sont significativement corrélées à ce sentiment de sécurité : ni le genre, ni l'âge, ni l'ancienneté dans la fonction, ni le fait d'avoir un établissement sécurisé ou vidéosurveillé, ni le nombre de surveillants ou de professeurs, ni l'effectif de l'établissement, ni le fait d'avoir un référent police ou un plan de prévention de la violence ne sont explicatifs d'une baisse ou d'une montée de ce sentiment d'être personnellement en sécurité. La donne sociale elle-même est assez peu corrélée : il n'y a aucune différence suivant que les PERDIR travaillent en ZUS, RAR ou RSS ou en Zone ordinaire. La situation socio-économique des parents des élèves est cependant significativement corrélée : 69% des PERDIR travaillant en zones très favorisées (et 61% en zones favorisées) disent se sentir totalement en sécurité versus 45,4% de ceux qui travaillent dans les zones défavorisées ou très défavorisées. Mais cela reste relatif : partout dominant les items affirmant leur plein accord ou leur accord relatif avec le fait d'être en sécurité personnelle. C'est toujours, quelle que soit la situation, moins de 6% des répondants qui s'estiment en insécurité.

Les relations existant entre les PERDIR, les élèves (tableau 10) et leurs parents (Tableau 11) montrent là encore une évaluation positive avec le sentiment très majoritaire d'être respectés par ceux-ci.

Ⓔ		
Ⓕ		
Ⓖ		
Ⓗ		
Ⓙ		

Ⓙ

Tableau 10 : Réponses à l'affirmation « j'ai le sentiment d'être respectés par les élèves ».

Ⓔ		
Ⓕ		
Ⓖ		
Ⓗ		
Ⓙ		

Ⓙ

Tableau 11 : Réponses à l'affirmation « j'ai le sentiment d'être respectés par les parents d'élèves »

La minorité de PERDIR se sentant en insécurité souhaite massivement quitter son travail (à 57% contre 17 % des autres) et exprime plus souvent son sentiment d'abandon par la hiérarchie (65% contre 35% estiment ne pas être soutenus par celle-ci) et le fait de ne pas être soutenus par les enseignants (à 47% versus 27%). 57% de ceux qui s'estiment en insécurité estiment aussi être très seuls dans leur vie professionnelle (contre 24% des autres).

Cependant, sous cette bonne tenue générale des perceptions du climat scolaire et des interrelations dans leur établissement, une relative dégradation est perceptible depuis les premières enquêtes de Fotinos, en 2003-2004 et l'utilisation d'un module de questions identiques permet de mesurer cette dégradation⁴.

D'abord on notera qu'en 2003-2004 82% des PERDIR déclaraient un climat scolaire positif. Ils sont 73% en 2009-2010 soit une baisse significative de 9 points. Six variables concernent le champ général des relations sociales dans les enquêtes Fotinos et sont réutilisées dans la présente recherche: les relations élèves/enseignants, élèves/équipe de direction et de vie scolaire, élèves/élèves, établissement/parents, établissement/collectivités territoriales, établissement/inspection d'académie. Ces variables sont construites sur trois modalités de réponses possibles : ces relations progressent, régressent ou restent stables.

Ce qui est particulièrement net vu du point de vue des PERDIR (et évidemment cela devrait être croisé avec le regard des enseignants eux-mêmes) est la dégradation relative des relations entre les enseignants et les élèves (tableau 12) .

	Relations Élèves / Enseignants			Total
	Progresse	Régresse	Stable	
2009 – 2010	17 %	25 %	58 %	100 %
2003 – 2004	25 %	10 %	65 %	100 %

Tableau 12 : évolution de la relation élèves-enseignants

Un répondant sur 4 déclare que cette relation régresse tandis que ce n'était le cas que d'un répondant sur 10 antérieurement. On note ici sur 6 ans un double mouvement : une dégradation de cette relation : 2,5 fois plus d'établissements qui signalent que ce lien est en régression et des baisses respectives de 8 et 7 points sur les champs de la progression et de la stabilité.

Toutefois ce constat doit être nuancé. En effet, dans une autre question la qualité de cette relation est considérée comme « mauvaise/plutôt mauvaise » (3,5 %), « moyenne » (26 %), « bonne/plutôt bonne » (70,5 %), soit une large majorité d'opinions positives. Soit 3 chefs d'établissement sur 10 qui considèrent que la relation de leur personnel avec les élèves est au plus « moyenne » et 7 sur 10 « bonne / plutôt bonne ». Si l'on compare avec la qualité de relation entretenue avec l'équipe de direction et de vie scolaire, on note une forte différence puisque seulement 1 chef d'établissement sur 10 la considère au mieux « moyenne » et 9 sur 10 « bonne / plutôt bonne ». Enfin les Perdir indiquent que la relation entre élèves progresse

⁴ Voir en annexe la description de l'échantillon des enquêtes antérieures.

plus qu'elle ne régresse (27 % contre 20 %) et qu'elle reste stable dans plus d'un établissement sur 2.

Au niveau des relations entre l'établissement les parents (tableau 13) un écart relatif est là aussi observable entre les deux enquêtes.

	Relations établissement / parents			
	Progresse	Régresse	Stable	Total
2009 – 2010	30 %	20,5 %	49,5 %	100 %
2003 – 2004	43,5 %	9 %	47,5 %	100 %

Tableau 13 : évolution de la relation avec les parents d'élèves

Un établissement sur 5 déclare que cette relation régresse ; 3 sur 10 qu'elle progresse et 5 sur 10 qu'elle reste stable. On constate en outre sur 6 ans une forte dégradation : une diminution de 13,5 % d'établissements déclarant une progression et une augmentation de 11,5 % déclarant une régression.

Parmi les dimensions testées par les enquêtes Fotinos existent aussi les relations avec quelques uns des partenaires essentiels : les collectivités territoriales, et l'Inspection d'Académie. Dans le cas des collectivités territoriales la stabilité l'emporte avec en 2009-2010 53,5% des répondants estimant cette relation stable (contre 48,5% en 2003-2004), 33% qu'elle progresse (contre 42% en 2003-2004) et 13,5% qu'elle régresse (contre 9,5%). Le profil est le même pour les relations avec les IA : 66,3% parlent de stabilité dans la relation (contre 59%) et le même nombre dans les deux enquêtes parle de régression (13% environ).

Les enquêtes Fotinos ont largement cherché à tester la Qualité de vie au travail des personnels. (sentiment- satisfaction). 9 variables concernent ce champ, là encore réutilisées dans l'enquête récente, et qui recourent certaines des questions précédentes en les précisant : soutien hiérarchique, respect des parents, considération des élèves, valorisation par les enseignants, écoute des inspecteurs pédagogiques et sur un plan personnel l'impression de satisfaction professionnelle, le sentiment de solitude, ou à l'inverse les réconforts et les aides possibles (Tableau 14) .

	Sentiment soutien hiérarchique <i>« J'ai le sentiment que la hiérarchie nous soutient »</i>	
	Désaccord	Accord
2009 - 2010	39 %	61 %
2003 - 2004	22 %	78 %

Tableau 14 : Sentiment de soutien hiérarchique – Évolution 2003-2010

4 Perdre sur 10 considèrent que la hiérarchie ne les soutient pas. A remarquer qu'ils n'étaient que 2 sur 10 en 2003-2004. Il y a là une nette dégradation de cette impression de soutien.

	Sentiment respect des parents <i>« J'ai le sentiment d'être respecté par les parents »</i>	
	Désaccord	Accord
2009 - 2010	14 %	86 %
2003 - 2004	8 %	92 %

Tableau 15 : Sentiment de respect par les parents – Évolution 2003-2010

Près de 9 Perdir sur 10 se disent respectés par les parents. On remarque toutefois une diminution relative, peu significative statistiquement (- 6 %) de ce respect entre les deux enquêtes. Il n'empêche que ce sentiment de respect est massif. C'est encore plus net quant à la relation avec les élèves puisque 95% (96% en 2003-2004) des PERDIR s'estiment respectés par les élèves. Il y a une stabilité exceptionnelle de cette composante de la qualité de vie au travail.

	SENTIMENT VALORISATION PAR LES ENSEIGNANTS « J'ai le sentiment d'être valorisé par les enseignants »	
	Désaccord	Accord
2009 - 2010	28 %	72 %
2003 - 2004	22,5 %	77,5 %

Tableau 16 : Sentiment de soutien par les enseignants – Évolution 2003-2010

7 Perdir sur 10 se sentent valorisés par les enseignants. On note une diminution de plus de 5 points en six ans sur ce registre ce qui est peu significatif statistiquement. Mais là encore l'impression générale reste positive.

	SENTIMENT ECOUTE PEDAGOGIQUE « J'ai le sentiment que les corps d'Inspection pédagogique sont à l'écoute de mes demandes »	
	Désaccord	Accord
2009 - 2010	34 %	66 %
2003 - 2004	49 %	51 %

Tableau 17 : Sentiment de soutien par les IPR – Évolution 2003-2010

On note une évolution nette de la relation entre les chefs d'établissement et les corps d'inspection pédagogique. 2 Perdir sur 3 répondent positivement à cet item. C'est sur cette variable du champ « qualité de vie au travail » que l'on enregistre la plus grande évolution positive en six ans (+ 15 %).

En ce qui concerne le degré de satisfaction professionnelle et personnelle on notera enfin que : 8 Perdir sur 10 ont répondu à l'affirmation « *Je suis satisfait de mon métier* » qu'ils étaient en accord avec celle-ci et 2 sur 10 « assez peu » et « pas du tout ». En 2003-2004, ces proportions étaient respectivement de 9 sur 10 et de 1 sur 10. A l'affirmation « *Je ne peux m'adresser à personne lorsque j'ai un problème dans mon établissement* » : un Perdir sur 4 répond « d'accord » et 3 sur 4 sont en désaccord. Pour « *Je pense souvent quitter mon travail* » : 2 Perdir sur 10 sont d'accord et 8 sur 10 en désaccord. Et enfin « *En cas de souci professionnel, je peux trouver du réconfort dans ma vie privée* » : 9 Perdir sur 10 répondent être d'accord et 1 sur 10 en désaccord.

Ces représentations et évaluation du climat scolaire et des interrelations ne sont pas corrélées aux variables sociales. Que l'on soit en RAR en ZUS, en rural, en urbain les sentiments exprimés sont en moyenne les mêmes. La seule vraie différence tient entre le milieu urbain et le milieu rural où les directions se sentent plus isolées, avec moins de recours possible. Cela peut être lié à la situation géographique sans doute, mais aussi au fait que dans des établissements de plus petite taille les équipes sont moins étoffées. D'autre part, les directions des collèges ruraux périurbains s'estiment moins respectées par les élèves que dans les zones

urbaines sensibles : 23% s'estiment tout à fait d'accord avec l'affirmation « j'ai le sentiment que les élèves me respectent » contre 33% dans les établissements classés RAR.

Quoiqu'en soit la relative dégradation perçue entre les enquêtes, c'est donc une image en moyenne plutôt sereine et sûre qui est dans un premier temps renvoyée par notre enquête de 2010. Ce qui ne signifie pas bien sûr qu'il faille renvoyer les insatisfaits à un quelconque « fantasme d'insécurité ». Cette insatisfaction pourrait tout à fait être liée à une victimation personnelle : c'est l'hypothèse que nous allons tester maintenant en livrant les résultats de l'enquête de victimation elle-même.

c) La victimation

Au-delà donc des sentiments et représentations personnelles du climat scolaire et des relations humaines dans leur établissement scolaire, nous avons interrogé les personnels de direction sur leur propre expérience de victimation. Toutes les questions de victimation portent sur l'année en cours, soit de la rentrée de septembre 2009 à la fin juin 2010. Il s'agit des agressions et atteintes subies au cours d'une année scolaire et non d'une remémoration des agressions éventuellement subies depuis le début de la carrière des personnels. Très classiquement nous étudierons les violences verbales, puis les violences physiques, les atteintes et dommages au bien et enfin nous pencherons sur le cas particulier du harcèlement⁵.

Violences verbales

Au niveau des violences verbales, celles qui sont les plus répandues, les réponses à la question « avez-vous été insultés dans le cadre de vos fonctions » montrent que six PERDIR sur 10 n'ont pas été insultés dans l'exercice de leurs fonctions au cours de l'année, 3 sur dix une ou deux fois et 1 sur dix 3 fois ou plus (2,9% 5 fois ou plus).

10		
6		
3		
1		
T		

M

Tableau 18 : Insultes subies par les personnels de direction

Il n'y a pas de différence entre les chefs d'établissement et les adjoints. Cependant il existe de nettes différences suivant les types d'établissement. Confirmant les données connues ce sont le Lycée professionnel et le collège qui sont les plus touchés. Ainsi 75% des proviseurs et adjoints de LEGT ne sont jamais insultés ce qui n'est plus le cas que pour 59,8% des personnels de direction des LP et 56,6% des collègues. C'est aussi en collège qu'on trouve le plus d'insultés à répétition (12% vs 2,2% en LEGT et 9% en LP). Ce type d'agression verbale répétée est également socialement marqué : 17% des personnels exerçant en ZUS la

⁵ Nous avons également décidé de publier une partie de ces chiffres dans le rapport annuel de l'Observatoire National de la Délinquance et des Réponses pénales (Rapport sur la criminalité en France 2010, Dir. Bauer, A. , CNRS éditions).

subissent contre 9% en zone ordinaire. Les CSP des parents d'élèves sont également explicatives : 18,6% des personnels exerçant dans des collèges accueillant des populations désignées comme « très défavorisés » sont agressés verbalement à répétition contre 4,1% de ceux exerçant avec des populations favorisées ou très favorisées. Ce qui est remarquable également est que ce type de victimation est aussi souvent rapporté dans les collèges ruraux classés sensibles que dans les collèges urbains ZUS tandis qu'il est très rare en collège rural ordinaire. Une enquête spécifique dans les milieux ruraux serait certainement très riche à mettre en place. Il convient cependant de remarquer que pour autant plus de 8 personnels de direction sur 10 exerçant dans des établissements en difficulté sociale *ne sont pas* victimes d'agressions verbales répétées. Les variables telles que l'âge, le genre, l'ancienneté ne sont pas significatives.

Les auteurs de ces insultes sont dans l'ordre les parents d'élèves (16,1% des perdus disent avoir été insultés par un ou des parents d'élèves, ce qui représente quand même un peu plus d'un personnel sur six), un élève (13%) ou plusieurs élèves (7%), à 5,7% par des inconnus à l'extérieur du collège et à 4% par des intrus, enfin à 3,2% par un membre du personnel. La très grande majorité des agressions verbales n'est donc pas le fait d'intrus ou d'inconnus. Elle est clairement en lien avec la vie pédagogique et éducative elle-même. Toutefois on notera que le risque d'agression verbale par des intrus est deux fois plus important en ZUS (7,4% vs 3,2%) qu'en zone ordinaire. Le risque d'agression par les parents est deux fois plus important en collège que dans tout autre type d'établissement.

Les violences verbales plus lourdes, les menaces, sont présentes également mais moins répandues. Près de 80% des personnels disent n'avoir pas été menacés. 13,4% disent l'avoir été une fois, 5% plusieurs fois par des personnes différentes et 1% plusieurs fois par la ou les mêmes personnes. Là encore l'appartenance aux zones sensibles est corrélée avec une victimation plus fréquente : 11% des personnels exerçant en ZUS ont été menacés plusieurs fois contre 5% des établissements de zone ordinaire. C'est à nouveau le collège qui est le plus concerné (23% de personnels menacés soit près de 1 sur quatre ce qui est important vs 7% en LEGT et 17% en LP). On retrouve les mêmes auteurs : 10,5% des personnels ont été menacés par des parents, 7% par un ou des élèves, 2,6% par des intrus et 1,4% par des membres du personnel. Les menaces graves (menaces de mort) ont concerné 3% de l'ensemble des répondants, ce qui n'est certes pas à négliger et est même un des points sur lesquels il faut faire porter l'action préventive (Cornell, 2003). Cependant les menaces avec armes sont exceptionnelles : elles ont concerné 8 répondants (0,6% de l'échantillon), dont une seule avec une arme à feu.

Les plaintes pour des violences verbales, insultes ou menaces subies par les personnels de direction dans l'exercice de leurs fonctions ne sont pas rares, puisque 12,8% des répondants déclarent avoir porté plainte pour de tels faits dans l'année. Il existe cependant une gradation pour ces plaintes : ceux qui sont victimes d'insultes à répétition portent plus souvent plainte (38% vs 6%), les plaintes sont déposées plus facilement quand il s'agit d'intrus (à 47%) mais moins souvent quand il s'agit de parents (à 30%) ou d'élèves (à 23%). Pour les menaces l'effet est encore plus net : plus de la moitié (51%) de ceux qui sont menacés plusieurs fois portent plainte, contre 38% de ceux qui sont menacés une fois. Les menaces graves (menaces de mort, menaces contre la famille ou les biens) entraînent un dépôt important de plaintes (à

77%) contre 35% des menaces simples. Il en va bien sur de même pour les menaces avec armes.

Le nombre de plaintes déposées est tributaire de la situation sociale des établissements scolaires. Il y a par exemple (tableau 19) près de deux fois plus de personnels ayant déposé une plainte pour violence verbale en RAR que dans les zones urbaines ordinaires.

	o	o	o
p			
b			
a			
b			
a			
b			
a			
b			

. La dépendance est significative. $\chi^2 = 12,98$, $ddl = 4$, $1-p = 98,86\%$.

Tableau 19 : Dépôts de plainte pour violence verbale selon les localisations sociales des établissements scolaires

Violences physiques :

Les violences physiques, qui font l'actualité médiatique et entraînent les déclarations politiques, sont rares contre les personnels de direction, voire pour certaines catégories de violence exceptionnelles. Nous sommes loin des faits-divers qui marquent l'opinion et que nous avons relevés dans notre première partie. Une fois de plus il nous faut insister sur le fait que l'école n'est pas à feu et à sang et que quelles que soient les réelles difficultés d'exercice des métiers de l'école les personnels ne sont dans leur très grande majorité pas en danger physique – ce qui ne veut pas dire qu'ils ne sont pas parfois en détresse psychique.

Les violences physiques les plus fréquentes sont les bousculades : 4,9% des répondants s'en déclarent victimes. Cependant seuls 3 répondants ont été bousculés plusieurs fois. Les auteurs sont très majoritairement des élèves (3,7 % des répondants), rarement des parents (0,6% des répondants) ou des intrus (0,4%) et encore moins des membres du personnel (0,1%). Cela se produit surtout à l'intérieur du collège (72% des faits) ou à la sortie. Ces bousculades n'entraînent que très rarement une ITT (6 cas dont 5 de moins de 8 jours et 1 cas de plus de 8 jours). Les PERDIR exerçant en RAR sont 9% à déclarer ce type de victimation contre 3% de ceux qui exercent en rural et 5% de ceux qui exercent en zone urbaine banale.

Les personnels de direction sont très rarement frappés et jamais à répétition. 19 des répondants (1,2% de l'échantillon) déclarent avoir été frappé une fois dans l'année. Les agresseurs sont très majoritairement des élèves (deux tiers des cas) plus rarement des parents d'élèves (un cinquième des cas) des parents ou des intrus (2 cas) ou des inconnus à l'extérieur du collège (2 cas). Dans les deux tiers des cas il n'y a pas d'ITT, les 6 cas où cela s'est avéré nécessaire ont entraîné des ITT de moins de 8 jours. Dans 5 cas il y a eu nécessité de soins médicaux, avec 1 cas d'hospitalisation et 1 cas de suivi psychologique. Il est vraisemblable que les personnels concernés tiennent à ne pas laisser vacante leur place en prenant un congé : c'est une manière courageuse de ne pas donner raison aux agresseurs.

Les blessures avec arme sont rarissimes : 99,8% des répondants n'ont pas subi cette victimation. 2 cas concernent des blessures à l'arme blanche, 1 cas des blessures par arme à

feu. Les auteurs sont dans un cas un élève, dans un autre un parent, le troisième cas n'est pas renseigné. Dans ces deux cas il y a eu ITT de plus de 8 jours.

4,2% des répondants ont déposé plainte pour violence physique. Cela a été le cas pour 41% des victimes de bousculades, toutefois ces victimes déposent plus souvent contre des intrus (à 67%) que contre un ou des élèves (à 38%) ou des parents (50%). La plainte est quasi systématique quand il y a eu une ITT, plus rare sinon (38%). Il en est de même pour les coups (plainte à 89,5%) et bien sur pour les blessures avec armes.

Vol et dommages aux biens

Les vols concernent assez peu, dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels de direction. 93,8% n'ont jamais subi de vols d'effets personnels. 98,9% n'ont pas subi de vol d'argent. 1,3% a subi un vol dans son véhicule garé dans ou aux abords de l'établissement. Toutefois 5,6% se sont fait voler ce véhicule dans l'enceinte ou aux abords de l'établissement et surtout 10% ont été victimes de dégradation du véhicule. Les plaintes pour dommage ou vol ont été déposées par 6,8% des répondants : une sur quatre des victimes de vol, un peu plus d'une victime sur deux de vol d'argent ou de vol dans le véhicule, 64% des victimes de dommages au véhicule. Le vol de véhicule est évidemment déclaré, pour des raisons d'assurance. Les variables sociales ne sont pas ou peu explicatives : les PERDIR ne sont pas plus volés en ZUS ou en RAR qu'ailleurs, que ce soit des effets personnels ou de l'argent, même si le vol de véhicules est plus fréquent en milieu urbain sensible qu'en rural.

Une particularité : le harcèlement et la relation direction/professeurs

Nous avons également interrogé les Perdirl sur une victimation particulière : le harcèlement. Alertés par de précédentes recherches (Debarbieux, 1999 ; Fotinos, 2008) ou par les recherches sur le stress des enseignants (Horenstein, 1998 ; Janot & Rasclé, 2008), nous formions l'hypothèse que le harcèlement subi par les personnels de la part entre autres de collègues était un problème particulier, certes tu, mais relativement présent (voir aussi Blaya, 2006). Cette hypothèse semble confirmée puisque un répondant sur 8 dit avoir vécu des épisodes de harcèlement (tableau 20).

En		
SI		
o		
o		
T		

Tableau 20 : Harcèlement subi par les personnels de direction

Ce harcèlement est très exceptionnellement (2 cas) sexuel, homophobe (1 cas) ou raciste (1 cas). Les « perpétrateurs » en sont majoritairement (55,4%) des personnels de l'établissement, pour des raisons professionnelles ; plus rarement il s'agit de parents (27,4% des cas) ou des élèves (3,7% des cas). La relation aux enseignants est en effet parfois difficile puisque 16,3% des perdirl s'estiment victimes d'ostracisme par tout ou partie du personnel et ce pour des raisons professionnelles. Toutefois ce type de victimation, pourtant plus fréquent, va plus rarement jusqu'à la plainte (1,3% des PERDIR ont déposé plainte pour harcèlement) :

victimation plus difficile à définir et à prouver, protection de l'institution, peur d'envenimer les choses ou peur du ridicule ? Il y a là pourtant un frein important à l'action des chefs d'établissements dont on sait l'importance pour l'implantation des programmes et politiques publiques contre la violence (par exemple Astor et alii, 2010). La cohésion nécessaire des équipes éducatives est le meilleur rempart contre la violence à l'école.

En fait, la recherche sur la prévention de la violence et des comportements agressifs a depuis longtemps admis l'importance de l'organisation du milieu de vie lui-même qui peut à la fois générer une violence plus grande ou inversement la réduire (Lanaris, 2005). Les recherches ayant utilisées des modèles statistiques sophistiqués (analyse linéaire hiérarchique des données) pour mesurer le poids des différents facteurs expliquant la différence de victimation dans les établissements scolaires identifient plusieurs facteurs de base, outre les effets liés à la composition sociale des établissements, contrôlés dans les modèles proposés (Raudenbush & Bryk, 1986 ; Bryk & Driscoll, 1988, voir discussion in Gottfredson, 2001, p. 74). Ces facteurs sont : la vie en équipe (sens de la communauté), les valeurs partagées par les adultes, leurs attentes positives dans la réussite des élèves, la présence d'activités communes pour maintenir un haut niveau d'identification à l'établissement, des relations collégiales entre adultes, et enfin les qualités de leadership du chef d'établissement.

Il va de soi que le fait d'être ou de se sentir harcelé a un impact sur l'image que les personnels de direction se font des enseignants : si 73% des personnels non victimes de harcèlement estiment la relation enseignants-élèves positives ils ne sont plus que 52% lorsqu'ils sont victimes, 46% des victimes ne s'estiment pas respectées par les enseignants contre 25% des non-victimes. Des travaux ultérieurs seront nécessaires pour approfondir cette topique importante. Ceci nous est d'ailleurs confirmé par un des répondants qui nous écrit : « Cette enquête ne recherche pas assez les formes de violences verbales et d'agressivité, parfois à la limite du harcèlement, que nous subissons de la part de quelques enseignants souvent syndicalistes, dans le cadre de nos missions de représentant de l'Etat, notamment dans la mise en place des réformes ».

d) Le traitement de la violence à l'école : signalement, justice scolaire et violence à l'école

Si les personnels de direction apparaissent peu victimes des violences les plus graves, ils n'en sont pas moins les témoins privilégiés de ces faits. Par eux, ou sous leur responsabilité gravitent les signalements qui remonteront aux instances hiérarchiques, ce sont le plus souvent qui entrent en contact avec les diverses institutions concernées, Police ou Justice. En ce sens notre enquête livre des renseignements précieux, qu'elle met en lumière le nombre de signalements adressés à la hiérarchie dans l'année, mais aussi les suites disciplinaires données aux manquements à l'ordre constatés. Les données sociales jouent ici pleinement, bien plus que sur l'expérience personnelle de victimation.

Perception du niveau de violence dans l'établissement par les personnels de direction

Dans un premier temps, nous comparerons non plus le sentiment de sécurité personnelle, mais la perception du niveau de violence par les personnels de direction selon les variables sociales de leurs établissements.

Les personnels de direction situés en ZUS (Tableau 21) et encore plus en RAR (Tableau 22) où les données sociales sont plus lourdes perçoivent de manière très significative une violence plus forte

B					
o					
o					
D					

Tableau 21 : Perception du niveau de violence ZUS/ Etablissements ordinaires

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 114,78$, $ddl = 3$, $1-p = >99,99\%$.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 1537 citations.

R					
o					
o					
D					

Tableau 22 : Perception du niveau de violence RAR/ Etablissements ordinaires

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 90,18$, $ddl = 3$, $1-p = >99,99\%$.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 1532 citations.

Cette perception de la violence est clairement corrélée au fait d'avoir été victime : les victimes d'insultes répétées sont 21 fois plus nombreuses à penser leur établissement violent, et la démonstration peut être reprise pour tous les types de victimation, ainsi les victimes de harcèlement sont 5 fois plus nombreuses à ne pas se sentir en sécurité personnelle. Le sentiment d'insécurité n'est décidément pas qu'un « fantasme » : il repose aussi sur une expérience directe de victimation (Roché, 1993). Il repose aussi sur un « réseau de victimation » et étant au cœur de ce réseau, les personnels de direction en sont bien sur les témoins privilégiés.

Signalements et inégalités sociales

Un des résultats les plus spectaculaires de notre enquête est qu'elle permet de mieux mesurer les effets de l'inégalité sociale par rapport aux faits de violence signalés mais aussi par rapport au traitement de la transgression. Nous avons en effet cherché à savoir combien de faits étaient signalés par les personnels de direction, mais aussi quels étaient les punitions extrêmes infligées : conseil de discipline, exclusions temporaires et exclusions définitives.

En ce qui concerne les signalements il faut noter que notre enquête recoupe tous les types de signalements que ce soit à SIVIS, au Rectorat, à l'IA. La fréquence de ces signalements est très variable selon les établissements et leurs données sociales. Dans l'ensemble des établissements concernés 6720 signalements ont été effectués soit une moyenne de 4,63 signalements par établissement. Cette moyenne cache des disparités importantes : dans un établissement dont la csp des parents est dite majoritairement favorisée le nombre moyen de signalement est de 2

(exactement 2,26), dans les établissements où à l'inverse la csp des parents est dite très défavorisée le nombre de signalement est de 7 (6,82).

bl	
cu	
ba	
ba	
ba	
ba	
ba	
ba	

Tableau 23 : nombre de signalements pour violence par rapport aux csp des parents

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 :

signalements : $V_inter = 445,84$, $V_intra = 42,73$, $F = 10,43$, $1-p = >99,99\%$

Par contre le nombre de signalements n'est pas corrélé à la taille de l'établissement, au contraire, mais bien plutôt à son type. Ainsi les LEGT dont les effectifs moyens sont de 1152 élèves dans notre échantillon signalent en moyenne 2,70 faits, tandis que les LP dont les effectifs moyens sont de 468 élèves signalent en moyenne faits 5,63 faits et les collèges dont les effectifs moyens sont de 491 élèves signalent en moyenne 4,64 faits. Au niveau des seuls collèges de notre échantillon on retrouve le même type de paradoxe : les établissements urbains « ordinaires » avec un effectif moyen de 562 élèves déclarent 4,18 incidents tandis que les collèges classés en RAR avec un effectif moyen significativement inférieur déclarent 9,57 incidents (Tableau 24). Par contre les petits établissements ruraux sont bien à la fois moins nombreux en effectif et nettement sous déclarant en incidents mais ce n'est pas le cas des établissements ruraux « sensibles » qui sont au contraire surdéclarants. Le niveau social de l'environnement urbain est donc plus explicatif que l'effectif des élèves d'un établissement scolaire⁶.

		gh gn
bl		
cu		
ba		
ba		
ba		
ba		
ba		
ba		

Tableau 24 : nombre de signalements par rapport à l'effectif des élèves en fonction des types sociaux des établissements dans la strate « collèges ».

⁶ Si l'on analyse dans la seule strate des établissements de Zone urbaine sensible la corrélation entre l'effectif et le nombre de signalements d'incidents la dépendance n'est pas significative l'effectif des élèves expliquant seulement 1% de la variance des signalements (coefficient de corrélation= +0,11). Il serait bien sur utile dans une recherche ultérieure de voir si l'effectif par classe dans un établissement (et selon les types des établissements) est une variable explicative.

Notre enquête est donc en accord avec les principaux résultats des enquêtes de la DEP : Une forte concentration des signalements dans les collèges et les lycées professionnels des zones urbaines défavorisées incluant le rural périurbain. Cependant cette violence n'est pas pour autant une fatalité sociale parfaitement déterminée par des données sociodémographiques. Bien des établissements situés dans des zones sensibles ne signalent que peu voire pas de faits de violence (tableau 25).

B						
o						
o						
D						

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 88,14$, ddl = 4, 1-p = >99,99%.
% de variance expliquée (V de Cramer) : 23,91%

Tableau 25 : nombre de signalements dans les établissements classés ZUS

Dans ce tableau le pourcentage de variance expliqué (la différence du nombre de signalements expliqué par l'appartenance à une Zone Urbaine Sensible) est important (près de 24%) mais il témoigne plus de la lourdeur sociale que d'un déterminisme : 43% des établissements situés en ZUS signalent moins de 5 faits de violence. Or, si l'on étudie les différences entre établissements classés ZUS effectuant beaucoup de signalements et ceux qui en effectuent peu aucune variable sociale ou structurelle n'est explicative de cette différence de signalements : ni l'effectif des élèves, des enseignants ou des surveillants, ni le fait d'être en secteur sensible urbain, périurbain ou rural, ni la sécurisation des établissements ou la vidéosurveillance. Par contre les variables décrivant le « climat » scolaire sont très explicatives de cette différence dans les signalements : dans les établissements signalant peu de faits de violence la qualité de la relation élèves enseignants est jugée bonne par 72,4% % des répondants. A l'inverse dans les établissements signalant beaucoup de faits de violence la qualité de la relation élèves enseignants est jugée bonne par 39,2% % des répondants. C'est aussi dans les établissements très signaleurs que les PERDIR disent se sentir relativement moins en sécurité et ils sont plus qu'ailleurs victimes de violence verbale à répétition (27% ont été injuriés 4 fois et plus dans l'exercice de leurs fonctions vs 6% dans les établissements ZUS peu signaleurs).

Traitement de la transgression et exclusion scolaire

Les personnels de direction de notre échantillon ont organisés d'après les données qu'ils fournissent 5686 conseils de discipline. Ils ont prononcés 69621 exclusions temporaires et 4065 exclusions définitives. Si l'on se rappelle que notre échantillon représente près de 20% des établissements français on peut donc dire en projection qu'ont été prononcées en France en 2009-2010 environ 20000 exclusions définitives, 348000 exclusions temporaires et se sont tenu environ 28000 conseils de discipline. Bien sur tous les conseils de discipline ne concernent pas des faits de violence, cependant il y a bien sur une forte corrélation entre le nombre de signalements et le nombre de conseils de discipline ou d'exclusions.

La répartition de ces conseils de discipline et de ces exclusions est très dépendante du classement social des établissements scolaires comme le tableau suivant le montrera (tableau 26).

□				
□				
■				
■				
■				
■				
■				
■				

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 :

signalements : $V_{inter} = 1579,11$, $V_{intra} = 47,82$, $F = 33,02$, $1-p = >99,99\%$
conseildiscipline : $\bar{V}_{inter} = 1802,98$, $\bar{V}_{intra} = 23,14$, $F = 77,91$, $1-p = >99,99\%$
exclutemp : $V_{inter} = 181263,50$, $V_{intra} = 3904,12$, $F = 46,43$, $1-p = >99,99\%$
excludef : $\bar{V}_{inter} = 820,15$, $\bar{V}_{intra} = 20,29$, $F = 40,42$, $1-p = >99,99\%$

Tableau 26: nombre moyen des signalements, conseil de discipline, exclusions temporaires et exclusions définitives selon le classement social des établissements scolaires

Comme on peut le constater à mesure le classement social des établissements est très explicatifs des différents taux de conseils de discipline ou d'exclusion scolaire : les établissements ruraux ordinaires suivis par les établissements urbains non classés signalent peu d'incidents, tiennent moins de conseils de discipline et prononcent moins d'exclusions scolaires. Il y a près de deux fois plus de conseils de discipline en ZUS, trois fois plus en RAR ; les chiffres des exclusions vont dans le même sens : il y a en moyenne 83 exclusions temporaires dans l'année en ZUS et 75 dans le rural sensible, près de 112 en RAR contre 34 à 48 ailleurs (3 fois plus), plus de 6 exclusions définitives en moyenne en RAR contre une moyenne de 2,5 dans les zones ordinaires, plus de deux fois plus⁷.

Une fois encore cependant il faut nuancer : quoiqu'il en soit d'un nombre moyen nettement supérieur d'exclusions temporaires et définitives dans les établissements de l'éducation prioritaire, la majorité (53,9%) ont procédé à moins de 5 exclusions définitives, 43,8% à 3 ou moins, comme la moyenne de tous les établissements français. Cependant 5 fois plus d'établissements classés RAR ont procédé à 10 exclusions et plus et 5% d'entre eux ont procédé à plus de 15 exclusions.

3 : Discussion et propositions :

Nos résultats permettent donc de répondre en grande partie aux questions de départ.

1 : Concernant la fréquence des violences exercées contre les personnels de direction :

Il est tout à fait possible d'affirmer à l'issue des résultats de notre enquête que les personnels de direction des lycées et collèges français sont peu victimes de violences physiques graves

⁷ Encore avons-nous éliminé ici une réponse d'un chef d'établissement classé RAR qui manifestement était consciemment ou non biaisée ou erronée avec un nombre d'exclusions peu crédible. La démonstration reste la même bien sûr. Si on tient compte de cette réponse le taux d'exclusions définitives en RAR serait 4 à 5 fois plus important qu'en zone ordinaire.

dans leur vie professionnelle⁸. Les violences physiques graves (coups et blessures) ont concerné 1% des répondants, mais elles ont plus rarement entraîné des conséquences lourdes (1 seul cas avec ITT de plus de 8 jours, 5 cas moins de 8 jours). Les événements avec armes sont très exceptionnels (2 cas). Ceci ne veut pas dire bien sûr que ces victimes mêmes rares n'ont pas d'importance, bien au contraire, mais interdit de conclure à une « épidémie » violente contre ces personnels. Ce type de violence pour aussi lourd soit-il n'est pas en voie de banalisation. Les autres victimations physiques ont concerné un nombre non négligeable mais réduit (5%) de ces personnels en ce qui concerne les bousculades, le plus souvent légères. Les atteintes aux biens sont également assez peu répandues : à peine 1% des chefs d'établissement déclarent s'être fait voler de l'argent dans l'exercice de leur fonction, et le vol de véhicule n'est pas plus répandu. Les dégradations de véhicule dans l'enceinte de l'établissement ou à ses abords sont plus fréquentes avec 10% de déclarations.

Les violences verbales sont plus répandues, puisque près d'un personnel de direction sur 8 (12,8%) déclare avoir porté plainte pour violence verbale subie dans l'exercice de ses fonctions dans l'année. Ces plaintes ne représentent toutefois qu'une partie des outrages subis : 40% des personnels déclarent avoir été insultés dans l'année dont 10% plusieurs fois.

Rares sont les personnels de direction qui s'estiment être en insécurité personnelle (5% expriment ce sentiment). Ce n'est pas non plus une image de perte de respect qui domine, bien au contraire : 95% s'estiment respectés par les élèves et 87% par les parents. Le climat des établissements scolaires vu par les personnels de direction est majoritairement positif, cependant un nombre important de ces personnels estiment ce climat moyen (21%) voire médiocre (6%), avec une tendance à la dégradation en 6 ans, surtout en ce qui concerne la relation entre les élèves et les enseignants. Des difficultés de gestion des équipes apparaissent clairement lorsque 40% des personnels déclarent n'être pas suffisamment formés à cette tâche. Le problème très particulier du « harcèlement » ou plus prosaïquement des tensions entre les adultes dans les établissements scolaires est plus présent que les difficultés relationnelles avec les parents... qui sont, elles, largement médiatisées et étudiées. Mais ces tensions dans les équipes sont largement tues, ce qui est une erreur profonde quand on sait qu'elles sont celles qui gênent le plus l'implantation de programmes efficaces de prévention de la violence à l'école. Cela aura une grande importance sur nos propositions finales.

2 : Concernant l'identité des agresseurs et la « localisation » de la violence :

Les plaintes sont surtout déposées quand il s'agit d'intrus et d'inconnus ou de parents et beaucoup moins quand il s'agit d'élèves. Cela tend à renforcer l'impression d'une montée de ces « intrusions » ou d'une dégradation des relations aux parents, ce qui est loin d'être le cas général d'après les déclarations de ces personnels. Comme pour d'autres enquêtes ou synthèses publiées (Debarbieux, 2007) il semble évident que le problème de la violence à l'école n'est pas en nombre celui du délit d'intrusion, ni celui d'ailleurs d'une augmentation drastique des agressions par les parents qui restent très rares, même si des tensions existent avec l'impression souvent exprimée de n'être pas soutenu par ces derniers. En attendant donc la très grande majorité des agressions verbales ou physiques n'est pas le fait d'intrus ou d'inconnus. Elle est clairement au cœur de la vie éducative elle-même. Toutefois on notera que

⁸ Ce fait est confirmé par un travail récent non encore publié de la Fédération Autonome de Solidarité qui après dépouillement de plusieurs milliers de dossiers de signalement d'incidents par ses adhérents (soit près de la moitié des enseignants Français !) souligne cette très grande rareté des faits de haute violence.

le risque d'agression verbale par des intrus est deux fois plus important en ZUS (7,4% vs 3,2%). Ceci implique bien sûr que tout traitement par des surveillances extérieures (vidéosurveillance par exemple ou traitement exclusivement policier) ne saurait réduire significativement le taux de victimation scolaire dans l'ensemble des établissements. Il est évident que les établissements scolaires doivent être protégés mais ces protections extérieures ou techniques sont très insuffisantes, avec on le sait, le risque connu de renforcement de la coupure entre l'école et son quartier. Rappelons-le : deux criminologues anglais, parmi les plus respectés (Welsh & Farrington, 2002) ont évalué avec de hauts standards scientifiques l'impact de la vidéosurveillance et leurs conclusions sont sans appel : la vidéosurveillance ne diminue que de manière très marginale la délinquance (moins de 6% de faits en moins). Plus intéressant encore : elle a des effets pervers dans le sens d'une démobilitation des personnels de surveillance, s'en remettant à la magie technologique. En réalité elle n'est efficace que dans des secteurs où ces personnels sont actifs et visibles. Des mesures parfois réclamées après des épisodes dramatiques impliquant des armes s'avèrent tout autant inefficaces. Il en va ainsi des détecteurs de métaux à l'entrée des établissements, lesquels, soit dit en passant et contrairement à la légende ne sont présents que dans moins de un pour cent des écoles américaines (Dinkes, 2006). Les effets pervers en sont bien connus : ressentiment montant des élèves par sentiment de mépris, surtout quand cela se double d'opérations comme la fouille des cartables, et du coup augmentation de la violence anti-institutionnelle. Une recherche de Randall R. Beger, un juriste américain (Beger, 2003) suggère que l'usage excessif et agressif de mesures de sécurité à l'école peut nuire aux élèves en augmentant leur méfiance et leur sentiment d'insécurité et en leur déniaient des droits essentiels. Pour ce chercheur, ces mesures excessives augmentent la violence.

3 : La question de l'inégalité sociale et du traitement disciplinaire de la violence à l'école :

Nos résultats enfin permettent de mesurer les écarts sociaux existant en ce qui concerne le signalement et le traitement de la « violence à l'école » : même si les variables sociales paraissent relativement peu corrélées à la victimation directe des personnels de direction, il n'en reste pas moins que les signalements que ceux-ci sont amenés à faire sont largement fonction des variables sociodémographiques des établissements où ils exercent : un directeur d'un établissement situé en « réseau ambition réussite » signale près de trois fois plus de faits de violence qu'un autre⁹. Il organise deux à trois fois plus de conseils de discipline et les élèves de son établissement courent en moyenne trois fois plus de risque d'être exclus temporairement et deux à trois fois plus de risque d'être exclus définitivement. Plus les données sociales sont lourdes plus les chefs d'établissement perçoivent un niveau de violence plus élevé et plus le recours à l'exclusion est fréquent.

Ceci n'est pas particulier à la France. Ainsi aux USA il a été largement montré que si l'exclusion temporaire est devenue un mode de gestion courant des problèmes de comportement, celui-ci s'applique de manière très inégale : d'après une recherche de Skiba et Rausch (2006) la fréquence des exclusions temporaires apparaît varier énormément entre les écoles. Le taux d'élèves touchés par une exclusion temporaire varie entre 9% et 92% suivant les établissements. La même enquête au niveau national montre que 10% des écoles sont

⁹ Encore ne s'agit-il ici que des signalements et non des victimations réelles dont on sait qu'elles sont sous-estimées car entre autres les victimations subies par les élèves sont largement inconnues des adultes.

responsables de 50% des exclusions temporaires. Ces écoles sont très majoritairement des écoles de zones urbaines sensibles accueillant des étudiants de minorités « ethniques » défavorisées. Ainsi aux USA les étudiants noirs sont exclus temporairement à des taux 2 à trois fois supérieurs que les autres et sont de même plus souvent soumis à l'exclusion définitive (Skiba, Michaeli, Nardo, & Peterson, 2002). Cela est vrai même en contrôlant la variable statistique du niveau de pauvreté (Wallace, Goodkind, Wallace, & Bachman, 2010). La recherche américaine montre également que ce n'est pas du à un comportement répréhensible plus fréquent chez ces élèves, qui sont plus durement et plus systématiquement punis pour les mêmes infractions (Townsend, 2000; Vavrus & Cole, 2002). Ceci n'a pas été prouvé par la recherche française, toutefois dès 1996 une étude publiée en France et précisée ultérieurement (Debarbieux, 2002 et Moignard, 2008) montrait que l'exclusion scolaire contribuait à construire une « ethnicisation » des rapports sociaux en opérant des regroupements catégoriels créant des petits groupes transgressifs vite identifiés comme des « noyaux durs » par la suite. Elle rejoignait des recherches plus anciennes de Zimmerman (1982) qui indiquaient comment les punitions à l'école avaient un caractère social marqué, tant au niveau de la classe sociale que des variables « ethniques » (voir aussi pour le Royaume-Uni DFES, 2006 qui a les mêmes résultats).

Il n'est pas ici question de dire que l'école « fabrique » forcément cette inégalité, mais elle participe par le recours ciblé à ce mode de régulation et d'administration à la dégradation du contrat social de certains milieux populaires avec l'école, voire à sa rupture. Il est probable que cette inégalité renforce les violences « antiscolaires » dont nos travaux précédents (Debarbieux, 1999) avaient montré le niveau préoccupant dans les milieux « sensibles ». La désaffiliation scolaire est sans doute le défi majeur posé au système éducatif français et à ses aspirations démocratiques.

En même temps il convient de se garder d'une vision purement déterministe de ces résultats, puisque notre recherche montre aussi que malgré cette tendance à l'inégalité sociale bien des établissements des zones les plus difficiles du territoire ne sont pas plus signaleurs que d'autres, qu'ils échappent à l'inflation des conseils de discipline et des exclusions temporaires ou définitives. La lourdeur des tendances inégalitaires montre l'importance du poids social à soulever mais non l'impossibilité de le faire, au contraire. Les régulations locales sont possibles, dépendant largement nous l'avons vu du climat scolaire et d'une application différente de la justice scolaire. Nous l'avons relevé : 43% des établissements situés en ZUS signalent moins de 5 faits de violence, étant donc à la moyenne nationale. Or, en étudiant les différences entre les établissements classés ZUS effectuant beaucoup de signalements et ceux qui en effectuent peu nous avons relevé qu'aucune variable sociale ou structurelle n'est explicative de cette différence de signalements. Il en va de même pour les 43% d'établissements classés en RAR qui ne procèdent qu'à un nombre limité d'exclusions définitives semblables à la moyenne nationale. Cet « effet-établissement » reste pour nous le lieu où réside l'espoir en une possible, mais difficile régulation pédagogique.

4 : Pour une régulation pédagogique

Comment aider à cette régulation pédagogique sera donc notre ultime question et nous oserons quelques propositions, non exhaustives. Ces propositions sont en grande partie celles des chefs d'établissements eux-mêmes, qui ont répondu à une question ouverte sur le thème des solutions possibles à la lutte contre la violence à l'école. Nous n'avons pu pour l'instant que

faire un trop rapide survol des réponses à cette question et sommes loin d'épuiser la très grande richesse de ce corpus. En effet les répondants ont beaucoup à dire et nous disposons de 265 pages de textes que nous exploiterons plus spécifiquement dans les mois à venir. Le post-codage de cette question ouverte n'a pour l'instant été fait que sur un tirage aléatoire de 350 réponses, soit un peu moins du quart des réponses. Ce post codage partiel révèle cinq grandes catégories de propositions. La première est clairement celle de la formation des personnels, et en particulier des personnels enseignants : c'est la première proposition pour 26% des PERDIR, suivie à 22,7% par une responsabilisation et une aide aux parents, puis à 22,3% par le souhait de voir évoluer le métier enseignant vers plus de pédagogie, de présence globale dans l'établissement. 21% des personnels de direction estiment nécessaires le renforcement du nombre de personnels de vie scolaire, 14,7% estiment que seule une pédagogie de l'écoute peut résoudre le problème, 12,4% réclament la présence de personnels spécialisés (en particulier assistantes sociales et travailleurs sociaux ou renforcement des postes d'infirmières) et un nombre égal parle de l'importance du travail en équipe et du partenariat. Il est à noter que 3,2% des répondants réclament des mesures de sécurisation technique (vidéo, détecteurs...) et qu'un nombre égal tient à en dire leur refus. Massivement c'est la présence humaine qui est souhaitée – d'où une inquiétude souvent exprimée devant les suppressions de postes en cours. Ce sentiment d'inquiétude est très clairement lié à la dégradation relative du climat scolaire constatée par notre enquête. Voici par exemple un témoignage significatif de l'ensemble des réponses :

« Ne surtout pas diminuer les personnels d'encadrement dans tous les temps de vie scolaire. Leur présence n'est pas qu'un "flicage" mais surtout une "digue parlante" contre la violence, leur intervention est pédagogique, modératrice et médiatrice...ils sont INDISPENSABLES. Besoin d'infirmières à temps plein et d'assistantes sociales pour pouvoir agir sur les parents qui LES grands responsables du désintérêt ou du mépris de leurs enfants envers l'école. Ne surtout pas envisager de supprimer les CPE qui sont des auxiliaires précieux de l'équipe de direction (quand ils prennent leur métier à cœur) Avoir des équipes de direction complètes, ce qui permet d'avoir un appui sur la vie scolaire et d'être un recours quand celle-ci est dépassée. Bref ne pas faire plus avec moins de personnel! »

Mais ces propositions sont loin d'être uniquement quantitatives. Il y a d'un côté le souhait fort d'une garantie par l'État de la pérennité des moyens, mais en même temps une prise de conscience tout aussi forte de la nécessaire évolution des compétences pédagogiques à mettre en œuvre et l'expression d'une tension avec certains parents qui conduit les PERDIR à souhaiter souvent un renforcement du dialogue école-famille, dans une perspective d'écoute mais aussi de mise en place d'aide à la parentalité et pour certains à une mise en cause forte des modèles familiaux existants. Cependant une des plus grandes questions réside, nous l'avons dit, dans le souhait pour les personnels de direction de voir évoluer la relation des enseignants à la vie pédagogique de l'établissement et leur approche dans la classe.

Ainsi s'exprime un chef d'établissement : « Le nombre d'enseignants (souvent en détresse morale et physique) incapables de tenir une classe reste préoccupant. Certains sont en danger et mettent leurs élèves en péril ! Que proposer à ces personnels ???!!! D'attendre leur retraite le plus souvent ! Les formations en lien avec la conduite des classes et la gestion des élèves difficiles manquent cruellement dans le cadre de la formation initiale et continue des

professeurs. Et que dire de la formation des stagiaires qui vont se retrouver catapultés dans des classes durant 18 heures dès la rentrée de septembre 2010 ».

Si la recherche scientifique, unanime pour l'occasion, montre comment les conditions d'implantation des programmes et politiques publiques sont essentielles pour leur réussite, il est évident que ceux-ci ne se peuvent mener sans une adhésion des adultes référents ordinaires, les professeurs, les parents, une adhésion active, et non une simple acceptation, qui est un masque de la domination. Le blocage de l'action peut aussi se heurter à un simple désir de n'en pas faire plus chez des enseignants déjà bien trop sous pression. Par exemple savoir le travail en équipe nécessaire n'est pas accepter de passer son temps à la « réunionnite ».

Les personnels de direction qui énoncent ce souhait de changement énoncent aussi une vérité qui est largement reconnue par la recherche : Il y a un simplisme inutile, voire dangereux à regarder les problèmes de comportement comme le problème premier ou unique : arrangez-vous avec ce problème et tout ira bien ! Pourtant l'évidence suggère que l'efficacité d'une école est infiniment plus complexe qu'éliminer ou réduire les problèmes de comportement. C'est certainement important, mais ne peut sensiblement être vu indépendamment de l'organisation scolaire et de sa gestion, ni de la qualité de l'enseignement dans la classe. En d'autres mots, une approche plus holistique est nécessaire. En effet, et sans pour autant on l'a vu nier l'importance des facteurs sociaux, la plus grande partie des auteurs l'affirment : l'explication des différences gît aussi à l'intérieur de l'école, et non simplement dans les arrière plans familiaux ou socio-économiques (Galloway & Roland, in Smith, 2005 ; Gottfredson, 1985, ou nos propres travaux Debarbieux, 1996 ; Benbenishty & Astor, 2005, ou l'étude classique de Rutter & alii, 1979). Disant cela il ne s'agit pas de tout reporter sur les équipes, sur les enseignants qui ont au moins ce mérite très peu simple : être là, dans la faille sociale béante et on a vu que bien des établissements populaires parvenaient vaille que vaille à se maintenir au niveau des autres établissements. Mais il convient de ne pas négliger les causes scolaires et institutionnelles de la violence à l'école. Ainsi l'exprime un répondant :

« Il n'y a pas la mais les violences à l'école. Le fonctionnement même peut créer de la violence chez certains élèves : notation, mépris de certains enseignants qui portent des jugements à l'emporte-pièce,L'évaluation par compétences est une avancée. Mais la violence vient aussi de l'extérieur et nous sommes alors beaucoup plus démunis. La violence est omniprésente dans certains quartiers et le collège est dans le quartier, tout s'entremêle. On rend responsable l'école du chômage puisqu'on ne trouve pas de travail même diplômé! »

Il ne s'agit donc pas de négliger l'importance des actions portant sur les changements de comportement, ou ceux demandant une aide à la parentalité, mais de les replacer dans le tout de l'acte éducatif, de l'école et de la formation des enseignants en refusant de ne charger que la barque du comportement adolescent ou de culpabiliser des familles déjà en difficulté. Le problème est de ne pas considérer ces problèmes de comportement comme une « charge de plus » dans le travail routinier de l'enseignement, mais bien comme une partie intégrante de celui-ci. Ceci implique un changement de perspective radical, dans la définition des charges d'enseignement, dans la formation des enseignants, dans l'aide aux enseignants et dans l'évaluation des enseignants comme des élèves. Ajouter une charge de service n'est tout bonnement guère praticable, soit par volonté syndicale, soit parce que les enseignants sont

déjà suffisamment épuisés (Hargreaves, 1982). Comme le dit Hargreaves : le challenge est de travailler mieux, pas plus durement.

Le paradoxe, comme le soulignent Galloway et Roland, deux auteurs spécialistes du harcèlement à l'école (Galloway & Roland, in Smith, 2005) est que des campagnes hautement centrées sur la violence ne sont pas la meilleure manière de la réduire. La violence n'est pas indépendante de la faiblesse en général de la gestion de l'école et de la classe. Mais combien peut-on raisonnablement attendre que les enseignants acceptent de faire ? Dans un temps de pression montante pour démontrer les plus hauts standards avec des moyens réduits combien de temps supplémentaire accepteront-ils ou seront-ils capables de faire ?

Former les enseignants, bien sur, mais il est bien connu (Kmitta et alii, 2000 ; Dillon, 2004) que la formation est efficace quand elle est volontaire et qu'elle peut à la fois concerner l'enseignement lui-même et la manière de faire face aux difficultés de comportement. Bref, il convient d'engager ensemble, au même niveau de dignité, la formation aux savoirs disciplinaires, à leur transmission, et à la « pédagogie », si l'on peut regrouper sous ce vocable les techniques d'amélioration du climat scolaire (apprentissage coopératif, techniques de groupe), les connaissances psychopédagogiques nécessaires ou la formation directement axée sur les facteurs de risque, les troubles du comportement etc. Il s'agit non de former à l'application extraordinaire de programmes de prévention, mais à l'intégration de pratiques préventives dans la pratique ordinaire. Mais comment le vouloir ? Comment accepter cette injonction alors que toute la socialisation professionnelle des enseignants repose sur le seul modèle de la transmission des savoirs et que bien peu de savoir pédagogique pratique (de savoir-faire et non de recettes) leur est enseigné. Le travail enseignant reste largement conçu comme un travail solitaire et l'idée de l'école comme une communauté, si elle progresse dans les textes ne progresse guère dans la formation. En France, où l'anti pédagogie a fait rage, la simple existence d'une formation des enseignants du secondaire hors de la discipline qui les définit (les mathématiques, la langue, l'histoire etc.) est sans cesse remise en cause.

La réalité est que dans la plupart des universités et des lieux de formation des enseignants en France on apprend à ne pas travailler en équipe et à ne pas prendre au sérieux la pédagogie : il s'agit d'abord d'une préparation au concours où les étudiants sont des concurrents, où la formation aux problèmes de comportement repose au mieux sur quelques heures (souvent optionnelles) et quelques conférences trop décalées du réel, dans une conception venue de la prime socialisation des enseignants, quand eux-mêmes étaient élèves. Pour autant il ne s'agit pas de préconiser une formation aux grands « Il n'y a qu'à » et au « il faut que ». Egide Royer écrit à ce propos (Royer, 2001) :

« Dans les faits une politique de formation des maîtres doit être conçue avec une préoccupation de sur-mesure. Néanmoins, certaines composantes de base me semblent communes à tout projet de formation des enseignants sur la question de comment prévenir et composer avec la violence à l'école. Vous savez, je suis en éducation depuis maintenant plus de 25 ans et je suis encore surpris, pour ne pas dire souvent « stupéfait », par notre réflexe, en tant qu'éducateurs, de recourir à la solution magique, à l'intervention simple et universelle qui, rapidement et efficacement, va nous permettre de régler de manière définitive des problèmes importants qui durent depuis longtemps. Il s'agit du syndrome « pour chaque problème complexe il y a une solution simple ». Il s'agit habituellement de la mauvaise ».

L'intégration de la prévention et de la gestion des comportements difficiles dans la fonction enseignante nécessite une redéfinition de la manière dont sont conçus les programmes scolaires dont la vocation encyclopédique reste sidérante alors même que le temps de la scolarité n'a cessé de s'allonger, et de la manière dont sont conçues les relations « hiérarchiques ». Fitz-Gibbon (1996, p. 184) proposait comme modèle l'expérience de Max Perutz, prix Nobel de chimie (biochimie) pour ses travaux sur l'hémoglobine : celui-ci décrivait comment le MRC (*Medical Research Council*) au Royaume-Uni « avait mis en place un système dans lequel les chercheurs individuels étaient en contact avec des administrateurs individuels qui devenaient familiers avec leur travail et « faisait tout ce qui était possible pour les aider dans leurs recherches ». Il ne s'agit pas d'être anti-hiérarchique, et on l'aura compris d'être contre l'évaluation, à condition qu'elle soit aidante et non stressante, attentive et non méprisante, pédagogique et non administrative.

La formation n'est pas tout, car, le problème de la violence à l'école dépasse le seul cadre local, étant encadré dans une structure culturelle et sociale. Ce qui semble important dans une approche contextuelle large (écologique) c'est de mesurer le poids des protections « naturelles » (qui ne sont que des constructions historiques) pour tenter de les conforter et de les faire connaître mais aussi de les combiner avec des actions volontaires où le milieu devient un allié, non un adversaire. Les facteurs de protection ne sont pas que scolaires et l'insistance mise sur l'école et ses professionnels n'est pas à prendre comme un « tout pédagogie », au contraire. Simplement, répétons-le, il y a là une *condition de possibilité* à l'extension d'actions efficaces, sur un plan communautaire.

Un des problèmes majeurs de la violence à l'école en France est la montée depuis une quinzaine d'années au moins de violences « antiscolaires » collectives. Pour y faire face il n'est d'autre voie, sauf à attendre les lendemains qui chantent, que la réidentification collective des élèves et des adultes à leur école, à leur établissement. L'inflation des conseils de discipline et des exclusions temporaires et définitives mise en lumière par cette recherche a comme conséquence d'aider à l'identification *contre* l'école. Elle traduit surtout l'éloignement de notre éducation nationale de certaines des catégories les plus populaires qu'elle accueille. Il est devenu très urgent, le travail est en court, de redéfinir les modalités des règlements scolaires et des conseils de discipline. Les données indiquent constamment que l'exclusion disciplinaire a des effets négatifs sur les résultats scolaires¹⁰. Elles augmentent l'absentéisme (Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock, 1986) et sont hautement prédictives de décrochage scolaire (Blaya, 2010). Elles contribuent ainsi fortement à augmenter le risque de délinquance pour une partie des élèves. Le paradoxe est qu'elles diminuent le contrôle social.

Par ailleurs la plupart des exclusions et, plus loin des punitions scolaires, touchent les garçons. Ainsi aux USA comme au Québec 80% des exclusions sont dirigées contre des garçons (Skiba & Rausch, 2006 ; Girard, Tremblay, Paquet & Croteau, 2010, Royer, 2010). Les résultats sont identiques au Royaume-Uni (Osler et al. 2002). Une recherche récente en France (Ayrals, 2009, à paraître au PUF en 2010) portant sur l'ensemble des punitions données dans 6 collèges en Aquitaine montre également que 80% de ces punitions sont données à des élèves de sexe masculin, contribuant ainsi à une véritable « fabrique des garçons ». La norme machiste devient la punition qui donne « virilité ». L'exclusion est d'ailleurs vécue comme une

¹⁰ Nous reprenons ici les principaux arguments avancés dans une note à paraître du Conseil scientifique des Etats généraux de la sécurité à l'école.

récompense plus que comme une punition par certains élèves (Tobin, Sugai, & Colvin, 1996). Enfin des résultats solides montrent que quel que soient les variables sociales des élèves considérés un fort taux d'exclusion scolaire est fortement corrélé à une baisse moyenne des réussites aux tests de niveau pour l'ensemble d'un établissement (Davis & Jordan, 1994; Skiba & Rausch, 2006).

Il y a une singulière illusion à vouloir régler le problème de la violence scolaire par l'exclusion et la seule punition (Bauer, 2010). Un système punitif inadapté et inflationniste ne peut qu'ajouter de la difficulté et devenir non un remède mais une cause de violence parmi d'autres. Il ne s'agit évidemment pas d'être contre la « répression » pour des raisons idéologiques, mais pragmatiques : non seulement l'exclusion scolaire ne règle pas le problème mais elle l'augmente et le diffuse dans le corps social. Il est d'ailleurs illusoire de penser que l'exclusion des plus « durs » puisse régler le problème (Skiba & Rausch, 2006) le taux d'agression ne diminue pas (Bachmann, 1994 ; Debarbieux 2002). Pour autant il n'y a pas non plus à avoir une position « romantique » : certains élèves ne peuvent continuer à suivre le cursus ordinaire et ont besoin de structures différentes pendant un certain temps. Le but doit évidemment être de réinsertion rapide, préparée, avec des pédagogies et des programmes d'intervention menés par des personnels spécialement formés. Rien ne peut dans ce cas se faire de toute manière sans un projet individualisé impliquant activement le jeune lui-même et sa famille.

Pour permettre une nouvelle identification collective à l'école, le travail en équipe est là aussi une des conditions nécessaires mais pas suffisante de la lutte contre la violence. Cela nécessite des équipes stables, c'est-à-dire aussi une remise en cause de la manière dont sont nommés les personnels. Un mouvement national qui envoie des jeunes enseignants sans guère de formation dans les établissements les plus difficiles ou du moins les plus éloignés sociologiquement de leurs habitudes, est une absurdité française. Plusieurs chefs d'établissements de notre échantillon proposent de revenir sur ce type de nomination, de passer à des postes à profil avec un certain droit de regard des chefs d'établissements sur ces nominations. Il en est de même d'un programme mis en place récemment par le Ministère, le programme CLAIR. Il est possible que la solution passe par un tel changement. Le risque d'un tel changement de culture serait d'exacerber des tensions déjà très perceptibles entre les équipes de direction et le personnel enseignant. Une réforme efficace ne peut passer par une caporalisation du rôle des PERDIR, mais bien par la construction d'une « communauté juste ». Les PERDIR interrogés appellent massivement au dialogue, à l'écoute comme condition du respect et de l'autorité légitime. Ils disent aussi des manques dans leur formation aux ressources humaines.

Bien sur on ne peut tout attendre de la formation. La violence à l'école est un phénomène hypercomplexe qui exige une pluralité de solutions. Ces solutions, les personnels de direction l'affirment souvent sont partenariales : si peu de personnes réclament un traitement strictement policier du problème, beaucoup, majoritairement ont maintenant intégré cette nécessité d'un partenariat avec la Police et avec la Justice comme avec le travail social et pour beaucoup avec les parents. Le travail avec la police n'est pas considéré comme celui du « gros bâton répressif » mais comme celui d'un échange d'information, d'une proximité nécessaire, d'une dissuasion bien plus que d'un tout sécuritaire, d'un élément de solution et non d'une intervention ponctuelle dont on se lave les mains sitôt terminée. Il y a là un changement d'état d'esprit qui est un changement de fond, préparé de longue date. Ce n'est plus une simple « idéologie » qui fait souhaiter ou refuser ce type de partenariat mais un constat de nécessité et

un refus de la solitude. Les chefs d'établissement savent d'ailleurs dans les zones difficiles combien il est difficile de stabiliser ces partenariats car le *turn over* des policiers ou des éducateurs est aussi important. Avec ce réalisme, ce qui paraît intéressant est que ce partenariat n'apparaît pas dans les solutions préconisées comme « la » solution magique, mais une des voies nécessaires qui pour autant ne néglige pas les changements indispensables dans l'école elle-même. Il y a une maturité collective qui s'exprime. Parfois aussi une très grande fatigue et un découragement, une envie de quitter le métier, mais dans les thèmes énoncés par les personnes interrogées revient souvent celui d'une exigence éthique, qui fait tenir bon sur le chemin du sens. C'est pourquoi nous laissons le dernier mot de ce rapport à plusieurs de ces personnes, dans leurs certitudes et parfois leurs contradictions. Dans leur réalité que nous n'avons pas à juger.

« Maintenir un encadrement suffisant, la présence adulte auprès des jeunes est le meilleur garant de la sérénité. Expliquer aux autorités académiques que la "gouvernance France telecom" fondée sur l'injonction orale d'objectifs inatteignables déclenche des effets pervers non productifs ».

« Travailler avec les familles afin qu'elles suivent davantage le travail de leurs enfants et qu'elles soient vigilantes sur l'utilisation que les enfants font d'internet (véritable fléau actuellement!) Avoir des équipes enseignantes plus ouvertes sur le monde professionnel et formées à comprendre le monde dans lequel nos élèves vivent. Gommer les différences sociales car aujourd'hui l'école ne fonctionne plus comme un ascenseur social. Donner plus de pouvoir au chef d'établissement quand des enseignants dysfonctionnent et contrôler les arrêts maladies qui perturbent le bon fonctionnement des établissements »

« Une remise à plat de la relation prof/élèves en particulier par une remise en cause de la notation,, par un droit à l'erreur, par une évaluation formative, par des enseignants mieux formés à la psychologie ado, à la gestion de projet, au travail inter disciplinaire..... »

« Plus de 75% des incidents sont la conséquence d'une maladresse de l'adulte, ou d'une réaction émotionnelle disproportionnée qui déclenche la violence de l'adolescent qui se sent agressé ou humilié. Une fermeté bienveillante, un peu d'écoute et d'empathie seront bien plus efficaces qu'une présence policière dans l'établissement » .

« Au quotidien : écoutes(au pluriel), analyse, réflexion, respect, compréhension, fermeté néanmoins, punitions, récompenses, valorisation, reconnaissance et droit à la différence. Ce ne sont que quelques mots pour indiquer qu'il n'y a pas de proposition efficace sans ce terreau obligatoire et que tout est dans le savoir être, le savoir faire étant accessoire ».

« Simplifier les prises en charge: plus un élève pose problème, plus on multiplie les intervenants et plus sa gestion devient complexe. On perd alors toute efficacité et toute lisibilité pour l'enfant. Diminuer les temps de réaction : en cas d'absentéisme lourd, de situation familiale critique, de mise en danger du jeune...les procédures sont tops longues et complexes. Quand enfin une mesure est mise en place, il est souvent trop tard et les phénomènes sont installés. Arriver à travailler ensemble : éducation, services sociaux et éducatifs, justice, services médicaux et psychologiques ».

« Faire que chaque élève soit dans un parcours scolaire choisi et compris. Avoir réellement du temps pour créer une ambiance de respect dans l'établissement = accueil des élèves, accueil des parents, suivi régulier des élèves qui posent problème. Avoir réellement du temps pour travailler réellement en projet avec les équipes enseignantes et les élèves. Pouvoir mettre en place réellement des activités de dérivation de l'agressivité et de la violence potentielle (activités sportives, arts martiaux, relaxation, activités de création) qui pourraient intervenir sur le temps scolaire. Débrancher les caméras et les portiques en tout genre ».

« Une meilleure formation de l'ensemble des personnels, une plus grande réactivité de l'institution, une meilleure cohésion des adultes de l'établissement. Les moyens vidéo sont un faux semblant ils n'offrent aucune garanties et occasionnent un travail supplémentaire pour l'équipe de direction. Le travail avec les correspondants police présentent un intérêt certain mais le turn-over sur ces fonctions est trop important pour établir un vrai lien ».

« Instaurer une formation réelle des parents défaillants. Prendre en charge d'une façon véritablement individualisée des élèves violents mais cela demanderait des personnels qualifiés et en nombre suffisant ».

« Il m'apparaît tout à fait évident que ce problème, qui d'ailleurs ne peut avoir d'approche et de traitement que complexe, n'obtiendra de solution que si l'on accepte de s'engager dans une redéfinition générale et courageuse de nos méthodes d'enseignement et d'évaluation des élèves. Un système qui se laisse aller si durablement à "faire du tri scolaire" au risque avéré de produire tant de laissés pour compte perd et le sens de ses missions et sa dignité républicaine ».

RÉFÉRENCES :

American Psychological Association Zero Tolerance Task Force, (2006). Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools? An Evidentiary Review and Recommendations. December 2008. *American Psychologist*, vol. 63 n°9 pp. 352-362.

Ayrals, S. (2008). La fabrique des garçons: recherches sur la punition au collège. Thèse de sciences de l'éducation soutenue à l'université de Bordeaux 2. À paraître aux PUF-Le Monde, collection partage des savoirs en 2011.

Bachmann C., Brinis O., 1994, Sur la *haine de proximité*: l'école et les *apprentis casseurs*, Migrants formation, 97, 125-131.

Bauer, A. (dir.) (2010). Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille. Rapport remis au ministre de l'éducation nationale. Paris : MEN. En ligne.

Benbenisthy, R. & Astor, R.A. (2005), *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. New York: Oxford University Press.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires: l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.

Braithwaite, J. (2002). *Restorative justice & responsive regulation*. New York. Oxford University Press.

Burssens, D. & Vettenburg, N. (2006). Restorative Group Conferencing at School: A Constructive Response to Serious Incidents. *Journal of School Violence*, 5, 5-17.

Davis, J. E., & Jordan, W. J. (1994). The effects of school context, structure, and experiences on African American males in middle and high schools. *Journal of Negro Education*, 63, 570–587.

Debarbieux, E. (1999), La violence en milieu scolaire - 2- Le désordre des choses. Paris, ESF

Debarbieux, E. (2002). *L'oppression quotidienne, enquêtes sur une délinquance des mineurs*. Paris : La Documentation française.

Debarbieux, E. (2010). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris: Odile Jacob.

Debarbieux, E. & Montoya, Y. (2007). *Analyse critique de littérature sur les modalités de prévention, de prise en charge et de gestion des passages à l'acte violents d'adolescents dans des établissements relevant au moins pour une partie de leur public, de la protection de l'enfance en France et au Québec*. Rapport à l'Observatoire National de l'Enfance en danger. Exemple reprogrammé. Paris : ONED.

- DfES (2006). *Getting it. Getting it right*. Exclusion of black pupils: Priority Review. London. Department of Education and Skills.
- Edgar, K., Bitel, M., Thurlow, J., & Bowen, G. (2002). *The evaluation of the Lambeth Restorative Justice Conference pilot project in schools*. YJB Publication.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers College Record*, 87, 357–373.
- Frankham, J., Edwards-Kerr, D., Humphrey, N. & Roberts, L. (2007). *School exclusions: Learning partnerships outside mainstream education*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Girard, R., Tremblay, C., Paquet, A. & Croteau, G. (2010). *Prévention de la suspension et de l'exclusion des élèves en difficulté d'adaptation et de comportement au secondaire*. Guide d'accompagnement du personnel scolaire : Comité Québécois pour les Jeunes en Difficultés de Comportement. Québec : CQJDC.
- Gottfredson, D.C. (2001). *Schools and delinquency*, Cambridge: University Press.
- Heaviside, S., Rowand, C., Williams, C., & Farris, E. (1998). *Violence and discipline problems in U.S. public schools: 1996-97* (NCES 98-030). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- McGrath, H. & Noble, T. (eds.) (2006). *Bullying solutions: Evidence-based Approaches to Bullying in Australian schools*. Sydney. Pearson Education.
- Moignard, B. (2006), *L'école et la rue : fabriques de délinquance*. Thèse de Sciences de l'éducation. Université de Bordeaux II, 2006. Publié en 2008 Paris : PUF- Le Monde, collection Partage des savoirs.
- Payne, A., Gottfredson, D. & Gottfredson G. (2006). School Predictors of the Intensity of Implementation of School-Based Prevention Programs: Results from a National Study. *Prevention Science*, vol 7, 2, pp. 225-237
- Osler, A., Street, C., Lall, M. & Vincent, K. (2002). *Not a problem? Girls and school exclusion*. London. National Children's Bureau.
- Royer, E. (2010). *Leçons d'éléphants Pour la réussite des garçons à l'école*. Québec : École et Comportement.
- Skiba, R. J., & Rausch, M. K. (2006). Zero tolerance, suspension, and expulsion: Questions of equity and effectiveness. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1063–1089). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Skiba, R. J., Michael, R. S., Nardo, A. C., & Peterson, R. (2002). The color of discipline: Sources of racial and gender disproportionality in school punishment. *Urban Review*, 34, 317–342.

Soule, D.A., Gottfredson, D.C (2003), « When and Where are Our Children Safe? An exploratory study on Juvenile Victimization and Delinquency”. *The American society of criminology 55th annual meeting*. Denver, Colorado.

Taylor, M. J. (2003). *Going round in circles: Implementing and learning from Circle Time*. Slough: NFER.

Tinker, R. (2002). *The evaluation of the Nottingham Restorative Conferencing Project*. Nottingham City Anti-Bullying Support Team.

Thompson, F. & Smith P. K. (2010). Stratégies contre le harcèlement et la maltraitance à l'école – Ce qui se fait et ce qui est efficace. À paraître in *Revue française d'éducation comparée. N° spécial recherches internationales sur la violence à l'école*.

Tobin, T., Sugai, G., & Colvin, G. (1996). Patterns in middle school discipline records. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(2), 82–94.

Townsend, B. (2000). Disproportionate discipline of African American children and youth: Culturally-responsive strategies for reducing school suspensions and expulsions. *Exceptional Children*, 66, 381–391.

Vavrus, F., & Cole, K. (2002). “I didn't do nothin'”: The discursive construction of school suspension. *Urban Review*, 34, 87–111.

Wald, J., & Losen, D. J. (2003). Defining and redirecting a school-to prison pipeline. In J. Wald & D. J. Losen (Eds.), *New directions for youth development: Vol. 99. Deconstructing the school-to-prison pipeline* (pp. 9–15). San Francisco: Jossey-Bass.

Wallace, J.M., Jr., Goodkind, S.G., Wallace, C.M., & Bachman, J. (2008). Racial/ethnic and gender differences in school discipline among American high school students: 1991-2005. *Negro Educational Review*, 59, 47-62.

Youth Justice Board (2004). *National Evaluation of the Restorative Justice in Schools Programme*. Youth Justice Board Publication, Number D61.

Sherman, L. & Starnig, H. (2007). *Restorative Justice: The Evidence*. The Smith Institute: Londres.

Zehr, H (1990). *Changing lenses: a new focus for crime and justice*. Scottdale PA. Herald Press.

Zimmermann, D. (1982). *La sélection non-verbale à l'école*. Paris : ESF.

ANNEXES