

Le climat scolaire, une approche pragmatique de la violence à l'école

De l'élève à l'établissement

Georges Fotinos

DANS **LA NOUVELLE REVUE DE L'ADAPTATION ET DE LA SCOLARISATION** 2011/1 N° 53 , PAGES 29 À 35
ÉDITIONS **INSEI**

ISSN 1957-0341

DOI 10.3917/nras.053.0029

Date de mise en ligne : 06/02/2015

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2011-1-page-29?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour INSEI.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](http:// Cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

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

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

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

La ligne de fracture est construite implicitement ou explicitement sur une conception « *philosophique* » d'où découlent une morale et une définition de la violence. Le clivage se fonde sur l'alternative suivante : la violence existe-t-elle à l'état pur ou bien est-elle toujours une réponse à une situation ressentie comme insupportable ? Si l'on refuse la causalité, le problème ne concerne pas l'Éducation nationale : seuls, la responsabilité personnelle et le libre arbitre de l'individu demeurent, la répression devient le seul outil à disposition des responsables d'établissement. De cette conception émerge une position implicite : l'élève est toujours responsable et l'auteur de la violence. Il existe alors un « *ordre de choses* » et la pire des violences (y compris en milieu scolaire) est de contrevenir aux lois de la République. Les réponses sont alors uniquement d'ordre sécuritaire.

RÉPONSES D'ORDRE SÉCURITAIRE

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

RÉPONSES À VOCATION PRÉVENTIVE

Le second volet de l'alternative conduit à rechercher les causes de l'apparition de cette violence par une analyse « *systémique* » ou « *globale* » et à élaborer des démarches, des outils de lutte très complémentaires. Deux champs distincts

d'analyse et d'action apparaissent : le premier concerne le champ scolaire, le second le champ social et familial local. Saisie sous un autre angle, cette différence recouvre l'importance accordée aux causes endogènes et exogènes de la violence en milieu scolaire et de ses effets déclencheurs.

Le champ scolaire

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

Il est à noter que cette prééminence s'atténue très sensiblement au cours des années quatre-vingt, pour presque disparaître dans les années quatre-vingt-dix. Paradoxalement, sur le terrain, cette intériorisation implicite est devenue un des axes forts de la lutte contre la violence dans certains établissements scolaires. Cet axe repose sur des priorités d'actions pédagogiques et éducatives centrées sur les « *élèves tels qu'ils sont* », qui améliorent le sentiment d'appartenance à l'établissement et créent une micro société avec sa culture et ses règles. C'est ce que proposait plus particulièrement le rapport de l'IGEN au ministre de l'Éducation nationale en 1995 ¹ sous le vocable « *sanctuarisation* ».

Formulation reprise et développée par le plan d'action ministériel qui s'en suit. À remarquer que pour les LP, ce plan recommandait une organisation différente du temps scolaire prenant en compte les intérêts, les besoins et les rythmes chrono psychologiques des élèves.

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

Le champ local

À l'inverse et semblant agir comme un contrepoids, l'importance accordée aux causes exogènes s'est amplifiée au cours de ces vingt dernières années. Un ministre de l'Éducation nationale ne déclarait-il pas dans les années quatre-vingt-dix « *La fin de l'école sanctuaire* » et ne précisait-il pas que la violence ne s'explique pas seulement par l'absence d'éducation civique, mais avant tout par un sentiment d'injustice né de la ségrégation. Un autre ministre affirmait lors d'un colloque que « *l'école et la ville sont aujourd'hui étroitement liées pour le meilleur davantage que pour le pire et pour la réussite plus que pour l'échec* ».

Cette conception était bien sûr inductrice de moyens d'action fondés sur le recours aux partenariats sociaux, économiques, culturels, éducatifs locaux. Ces moyens, faute d'être intégrés dans un projet d'ensemble cohérent proposant une politique

1. Georges Fotinos, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, *La Violence à l'école. État de la situation, analyse et recommandations*, Documentation française, 1995.

d'amélioration de l'environnement social et du cadre de vie, risquent « *l'endoréisme* » selon le terme cher au géographe, ou, pis, de créer des « *effets pervers* » contrecarrant l'objectif visé en se considérant, notamment, en rivalité avec l'école. Ce qui, à l'évidence et avec le recul, est arrivé.

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

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

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

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

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

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

DÉFINITION DU CLIMAT SCOLAIRE

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

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

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

OBJECTIFS POURSUIVIS

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

Nos hypothèses étaient étayées par une connaissance du terrain, des travaux antérieurs personnels sur ce sujet, des progrès récents de la recherche scientifique portant sur l'« *effet établissement* », ainsi que par des responsabilités portant à promouvoir le partenariat MEN/MGEN. Elles découlaient directement de la définition du climat scolaire comme concept globalisant l'ensemble des réalités d'un établissement, significatives de sa « *santé* », et étaient au nombre de deux :

- L'organisation et les conditions de travail dans les établissements scolaires sont des variables déterminantes dans la construction de leur climat.
- La perception du climat par les acteurs de l'établissement scolaire est pondérée par le degré de reconnaissance sociale et de compétence, d'autonomie et de motivation, d'engagement et de satisfaction personnels.

2. Georges Fotinos, *Le climat scolaire des lycées et collèges. Constat, analyse et propositions*, MGEN/Casden/FAS 2005. Georges Fotinos, *Le climat des écoles primaires. Constat, analyse et propositions*, MGEN-MAIF, 2006.

Le croisement de ces hypothèses nous a permis notamment d'approcher la mesure de l'écart et/ou de l'adéquation entre des situations réelles et les représentations modulées que s'en font les acteurs, et de déterminer ainsi les facteurs provoquant ou non cette différence.

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

D'autres effets collatéraux, et non des moindres, sont apparus ; ils concernent majoritairement « *le management* » de l'établissement. La mesure du climat constitue aussi une mesure de l'organisation mise en place. En effet, il faut noter que la vie de l'établissement étant émaillée de situations conflictuelles, de relations d'opposition et de pouvoir, sa bonne gestion dépend de sa capacité à gérer ces moments de conflits et à rétablir le climat propice à un fonctionnement harmonieux. De plus, on peut penser, avec un certain optimisme, que le fait même d'évaluer régulièrement le climat peut se traduire par une amorce de mise en œuvre d'une politique de gestion des ressources et relations humaines, ce qui permettrait de trouver des réponses en termes d'organisation plus ciblée sur les besoins exprimés par les différentes catégories de personnes qui composent la communauté éducative. Enfin, la mise en œuvre de ce type d'outils possède l'avantage potentiel « *d'effet dédramatisant* ».

En l'occurrence, il ne s'agit plus de trouver des responsables, mais d'identifier des problèmes et de chercher ensemble des solutions. Cette problématique facilite l'adhésion de tous les niveaux de fonctionnement de l'établissement scolaire.

CONCLUSION

Cette contribution à l'étude du vaste champ de la problématique du climat scolaire³ et de ses enjeux sociaux s'inscrit dans le droit fil des courants de pensée qui placent le progrès de l'école au cœur de l'évolution de notre société et positionnent la recherche en éducation comme « *cardinale* » pour ses acteurs confrontés en permanence au changement.

Ce travail repose en partie sur l'analyse des besoins des personnes, notamment dans leur milieu de travail, théorisé par le sociologue américain Maslow en cinq catégories hiérarchisées qui vont de la survie au développement personnel, en passant par le niveau de sécurité, de socialisation et d'estime. Il rejoint, par certains côtés, le modèle d'écologie du développement humain de Bronfenbrenner dont le principe est de s'intéresser au processus d'interactions entre la personne et son environnement, notamment le plus proche et le plus permanent⁴.

3. Depuis la parution de ces études, la notion de « *climat scolaire* » a été reprise par le MEN dans son dispositif de signalement des faits graves : SIVIS.

4. Georges Fotinos, Jacques Fortin, *Une école sans violence ? De l'urgence à la maîtrise*, Hachette Éducation, 2002.

Les propositions dans les trois registres que nous avons circonscrits : cadre de travail, « *leadership* » de l'école, qualité de vie professionnelle, prennent en compte ces réflexions pour une mise en œuvre sur le terrain des établissements scolaires. Cette politique est fondée sur deux principes : le cœur de la problématique du climat se situe d'abord et avant tout au sein de l'établissement et toute réussite est contingente et nécessite adaptation et innovation pour perdurer. Diverses pistes qui ont émergé au cours de ce travail peuvent amorcer aujourd'hui de nouvelles études prospectives. Elles sont toutes centrées sur des travaux de type monographique et microsociologique portant sur « *l'historique* » du climat propre de l'établissement et celui des classes avec la problématique sous-jacente de la « *masse critique* » qui pourrait schématiquement se résumer à la question : le climat d'un établissement scolaire résulte-t-il de la somme des climats de classe ou est-il profondément tributaire d'un ou de plusieurs climats de classe dominants ? Par là même, nous rejoindrions notre ambition première et tous ceux qui considèrent que « *plus on fouille le singulier, plus on approche l'universel* ».

L'école est considérée en France comme l'un des plus forts symboles et comme le creuset de la République. La dégradation de son climat en liaison avec le malaise de ses acteurs, sa réussite « *relative* ⁵ » et le contexte social et économique fragilisent ce socle et l'espoir de progrès individuel et collectif par l'éducation.

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

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



5. *Rapport Pisa*, OCDE, 2010.